

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

GUILHERME MOREIRA DE MELO

**VIVÊNCIAS MUSICAIS EM UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E O
LUGAR DA MÚSICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
UNIDOCENTES**

**Bagé
2018**

GUILHERME MOREIRA DE MELO

**VIVÊNCIAS MUSICAIS EM UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E O
LUGAR DA MÚSICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
UNIDOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Música da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Música.

Orientadora: Lúcia Helena Pereira
Teixeira

**Bagé
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M528v Melo, Guilherme Moreira de

Vivências musicais em um projeto de formação continuada e o lugar da música nas práticas pedagógicas de professoras unidocentes / Guilherme Moreira de Melo.

70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pampa, MÚSICA, 2018.

"Orientação: Lúcia Helena Pereira Teixeira".

1. Educação musical. 2. Professores unidocentes. 3. Música no cotidiano escolar. 4. Formação Continuada. 5. Universidade e Escola I. Teixeira, Lúcia Helena Pereira (orient.). II. Título.

GUILHERME MOREIRA DE MELO

**VIVÊNCIAS MUSICAIS EM UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E O
LUGAR DA MÚSICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
UNIDOCENTES**


Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Música da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título
de Licenciado em Música.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 04 de dezembro de
2018.

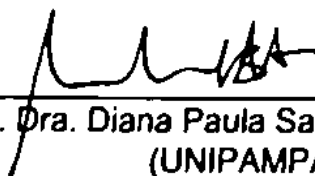
Banca examinadora:



Prof.ª. Dra. Lúcia Helena Pereira Teixeira
Orientadora
(UNIPAMPA)



Prof.ª. Dra. Jusamara Vieira Souza
(WFRGS)



Prof.ª. Dra. Diana Paula Salomão de Freitas
(UNIPAMPA)

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, a minha família e amigos que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado durante estes quatro anos de curso.

AGRADECIMENTO

A Prof^ª. Dra. Lúcia Helena Pereira Teixeira por todos os ensinamentos, por sua paciência, experiência e amizade. Não tenho dúvidas que a melhor decisão que eu poderia ter tomado durante a graduação foi tê-la como minha orientadora, pois além de sua afinidade com o tema que decidi pesquisar, fui agraciado pelas ótimas orientações que recebi e que permitiu que esta pesquisa fosse realizada da melhor forma possível.

As Professoras Jusamara Souza e Diana Salomão de Freitas por aceitarem o convite para compor a banca deste Trabalho de Conclusão de Curso e por todas as contribuições para esta investigação.

Aos professores do Curso de Música quero agradecer pelos quatro anos de grandes lições, não somente com relação aos conhecimentos específicos da área, mas, também, sobre as relações sociais que foram desenvolvidas ao longo desta caminhada e que levo comigo.

A todos os colegas de curso quero dizer-lhes que foi uma satisfação enorme ter estado ao lado de vocês durante estes oito semestres. Agradeço pelas parcerias formadas, pelo compartilhamento de ideias e por toda a força e carinho que recebi de todos. Em especial, quero deixar um abraço aos colegas Gilmar Barela e Cibele Ambrozzi, pela amizade e parcerias formadas nestes quatro anos.

Aos colegas Joel Follmann, Karen Carvalho e Giovana Brizolla Algarve que dividem comigo a conquista do título de Licenciado em Música pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), desejo-lhes muita luz e sucesso em suas caminhadas profissionais.

Ao meu irmão, Arthur Felipe Moreira de Melo, pela ajuda com a tradução do *Abstract* deste trabalho. Também, para a minha mãe, Eloiza Cabral Moreira de Melo, para minha irmã, Tirzah Moreira de Melo e minha namorada, Amanda Meincke Melo por todo apoio.

“A educação verdadeira é amor, e nada além do amor. Sem amor, a vida não é digna de ser vivida”.

Sri Sathya Sai Baba

RESUMO

Esta investigação, intitulada *Vivências musicais em um projeto de formação continuada e o lugar da música nas práticas pedagógicas de professoras unidocentes*, teve como objetivo geral compreender o lugar da música nas práticas pedagógicas de professoras da EMEF Professor Peri Coronel, a partir da perspectiva das entrevistadas. Como objetivos específicos, buscou: 1) Revelar e refletir sobre as práticas realizadas pelas professoras na escola Professor Peri Coronel; 2) Interpretar os diferentes olhares, conflitos e desafios das professoras diante do trabalho com a música. Como técnica para coleta de dados, a pesquisa utilizou entrevistas qualitativas com três professoras unidocentes da escola, participantes de um projeto de extensão ofertado pelo curso de Música – Licenciatura da UNIPAMPA. A pesquisa, de abordagem qualitativa, partiu do entendimento de música como prática social. A partir das práticas pedagógicas das professoras unidocentes, alguns resultados da pesquisa apontaram para o uso da música como ferramenta para a aprendizagem de outros conteúdos, como controle, para acalmar os alunos, como descobertas de “talentos” e para introdução de elementos musicais nas atividades em sala de aula.

Palavras-Chaves: Educação musical. Professores unidocentes. Música no cotidiano escolar. Formação continuada. Universidade e escola.

ABSTRACT

This research, entitled *Musical experiences in an ongoing education project and the role of music in the pedagogical practices of single-teaching teachers* (non-multigrade teachers), aims to understand the role of music in the pedagogical practices of *EMEF Professor Peri Coronel's* teachers, through the interviewed teachers' own perspective. As specific objectives, it seeks to: 1) Reveal and reflect on the practices carried out by the teachers in the school *Professor Peri Coronel*; 2) Interpret the different points of view, conflicts and challenges of the teachers when working with music. As for the technique for data gathering, the research used qualitative interviews with three single-teaching teachers of the above-mentioned school, participants in an extension project offered by the UNIPAMPA Music Undergraduation course. The research, with a qualitative approach, started from the understanding of music as a social practice. Some of the results of this study point to the use of music as a tool to learn other subjects, such as control, to calm the students, as a means for discovering "talents" as well as for introducing musical elements into classroom activities.

Keywords: Musical education. Generalist primary school teachers. Music in the school routine. Formation continued. University and school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

EAD – Ensino à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

Ibid. – Modo de referir uma obra e autor já citados antes naquela página do texto.

FAEL – Faculdade Educacional da Lapa

IMBA – Instituto Municipal de Belas Artes

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RS – Estado do Rio Grande do Sul

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

URCAMP – Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	15
2.1 A pesquisa de abordagem qualitativa	15
2.2 A seleção das participantes e o uso da entrevista qualitativa como instrumento de coleta de dados	16
2.3 Transcrições dos áudios das entrevistas.....	18
2.4 A categorização e a análise dos dados.....	19
2.5 A leitura dos dados a partir do entendimento de música como prática social	20
3 O CONTEXTO ESTUDADO.....	23
3.1 A EMEF Professor Peri Coronel.....	23
3.2 Estudo e análise do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento da escola	24
3.3 As professoras participantes da pesquisa: suas formações musicais e áreas de atuação.....	25
4. O PROJETO DE EXTENSÃO <i>UNIVERSIDADE E ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO POR MEIO DA MÚSICA</i>.....	27
4.1 O que foi	27
4.2 Impactos	28
4.3 Aprendizagens	29
5 PRÁTICAS DOCENTES QUE ENVOLVEM A MÚSICA: COMO SÃO REALIZADAS E COM QUAIS OBJETIVOS.....	33
6 CONCEPÇÕES DAS ENTREVISTADAS SOBRE A PRESENÇA DA MÚSICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES.....	43
7 DESAFIOS PARA A PRESENÇA DA MÚSICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS.....	50
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICES.....	65

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no curso de Música – Licenciatura da UNIPAMPA, em 2015, possibilitou-me um olhar diferente sobre os meus interesses em relação à música, já que, como violonista, inicialmente meu foco era cursar uma graduação em música e me aperfeiçoar mais no violão. A aproximação da realidade escolar, como futuro professor, ocorreu durante o Projeto de Extensão Música na Escola, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no decorrer do primeiro e segundo semestres do curso. Foi um acontecimento bastante relevante em diversos aspectos e contribuiu para minha aproximação teórico-prática da área da educação musical.

No ano seguinte, em 2016, já no terceiro semestre do curso, mesmo antes dos estágios supervisionados na escola, realizei, juntamente com uma colega, um estudo para o componente curricular Organização Escolar e Trabalho Docente. Seu objetivo era investigar se o ensino de música estava presente no Regimento e no Projeto Político-Pedagógico da Escola, levando em consideração a vigência da lei 11.769/2008, à época. A instituição escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Peri Coronel, situada no mesmo bairro da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS.

Durante uma entrevista realizada com a direção da escola para esse estudo, constatou-se o interesse da instituição por uma aproximação com o curso de Música que possibilitasse ações que envolvessem seus alunos e professores com práticas musicais. Assim, a escola recebeu, ainda durante o segundo semestre de 2016, a visita de discentes do curso de Música para a realização de propostas pedagógicas desenvolvidas dentro do componente Práticas Vocais na Educação Musical I. Mais adiante, em 2017, as atividades ocorreram com turmas dos diferentes turnos da escola, envolvendo também o componente Práticas Vocais na Educação Musical II. A instituição escolar também passou a acolher estagiários do curso de Música, atraídos pela abertura da mesma em relação aos cursos de graduação da UNIPAMPA.

Em 2017, visando à formação continuada das professoras, foi realizado o projeto de Extensão *Universidade e Escola: uma aproximação por meio da música*, que visava capacitá-las para ações pedagógicas envolvendo a música, a partir da proposição de atividades prático-reflexivas.

Baseado nas experiências vividas na escola como parte da equipe executora do projeto de extensão, tendo realizado o estágio supervisionado por três semestres e, ainda, como discente envolvido nas atividades do componente Práticas Vocais na Educação Musical I, surgiu o interesse em continuar atuando na escola, entretanto, agora, de forma mais aprofundada, como pesquisador.

1.1 A construção do objeto de pesquisa

Ao iniciar a elaboração do projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso I, o objetivo geral era o de compreender os possíveis impactos do projeto de extensão nas práticas pedagógicas das professoras participantes. Entretanto, após a realização de pré-entrevistas, ainda durante o primeiro semestre de 2018, o escopo a ser investigado para a pesquisa foi repensado e ampliado.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir das falas das entrevistadas percebi que investigar os impactos do projeto poderia limitar o estudo da realidade apresentada por elas. Desta forma, mais importante que os possíveis impactos que o projeto possa ter ou não oportunizado, a música já estava presente no cotidiano das professoras unidocentes. Com isso, o objetivo geral desta pesquisa foi direcionado para a compreensão do lugar da música nas práticas pedagógicas de professoras da EMEF Professor Peri Coronel, a partir da perspectiva das entrevistadas. Como objetivos específicos, buscou revelar e refletir sobre as práticas musicais realizadas pelas professoras da escola e interpretar seus diferentes olhares, conflitos e desafios diante do trabalho com a música. Assim, abriram-se portas para uma investigação que se aproxima da realidade vivida diariamente pelas participantes do projeto de extensão, dentro do ambiente escolar.

Em sintonia com os objetivos traçados para esta investigação, realizei revisão de literatura em anais de eventos da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), revistas e livros especializados na área da Educação Musical e em bibliotecas digitais de universidades, buscando estudos que fossem ao encontro do tema de pesquisa proposto. Autores como Bellochio (2017), Figueiredo (2017), Souza et al. (2002) e Souza (2004) foram destacados porque contribuíram com importantes reflexões durante a revisão de literatura, proporcionando um diálogo entre os dados coletados e o conhecimento já produzido na área da Educação Musical sobre a relação entre professores unidocentes, formação musical e música

na escola. Desses autores, os resultados de pesquisa de Souza et al. (2002) ajudaram na leitura dos dados e a compreensão de música como prática social (SOUZA, 2004) serviu como aporte teórico a esta investigação.

Muitos relatos das professoras entrevistadas apresentaram diversas semelhanças com os resultados obtidos na investigação de Souza et al. (2002). No entanto, na pesquisa realizada na EMEF Professor Peri Coronel, em Bagé/RS, as entrevistadas haviam participado de um projeto de formação continuada ofertado pelo curso de Música, durante um ano, e continuam interagindo com as práticas pedagógico-musicais dos componentes curriculares e dos estágios supervisionados do curso, o que trouxe também outros resultados.

1.2 Apresentação das partes do TCC

Segue uma breve apresentação da organização deste trabalho, que está dividido em oito capítulos. Na introdução, expus as motivações e vivências que me levaram a esta investigação e os caminhos para a construção do objeto de pesquisa. O capítulo dois apresenta o referencial teórico-metodológico, trazendo características da abordagem qualitativa, a descrição sobre como foi realizada a seleção das participantes, a transcrição e a categorização dos dados, além de expor a visão teórica que embasou a leitura dos mesmos. O capítulo três apresenta o contexto estudado: a EMEF Professor Peri Coronel, uma análise do PPP e do Regimento da escola, as formações musicais e as áreas de atuação profissional das professoras participantes. O projeto de extensão, seus impactos e as aprendizagens a partir dele são descritos no quarto capítulo. No capítulo cinco, são apresentadas e analisadas as práticas docentes que envolvem a música. O sexto capítulo traz as concepções das entrevistadas sobre a presença da música nas práticas pedagógicas escolares. Os desafios para o trabalho com a música são tema do sétimo capítulo e, por fim, o capítulo 8 traz as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 A pesquisa de abordagem qualitativa

Para Yin (2016), são objetivos da pesquisa de abordagem qualitativa:

[...] estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano [...] (YIN, 2016, p. 7).

A partir desta reflexão, e no caso desta pesquisa, é necessário considerar as diferentes realidades em que as professoras estão inseridas, seja através das relações com os sujeitos da comunidade escolar, no bairro onde vivem e também no espaço familiar.

Yin (2016) apresenta sete competências necessárias ao pesquisador qualitativo. A primeira delas é a capacidade de “escutar”. Segundo o autor, esta qualidade “vai além de seu senso de audição e convoca todos os sentidos, inclusive suas intuições” (Ibid., p. 23). A competência seguinte está relacionada com a faculdade de se fazer “boas perguntas”. Para Yin (2016), “sem boas perguntas, você corre o risco de coletar muitas informações irrelevantes e ao mesmo tempo não coletar informações cruciais” (Ibid., p. 24). Na sequência, é importante ter realizado suficiente revisão de literatura com o objetivo de “conhecer seu tema de estudo”. Isso, segundo o autor, “exige que você saiba sobre os resultados de pesquisa anterior sobre o assunto, não apenas o ambiente de campo e os participantes previstos” (Ibid., p. 25). Outro saber indispensável está relacionado com a responsabilidade de “cuidar de seus dados”, pois os “dados de pesquisa, mais especificamente dados de campo em um estudo qualitativo, exigem especial atenção e segurança” (Ibid., p. 25). As duas últimas competências apontadas pelo autor estão relacionadas com a capacidade de “executar tarefas paralelas” e de “perseverar”. Estas duas habilidades são necessárias porque, segundo Yin (2016), “as atividades na pesquisa qualitativa não vêm em um pacote bem amarrado” (Ibid., p. 26). O pesquisador estará sempre sendo desafiado a desempenhar múltiplas tarefas e, para isso, ser determinado é fundamental, principalmente perante as incertezas e frustrações que podem surgir durante a investigação. Para Yin (2016),

“a competência envolve sua capacidade de avançar na pesquisa apesar de todos esses enfrentamentos” (YIN, 2016, p. 27).

Após minha reflexão a partir das competências apontadas por Yin (2016), preparei-me para a coleta de dados, escolhendo como instrumento a entrevista qualitativa.

2.2 A seleção das participantes e o uso da entrevista qualitativa como instrumento de coleta de dados

Na seleção das participantes da pesquisa optei por entrevistar três professoras unidocentes que participaram do projeto de extensão anteriormente mencionado e que já trabalhavam com a música em sala de aula antes do mesmo. As três contatadas aceitaram participar da investigação.

Para a realização das pré-entrevistas e entrevistas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver apêndice A, p. 65-66), concordando com a utilização dos dados obtidos durante as entrevistas, juntamente com o documento que autoriza a utilização de seus nomes, sem a necessidade do uso de pseudônimos, segundo sua anuência (Ver apêndice B, p. 67).

Como mencionado anteriormente, inicialmente aproximei-me do campo a ser investigado realizando pré-entrevistas com participantes do projeto de extensão *Universidade e Escola: uma aproximação por meio da música*, a fim de conhecer suas impressões em relação às ações do projeto. As respostas revelaram apropriações de conhecimentos trazidos pelo projeto às práticas pedagógicas das entrevistadas, entre outros usos que fazem da música, o que me fez ampliar os objetivos da pesquisa, buscando desvelar sua lida com a música, as concepções sobre a presença da música na escola e os desafios encontrados para com o trabalho envolvendo música.

Para Yin (2016), diferentemente de uma entrevista estruturada, fechada, a entrevista qualitativa não utiliza um “roteiro rígido”, pois não se trabalha com um questionário que apresente uma lista completa de perguntas previamente elaborada. Muitas das perguntas feitas durante a entrevista foram elaboradas conforme a entrevistada e de acordo com o contexto e o ambiente estabelecidos, eliminando uma conduta uniforme com todas.

Para esta pesquisa foram elaboradas cinco perguntas norteadoras que serviram de apoio durante as entrevistas qualitativas (Ver apêndice C, p. 68). Entretanto, como se refere o autor, durante o diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, pode ocorrer que, durante a resposta para alguma pergunta, outras tenham sido respondidas, de forma que o roteiro não segue uma estrutura rígida e possa haver a interposição de outras questões no decorrer da interlocução.

Por realizar esta pesquisa em um ambiente em que estive inserido por tanto tempo, os cuidados com os procedimentos metodológicos precisaram ser redobrados. As entrevistas foram realizadas a partir de questionamentos que buscaram compreender a realidade da escola, independentemente da minha relação com ela. Procurei incentivar que as vivências cotidianas das professoras com a música fossem reveladas, tentando evitar qualquer tipo de tendência de favorecimento ao trabalho realizado no projeto de extensão com a intenção de me agradar.

Para a realização de uma entrevista qualitativa, Yin (2016) aponta alguns cuidados importantes que o pesquisador precisa ter, como, por exemplo, “falar moderadamente”. Para o autor, o entrevistador deve tentar falar menos do que o entrevistado, buscando fazer perguntas que “gerem diálogos prolongados por parte do entrevistado” e evitar “uma pergunta comprida que é essencialmente uma pergunta de ‘sim/não’ [...]” (YIN, 2016, p. 121). Outros cuidados apontados por ele e que devem ser levados em consideração durante a realização de uma entrevista qualitativa são:

[...] ser o menos diretivo possível. [...] permitir que os participantes vocalizem suas próprias prioridades como parte de seu modo de descrever o mundo da forma como o percebem. [...] Sua linguagem corporal e suas expressões, assim como suas palavras – devem ser as mais neutras possíveis. [É preciso] manter uma boa relação com o participante. (Ibid., p. 121-124).

Uma experiência importante para mim e que se refere aos cuidados mencionados ocorreu durante a pré-entrevista e a entrevista com uma das professoras participantes da pesquisa. Quando realizei a pré-entrevista para o TCC I, a interlocutora ficou tensa, pedindo que eu a deixasse fazer uma “cola” com as respostas. Ao perceber que estava tensa, pedi que respirasse fundo e procurasse se acalmar. Sugeri que ficasse sozinha por alguns minutos na sala, e que só

iniciássemos a pré-entrevista quando ela estivesse se sentindo melhor. Após alguns minutos retornei para a sala e, ao perceber que ela estava um pouco mais tranquila, iniciamos a pré-entrevista. No dia e horário combinados para a entrevista, já para o TCC II, a professora, ao me ver, ficou tensa, mas, ao final da entrevista, relatou que tentou relaxar. Depois que começou a entrevista, ela disse que se manteve tranquila, respondendo as perguntas a partir do que pensava.

Este momento de compartilhamento de como a entrevistada estava se sentindo ao final da entrevista foi muito importante para mim. A partir desta experiência me dei conta de como a preparação que fiz através de leituras prévias foi essencial para que soubesse como agir perante a situação apresentada. Lembro-me que, durante a pré-entrevista, fiz de tudo para que o momento não fosse traumático para a professora, pois ela poderia decidir não participar novamente caso eu a convidasse. Seu partilhar me mostrou o quanto a compreensão do que seja a entrevista qualitativa fez a diferença diante daquela situação.

2.3 Transcrições dos áudios das entrevistas

Segundo Gibbs (2009), a transcrição é um processo que demanda muito tempo e esforço, além de ser também um processo interpretativo. Uma das principais razões apresentadas pelo autor como justificativa para a realização da transcrição de uma entrevista, é que “como análise de discurso ou conversação, uma transcrição detalhada é fundamental.” (GIBBS, 2009, p. 29). Para Gibbs, “a precisão da transcrição é importante”. Ele recomenda “verificar sua própria digitação ou a que foi feita por seu transcritor”, pois “é muito fácil cometer erros que podem mudar radicalmente o sentido.” (Ibid., p. 41). Ao optar pela transcrição, o pesquisador poderá decidir o nível de detalhamento que trará para o texto transcrito, trazendo, por exemplo, as pausas durante a fala, as ênfases, a mudança de tom e as palavras ditas em falas sobrepostas. Para isto, o autor recomenda que o próprio entrevistador realize o processo de transcrição, pois conhece bem o tema, e essa tarefa já o faz ir pensando na análise dos dados que estão sendo transcritos.

Cada entrevista para a pesquisa durou, em média, uma hora. Esta quantidade de tempo fez com que o processo de transcrição fosse exaustivo e muito trabalhoso, pois requereu muita paciência e cuidado para realizar o trabalho a fim de não perder ou modificar as falas em seu conteúdo original. Para isso, as transcrições foram

feitas sem filtros, transcrevendo literalmente cada palavra, respiração, acentuação, para manter o mais real possível o processo de transformação de áudio para texto. Para cada entrevista foram necessárias entre doze e quatorze horas de trabalho.

Como cada interlocutora tem uma maneira única de falar, foi necessário utilizar um recurso de configuração da velocidade de execução do áudio para poder entender quando a entrevistada falava rapidamente. Após a transcrição literal, foi realizada uma leitura dos textos acompanhados pelos áudios originais para verificar possíveis erros de digitação ou de escuta.

Durante a leitura atenta das transcrições dos áudios das entrevistas, recordei-me dos gestos, olhares e expressões de cada uma das interlocutoras. A pesquisa qualitativa, durante as entrevistas, requer do entrevistador um grau altíssimo de atenção e observação de cada palavra que está sendo manifestada pelos entrevistados, de suas reações corporais e de tudo que acontece durante esta interação social.

Durante o texto, todas as citações das entrevistadas estarão identificadas, entre parênteses, pelo sobrenome das professoras, o termo “entrevista” e o ano de realização da mesma.

2.4 A categorização e a análise dos dados

Ao finalizar as transcrições das entrevistas, iniciei o processo de categorização dos dados. Para isso, realizei uma leitura dos textos, sinalizando no próprio documento títulos que serviriam de código para as possíveis categorias.

Para Gibbs (2009) “a codificação é uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele.” (GIBBS, 2009, p. 60). Conforme o autor, o processo de categorização dos dados não pode ser meramente descritivo, pois, durante a análise, “você necessita se afastar das descrições, principalmente com os termos dos entrevistados, e passar para um nível mais categórico, analítico e teórico de codificação.” (Ibid., p. 64).

A partir de uma leitura atenta dos textos das entrevistas, para cada frase ou trecho que comportava uma mesma temática foram estabelecidas categorias. À parte, foi gerado um documento que agrupou os trechos copiados de cada entrevista dentro dessas categorias ou temáticas. Segundo o autor, “os códigos formam um

foco para pensar no texto e suas interpretações. O texto codificado propriamente dito é apenas um aspecto disso.” (Ibid., p. 62).

É possível, ainda, criar hierarquias de codificação. Desta forma, “os códigos que guardam semelhanças ou se referem ao mesmo assunto são reunidos sob o mesmo ramo da hierarquia, como filhos dos mesmos pais.” (Ibid., p. 98). Isso ocorreu durante a categorização dos dados obtidos nas entrevistas com as professoras, pois, mesmo que cada entrevista tenha sido única, com opiniões diferentes, várias partes dos textos das entrevistas comunicavam-se entre si. Estas relações se deram por parte do ambiente em que trabalham, pela semelhança das situações vividas com a música na escola, seja através do projeto de extensão ou das demais interações com o curso de Música da UNIPAMPA dentro da escola, pelos desafios e anseios, pelas estratégias pedagógicas em relação aos trabalhos com a música na sala de aula. Enfim, de diversas formas os códigos durante as análises e categorizações dos dados se interligaram a partir das experiências relatadas e das opiniões das professoras participantes. Para Gibbs (2009), a hierarquia dos códigos “mantém as coisas ordenadas [...]” e “à medida que a análise avança, você pode gerar uma grande quantidade de códigos.” (GIBBS, 2009, p. 99). Conforme a leitura das entrevistas era feita, a quantidade de detalhes, significados e o número de relações entre as suas falas encontrava, cada vez mais, pontos de interseção.

2.5 A leitura dos dados a partir do entendimento de música como prática social

Para Souza (2004), os alunos trazem para o ambiente escolar as vivências musicais construídas em diferentes espaços sociais, a partir de diversas interações do dia a dia, seja dentro da família, na comunidade, na igreja, com as mídias (rádio, computador, *tablet* ou celular, televisão, entre outras), com amigos e colegas. A música, a partir do olhar sociológico, não existe *per se*, mas está sempre vinculada a relações e comportamentos humanos estabelecidos com ela e por meio dela.

Os diversos espaços sociais, segundo a pesquisadora, oferecem importantes referências para a construção da identidade do que é ser jovem ou criança, permitindo que os alunos se assumam como “seres sociais complexos e contraditórios” (SOUZA, 2004, p. 10), provocando, assim, uma multiplicidade de identidades que são estabelecidas a partir das relações sociais vivenciadas por eles.

Sendo assim, para a autora, as relações que são constituídas pelos alunos com a música, nesses ambientes diversos, devem estar presentes na aula de música.

Para que o professor possa conhecer seus alunos aproximando-se deles, precisa considerar na aula de música as vivências musicais dos alunos buscando compreender “como se dá a relação entre as dimensões herdadas e construídas na música vivida no lugar/mundo, o currículo da vida dos alunos e a música ensinada/aprendida no currículo do espaço escolar”. (SOUZA, 2004, p. 9-10).

Segundo Souza (2004), necessitamos construir “uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social [...]”, já que “como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço.” (Ibid., p. 10-11).

Souza (2004) afirma que é preciso refletir sobre como proporcionar uma aula de música que oportunize uma aprendizagem que, além de estimular os alunos, consiga desvendar o “mundo musical” deles, conforme os contextos histórico e cultural em que vivem. A autora considera fundamental que o professor conheça o aluno “como ser sociocultural, mapea[ndo] os cenários exteriores da música com os quais [...] vivenciam seu tempo, seu espaço e seu ‘mundo’” (SOUZA, 2004, p. 9).

A pesquisadora apresenta alguns pontos importantes que devem ser levados em consideração para a construção de uma aproximação com os alunos. Para ela, é fundamental que o professor de música conheça os alunos e alunas com os quais dialoga em sala de aula, buscando conhecer suas referências musicais, as culturas e os “espaços e meios socioculturais” do mundo ao qual pertencem e se identificam. Além disso, deve buscar conhecer como se dão as aprendizagens musicais dos alunos, uma vez que se relacionam de diferentes formas com “as tecnologias modernas e com os fluxos de informação e consumo, por meio dos produtos ou objetos da mídia permeados por relações pedagógicas não institucionais: televisão, rádio, revistas e computador.” (SOUZA, 2004, p.10).

Diante do exposto, contemplar a música dos alunos em sala de aula reveste-se de uma dimensão muito mais profunda; para além da consideração dos

repertórios musicais trazidos por eles, significa penetrar em seus diferentes mundos vividos, repletos de sentidos a serem compreendidos pelo professor.

3 O CONTEXTO ESTUDADO

3.1 A EMEF Professor Peri Coronel

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Peri Coronel está localizada no Bairro Malafaia, na Rua Getúlio Souza Pereira, número 150, na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul. Suas atividades tiveram início no dia 23 de outubro de 1965.

Construída em um único andar, a escola possui secretaria, espaço de recepção, sala da supervisão, sala da direção, nove salas de aula, laboratório de informática, praça de recreação, biblioteca e refeitório. Não há uma estrutura para esportes, e a acessibilidade está contemplada pelas rampas de acesso, na entrada da escola, para cadeirantes. A biblioteca, ou local onde os livros didáticos estão temporariamente guardados, encontra-se no mesmo espaço que os professores usam como sala dos professores. A instituição conta com acesso à internet, água potável e esgoto.

As salas de aula estão sempre limpas e dispõem de cadeiras, mesas e são decoradas com diversos estímulos visuais de apoio para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos como, por exemplo, nas salas da pré-escola, cartazes com as letras do alfabeto e os números ordinais. Para uso comunitário, a escola dispõe de impressora, máquina fotocopadora, cozinha e refeitório. Os alunos, durante o turno em que estudam na escola, fazem três refeições antes de voltarem para casa.

A instituição funciona em três turnos: manhã, das 7h30min às 11h30min, tarde, das 13h30min às 17h30min e, no turno da noite, das 19h às 22h. As vinte turmas da escola estão divididas, nos três turnos, por níveis de ensino. Na educação infantil há duas turmas de pré-escola e, nos anos iniciais, há nove turmas: uma de primeiro ano, duas de segundo ano, duas de terceiro, duas de quarto e dois quintos anos. Já, nos anos finais, há dois sextos anos, dois sétimos anos, um oitavo e um nono ano. No EJA são ofertadas quatro turmas, uma de Totalidade 3¹, que equivale ao sexto ano, uma de Totalidade 4, que equivale ao sétimo ano, uma de Totalidade

¹ Totalidade: nomenclatura usada para dividir o Ensino de Jovens e Adultos. As Totalidades 1 e 2 correspondem às séries iniciais (do 1º ao 5º anos) e as Totalidades 3, 4, 5 e 6 às séries finais (do 6º ao 9º anos).

5, que equivale ao oitavo ano e uma turma de Totalidade 6, que equivale ao nono ano.

A equipe diretiva é composta pela diretora, vice-diretora, supervisora e coordenadora pedagógica, orientador educacional e um secretário. A escola conta com um corpo docente que totaliza 40 professoras. A maioria dos alunos da escola é de classe social menos favorecida socioeconomicamente. Nos turnos da manhã e tarde a média de idades situa-se entre quatro e quinze anos e, no turno na noite, no EJA, os estudantes têm idades a partir dos quinze anos.

3.2 Estudo e análise do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento da escola

A partir do primeiro contato da universidade com a escola Professor Peri Coronel, para a pesquisa realizada no primeiro semestre de 2016, conforme referido, houve uma manifestação de interesse da escola por atividades com música. Naquele momento, não havia sido constatada a presença da música no Projeto Político-Pedagógico (PPP) nem no Regimento da escola. Já, em 2018, houve uma nova atualização tanto no PPP quanto no Regimento. No entanto, ao analisar ambos os documentos, não foi encontrada menção à presença da música. Em nenhum deles há referência ao ensino de artes, apesar de ressaltar a responsabilidade da escola pelo desenvolvimento do raciocínio lógico, de aspectos cognitivos e de socialização, distribuídos por níveis de ensino.

No primeiro capítulo do Regimento da escola, intitulado “Da Escola”, em seu item 1.2, que aborda sobre a finalidade da educação, a arte está contemplada como um dos “serviços educacionais” previstos como responsabilidade da escola: “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as tecnologias e o saber” (REGIMENTO, 2018, p. 5). Esta é a única vez em que a arte é citada em todo o texto. A palavra música não se faz presente no documento.

Mesmo após um ano do projeto de formação continuada, de interações com os estagiários da graduação em Música e de práticas musicais realizadas pelos componentes curriculares do curso, ainda assim, a música não encontrou seu espaço nos documentos oficiais da escola. Souza et al. (2002) sugere que,

para a construção de um currículo de qualquer área, como história, geografia ou música, seria necessário conhecer e compreender os valores, interesses e as relações que os agentes envolvidos na prática escolar

estabelecem com a disciplina ou área de estudo (SOUZA et al., 2002, p. 108).

Nesse sentido, seria necessária a reflexão da comunidade escolar sobre os desafios que a música vem encontrando para conseguir seu espaço dentro da escola, tentando compreender seu interesse no ensino musical a partir de suas concepções, e o que poderia representar a responsabilidade de ter a música inserida no Regimento da escola e em seu Projeto Político Pedagógico.

3.3 As professoras participantes da pesquisa: suas formações musicais e áreas de atuação

Inicialmente, apresento cada uma das participantes da pesquisa, trazendo dados sobre sua formação profissional e musical. Durante as entrevistas, as professoras compartilharam fatos de suas vidas relacionados à música e que ajudam na compreensão do papel que a mesma desempenhou para si na escola, no ambiente familiar e em outros espaços sociais que fizeram parte da formação das professoras durante a infância e a adolescência.

3.3.1 Professora Carla Lisiane Pinheiro Fróes Veleda

A primeira entrevistada, professora Carla, é graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e tem pós-graduação em Psicopedagogia pela mesma instituição. Durante o curso de graduação não cursou nenhuma disciplina voltada para o trabalho pedagógico-musical. Ressaltou que gostaria de ter tido esta experiência no curso de Pedagogia porque, assim, teria mais exemplos práticos para trabalhar na sala de aula com seus alunos. Para ela, a música deveria estar presente, como disciplina obrigatória, nos cursos de Pedagogia.

Ao longo de sua trajetória como professora, fez vários cursos de capacitação. Em um deles, realizado por um professor, na URCAMP, e cujo objetivo era a formação musical, aprendeu canções voltadas ao “público infantil”, incluindo movimentação corporal. Segundo ela, “chegava na aula e fazia tudo [que tinha aprendido no curso] com os [seus] alunos”.

Durante o período escolar, no ensino fundamental, apresentava-se com sua turma no coral da escola. No 6º ou 7º anos, a professora de música ensinava a escrita musical e incentivava a prática do canto em sala de aula. Além das aulas de música na escola, ela também participou de atividades corais durante o magistério.

3.3.2 Professora Márcia Dutra de Oliveira

Professora Márcia, a segunda participante, cursa graduação em Geografia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), na modalidade EAD. Trabalha como professora de geografia, português e de outras disciplinas na escola. Segundo a entrevistada, as vivências mais próximas da música, durante o curso de Pedagogia, não finalizado por ela, foram algumas atividades relacionadas com a prática do teatro.

Na infância, participou de aulas de musicalização, flauta e de uma pequena iniciação ao piano, no IMBA. Recorda ter realizado, na época, atividades musicais que envolveram palmas e a marcação da pulsação, com os pés. No entanto, considera a proposição de atividades como essas, para a sala de aula, bastante complexa.

3.3.3 Professora Aline Hackbart

Aline possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), campus Bagé/RS, e pós-graduação em Orientação e Supervisão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Durante a graduação, não vivenciou atividades com música em nenhum componente curricular. No entanto, participou de um intercâmbio entre o curso de Pedagogia da UERGS, de Bagé, e o curso de Música – Licenciatura, da UERGS, de Montenegro/RS. Na época, cogitou em se mudar para Montenegro para cursar Dança, mesma universidade.

Na infância, Aline costumava ouvir música com o pai, que lhe presenteava com discos de vinil, tendo completado toda a coleção da Xuxa. Atualmente, “tudo é movido com música” em sua casa: “A minha televisão não é usada para ver programas, é usada para escutar música.” (HACKBART, Entrevista, 2018).

4. O PROJETO DE EXTENSÃO *UNIVERSIDADE E ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO POR MEIO DA MÚSICA*

4.1 O que foi

Como mencionado anteriormente, o projeto de extensão *Universidade e Escola: uma aproximação por meio da música* foi ofertado às professoras da escola um ano após eu e uma colega do curso de Música – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, termos realizado a pesquisa sobre a presença do ensino da música na EMEF Professor Peri Coronel, no semestre 2016/1.

Em razão do interesse da escola por atividades musicais, convidamos uma docente do curso de Música, que sugeriu a elaboração de um projeto de extensão com ações a serem desenvolvidas junto à escola. Em seguida, foi realizada uma reunião entre a professora coordenadora do projeto, os discentes envolvidos e a direção e coordenação pedagógica da escola, com o objetivo de conhecer as demandas da equipe diretiva com relação à música e também para que ocorresse o estreitamento dos laços universidade-escola.

Na reunião realizada durante o segundo semestre de 2016, um dos interesses dos agentes envolvidos (equipe diretiva da escola e professores) voltava-se à oferta de cursos de formação musical às professoras da instituição. Nessa direção, o projeto de extensão contemplou: a) dois encontros semanais com práticas vocais; b) quatro sábados envolvendo quatro oficinas (1ª - oficina de apreciação musical; 2ª – oficina de atividades com a voz; 3ª – oficina de construção de instrumentos musicais utilizando materiais recicláveis e elaboração de materiais pedagógicos²; 4ª – oficina de criação e execução musicais). Foram também realizados cinco recitais didáticos, intercalados entre escola e universidade, que envolveram outros discentes e docentes do curso de Música, além da comunidade escolar. Todas as atividades do projeto de extensão foram distribuídas de março a dezembro do ano de 2017, finalizando com uma apresentação da comunidade escolar no auditório da universidade (ver Apêndice D, p. 69-70).

No entanto, para além do projeto de extensão, na reunião com a equipe diretiva da escola foram combinadas algumas ações ainda para o semestre 2016/2. Estabeleceu-se uma data para a realização de concerto didático à comunidade

² Tambores, paus-de-chuva, clavas e tubos sonoros, flauta de êmbolo, dominó musical.

escolar (alunos, professores, pais e demais funcionários), bem como a realização de práticas músico-vocais com alunos da escola pelos discentes do componente curricular Práticas Vocais na Educação Musical I.

4.2 Impactos

Durante as entrevistas, as professoras relataram reverberações das ações do projeto de extensão em suas atividades profissionais e na comunidade escolar. De forma mais direta, as participantes do projeto passaram a realizar, em sala de aula, as canções que estavam aprendendo. Esse movimento das professoras possibilitou, também, uma aproximação maior dos alunos dos diferentes anos, já que houve momentos em que as professoras trabalharam, concomitantemente, por exemplo, com a música *O lixo é o meu tesouro*³, uma das canções aprendidas durante os encontros do projeto de extensão. Essa movimentação na escola ocorreu porque as professoras passaram a ensaiar com seus alunos para a apresentação final do projeto, na UNIPAMPA: “Quando a gente foi para a apresentação final, eles cantavam, eles riam, eles se divertiam, eles amaram. As crianças depois diziam: ‘tia nós queremos mais!’, no outro dia era aquele comentário: ‘aí, tu não foi, tu perdeste, estava maravilhoso!’.” (VELEDA, Entrevista, 2018).

A movimentação dos ensaios para a apresentação também mobilizou as famílias: “As mães, contando que as crianças chegavam em casa e queriam ensaiar, queriam ler, porque se a criança tem mais dificuldade para ler, ‘ah, mas vamos ler essa letra de música!’ e isso favorece [a leitura].” (VELEDA, Entrevista, 2018). Mesmo após o término do projeto, mães perguntaram se aquela movimentação com a música ocorreria novamente na escola, porque elas gostaram de ver seus filhos envolvidos, ensaiando em casa.

O movimento em torno da música, provocado pela escola, impulsionou também os familiares dos alunos a se deslocarem até a universidade para prestigiar seus filhos. Após a apresentação, pais contaram que haviam gostado da experiência e queriam saber quando algo semelhante ocorreria novamente.

Para muitos pais e alunos, a apresentação no auditório da universidade foi sua primeira visita à UNIPAMPA:

³ Do álbum musical Jacarelvís e Amigos, vol. 2.

[...] tem uns pais que têm um pensamento que é maravilhoso, tem outros pais que morar perto de uma universidade é a mesma coisa que nada. Eles não têm a noção do que é ter uma universidade do tamanho da UNIPAMPA dentro da nossa comunidade. Muitos, nunca foram à UNIPAMPA, morando aqui, morando a duas, três quadras, nunca visitaram. Então, quando nós fomos o ano passado, a maioria não conhecia a UNIPAMPA (HACKBART, Entrevista, 2018).

A equipe executora do projeto já havia percebido a distância simbólica existente entre os “mundos” da universidade e da comunidade quando do primeiro concerto didático do projeto, realizado no auditório, e comemorativo ao dia das mães. Naquela oportunidade, à medida que chegavam, antes mesmo da direção e das professoras, mães e filhos eram encaminhados ao auditório. No entanto, ao invés de entrarem no local onde seria realizado o evento, ficaram, de pé, ao longo do corredor que dava acesso a ele, receosos dessa aproximação. Também os comentários de algumas mães revelavam seu nervosismo com o momento e com o local. Prevendo a necessidade de um acolhimento às mães e alunos da escola, neste dia, ao final do concerto didático, todos os presentes foram convidados a participarem de uma atividade envolvendo uma das canções apresentadas pelo grupo *Confraria de la Yerba*, projeto de extensão do curso de Música. Após a apresentação do grupo, em parceria com outro projeto de extensão⁴ da universidade, que trabalha com danças circulares, os presentes foram convidados a executar uma coreografia preparada especialmente a partir da canção, para o evento. Essa atividade permitiu maior aproximação dos participantes, criando um momento de descontração e interação.

4.3 Aprendizagens

4.3.1 Uso da voz

Após ter participado do projeto de extensão, professora Márcia passou a atentar para a importância da ingestão de água pelos profissionais que fazem uso frequente da voz, como uma prática que mantém a saúde vocal: “Água é uma coisa que eu sempre tomei; não pela voz, pelo corpo em si, mas não pela voz. Com o curso a gente foi entender porque se precisa desse cuidado.” (OLIVEIRA, Entrevista,

⁴ Projeto denominado Pampa Circular.

2018). Segundo a professora Carla, a maioria das professoras participantes do projeto porta uma garrafinha de água, na escola, já que todas usam a voz praticamente de forma ininterrupta.

Juntamente com a importância da ingestão de água, as entrevistadas ressaltaram que têm cuidado para não exceder o tom da voz, adequando sua maneira de falar, sem gritar, especialmente ao se comunicar com alunos que estão mais distantes de si: “Até a questão de falar mais alto, de usar o tom de voz, aí tu procuras falar mais baixo, tu procuras te organizar, porque tu sabes que daqui um pouquinho, se tu não preparares a tua voz, tu perdes a voz.” (VELEDA, Entrevista, 2018).

Professora Carla trouxe o exemplo de uma colega da escola, professora de educação física, que ficou dois meses afastada de suas atividades porque não tinha voz. Segundo ela, a professora dava aulas exagerando na intensidade vocal, mas, após ter participado do projeto, começou a cuidar mais da voz. Relata que, durante a entrada dos alunos em aula, após o recreio, se precisa chamar alguém, ao invés de forçar a voz gritando, a professora pede auxílio a uma colega que esteja mais próxima do aluno: “Porque a tendência é dar aquele grito: ‘vem fulano!’, mas agora, a atitude é outra, porque tu sabes... grita hoje, grita amanhã, grita depois, daqui a pouquinho tu não tens voz, tu podes ter um calo na voz, então isso aí já mudou.” (VELEDA, Entrevista, 2018).

Após a participação no projeto, as professoras têm conversado sobre os cuidados que precisam ter com a voz, sobre a preparação vocal através dos aquecimentos que aprenderam. Enfatizaram, ainda, a importância da respiração, práticas que foram incorporadas, também, na sua rotina em casa. Além disso, as professoras procuram trabalhar com seus alunos esses conhecimentos: “Tem um momento, às vezes, no início da aula, vamos fazer um aquecimento da voz [...], as crianças vão apresentar algum trabalho, a gente faz aquele relaxamento da música para aquecer a voz pra falar.” (VELEDA, Entrevista, 2018). Segundo a entrevistada, as professoras se preocupam, ainda, que esses conhecimentos sejam multiplicados pelos alunos em casa: “E essa garrafinha de água? Ah, tem que molhar a voz, tem que cuidar da garganta para não prejudicar a voz, pra [evitar que] daqui uns dez anos não tenha mais voz.” (VELEDA, Entrevista, 2018).

4.3.2 Apresentar-se em público

A aprendizagem da superação do nervosismo em atividades que exijam enfrentar o público foi ressaltada pela professora Carla. Para ela, a experiência de terem se apresentado no auditório da universidade possibilitou aos participantes uma oportunidade de se colocarem no lugar do outro: “Dá um frio na barriga, tu ficas com medo de esquecer a música; na hora te vem um monte de coisas na cabeça!” (VELEDA, Entrevista, 2018). A professora afirma que uma coisa é cantar com os alunos durante os ensaios, outra coisa é cantar em um palco. Para ela, a apresentação das professoras e dos alunos, na UNIPAMPA, foi uma experiência válida também para a rotina dos alunos na sala de aula, já que, segundo ela, muitas vezes, eles não querem apresentar os trabalhos quando têm que ir até à frente da turma para falar.

Desta forma, na apresentação, alunos e professoras foram desafiados a conseguir vencer o nervosismo e se apresentar para uma plateia numerosa, no auditório da UNIPAMPA: “A gente ter ido ao palco cantar, eu achei maravilhoso! As gurias mesmo... têm umas que são mais tímidas, foram lá e cantaram e deram o seu melhor. Acho que as pessoas, todo mundo deveria passar por isso pra ver como é bom!” (VELEDA, Entrevista, 2018).

4.3.3 Outras aprendizagens musicais

Professora Aline, que sempre trabalhou do seu “jeito” com música em sala de aula, a partir do projeto introduziu “[...] novos conceitos, palavras novas, passos, compassos, batidas, o que é ritmo, o que é som, como tratar. Eu sempre lembro eles: ‘isso aqui que a gente está fazendo, também é música’.” (HACKBART, Entrevista, 2018). Ressaltou que vem trabalhando o “conceito” de música com seus alunos, explicando-lhes que música não é só a do rádio, mas, que a música está presente em muitas coisas que fazemos diariamente: “Eu mostro pra eles [que] quando a gente produz um som é música, som com a boca, som com o dedo, som com a língua, som com o pé, som com a palma é música. Tudo isso que eu aprendi no curso!” (HACKBART, Entrevista, 2018).

Conforme Aline, as professoras, quando têm possibilidade, trabalham com música na sala de aula, principalmente nas datas festivas, como as apresentações

para o dia das mães, dia dos pais e festa junina, porém, percebe que este trabalho com a música não tem uma sequência. Afirma que, após sua participação no projeto, uma das mudanças de sua rotina ocorreu com a criação de uma sequência de trabalhos que envolvem música.

Além das atividades que foram realizadas durante o projeto, professora Márcia vem vivenciando na escola, com seus alunos, diversas práticas que são realizadas pelos discentes do curso de Música da UNIPAMPA, através de alguns componentes curriculares e dos estágios supervisionados, conforme referido. Segundo ela, esta interação entre a escola e a universidade vem lhe permitindo um aprendizado pedagógico-musical ao qual ela não teria acesso caso não houvesse essa proximidade: “Cada grupo traz uma proposta diferente, coisas que eu jamais pensei, não é o meu mundo, digamos assim... uma coisa é a gente ouvir música no rádio, outra coisa é a gente pensar isso dentro da escola” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

5 PRÁTICAS DOCENTES QUE ENVOLVEM A MÚSICA: COMO SÃO REALIZADAS E COM QUAIS OBJETIVOS

As professoras entrevistadas realizam diferentes atividades com música no cotidiano de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Como pesquisador, busquei entender as diferentes funções que a música pode assumir dentro do ambiente escolar, seja através do entretenimento, do prazer, do auxílio para se abordar os conteúdos de outras disciplinas ou como meio de aproximação entre os estudantes. Conforme referido na introdução deste trabalho, muitos usos da música apresentados pelas entrevistadas vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Souza et al. (2002).

5.1 A escolha do repertório musical

Quando as professoras trazem exemplos de suas atividades pedagógicas que envolvam a música, a escolha do repertório apresentou-se como um elemento fundamental para o planejamento das aulas. As músicas são selecionadas conforme objetivos específicos, entre eles, o trabalho de um conteúdo relacionado com suas disciplinas, a reflexão sobre um tema ou para a atuação dos alunos em datas comemorativas.

5.1.1 Professora Carla

Professora Carla enfatiza que o processo de escolha do repertório musical não é rígido, e que não considera somente músicas que está acostumada a escutar. Às vezes, leva uma música como proposta para ser trabalhada em sala de aula, pedindo a opinião dos alunos sobre a escolha que fez. Segundo ela, esta interação é importante porque “eles conhecem outras músicas, outros gêneros” (VELEDA, Entrevista, 2018). No entanto, para Souza et al. (2002),

todo esse repertório trazido pelas crianças deveria ser explorado pelo professor, desde que este refletisse sobre os elementos constitutivos dessa música, seus significados e funções sociais, proporcionando aos alunos desenvolver uma maior compreensão e capacidade de crítica em relação ao repertório a ser ouvido (SOUZA et al., 2002, p. 90).

Por outro lado, a professora, também considera válido apresentar músicas que os alunos não conhecem e que não estão acostumados a escutar nas rádios ou em outras mídias. A professora relata que durante a aula ela

[...] chama os alunos e propõe. A gente vem muito pra cá, pra essa sala mesmo, coloca ali [apontou para um aparelho de som] algumas músicas pra eles escolherem. Olha, a gente pensou nessa, mas, alguém tem alguma ideia? Às vezes tem, às vezes vão trazer, outras vezes não têm. Então, geralmente, a gente faz assim, quando é um trabalho para apresentações, essas coisas, entendeu? (VELEDA, Entrevista, 2018).

Esta conduta pedagógica assumida pela professora, de dialogar sobre a escolha da música que será trabalhada em sala de aula, não só cria uma relação de respeito entre os envolvidos, como constrói laços sociais importantes para o convívio de todos durante a aula. Além disso, esta troca entre a professora e seus alunos possibilita um enriquecimento e ampliação dos gostos musicais havendo, assim, um compartilhamento do repertório que cada aluno e o próprio professor gostam de ouvir, proporcionando uma maior aproximação na relação que é construída diariamente entre os alunos e a professora.

5.1.2 Professora Márcia

Márcia, para além das aulas de outras áreas, leva música, também, para a disciplina de artes. Em um dos seus planejamentos apresentou um vídeo com desenhos e músicas de ritmos diferentes:

Trocava de música, trocava de ritmo, pra ver assim, ó, que às vezes o ritmo te dá né, tem aquele que relaxa, tem aquele que agita, que dá um estresse. Trouxe músicas de todas as gerações, bem antigas e músicas mais atuais pra eles terem esse conhecimento. Eles são abertos, eles têm uma certa resistência no início porque aí 'que feio, que mico, vou gostar dessa música que o colega não gosta?' A gente precisa apresentar pra eles música clássica, música popular brasileira, que é tão rica, tem tanta poesia e que, às vezes, fica esquecida porque eles acham que é 'feio, ai, que vergonha, que mico!' (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

Dentre as músicas com as quais já trabalhou em sala de aula, cita *Planeta Água*, de Guilherme Arantes, *Balança Brasil*, do grupo Copacabana Beat e *Amanheceu, peguei a viola*, de Renato Teixeira. Esta última, os alunos acharam "horrível", mas a cantaram depois que um dos colegas disse que a música fazia

parte do programa *Malhação*: “Pra que!, daí a música mudou, ela passou a ser boa porque estava na televisão, no [programa] *Malhação*.” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). A música passou a ser valorizada pelos alunos porque é tocada em um programa de televisão com o qual os jovens se identificam. Souza (2004) explica a necessidade de compreendermos as práticas sociais nas “interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer”, pois são nestes diferentes espaços sociais, a partir de suas representações, que ocorre a construção da identidade dos alunos como “sujeitos socioculturais”, processo no qual a música contribui. Desta forma, os jovens passaram a se identificar e a aceitar a música por fazer parte de um programa televisivo que assistem, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade juvenil.

A professora Márcia conta, ainda, que sempre está atenta às músicas que seus alunos estão escutando na sala de aula, no recreio e/ou na saída da escola. Ela observa que os jovens “estão mais voltados para a música”, ao contrário dos pequenos que, segundo ela, ainda se encontram em uma fase de videogames e jogos. Como está atenta ao que seus alunos estão acostumados a escutar, acabou aprendendo várias músicas, quando estão cantando em diferentes momentos na escola: “Eu não gosto de perguntar, porque, às vezes, perguntando eles ficam encabulados, se retraem, mas ouvindo o que eles ouvem, a gente pega” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Da troca estabelecida diante do interesse da professora pelas demandas dos alunos, ocorre também a aprendizagem docente, já que “é na relação dialógica que se dá qualquer significado e conhecimento.” (CAMBRIA, 2008, p. 205).

Ao estar atenta às músicas que seus alunos escutam, a professora cria uma conexão com eles a partir de seus gostos musicais. Sua atitude pedagógica pode estar repleta de significados sociais se, para além de aproveitar os repertórios musicais dos alunos, procurar compreender seu universo vivido, buscando conhecer

quem são os alunos e alunas, sujeitos com os quais dialog[a] em sala de aula [;] Que músicas são referências e referentes para a cultura com as quais esses alunos e alunas se identificam, configurando os espaços e meios socioculturais do mundo em que vivem (SOUZA, 2004, p. 9).

Sendo assim, a autora pondera sobre a importância de não separarmos o cotidiano dos alunos, vivido em diferentes espaços sociais, das músicas que são

referências e que trazem para dentro do ambiente escolar como parte de suas identidades culturais e sociais.

5.1.3 Professora Aline

Aline trabalha com uma turma da pré-escola e um primeiro ano, e utiliza em sala de aula um *pendrive* com várias músicas. Quando precisa de algo novo, que seja adequado ao objetivo de determinada aula, busca, no *Youtube*, músicas de vários artistas: “Na internet tem tantas opções... muitas opções, só que tem que ter tempo para sentar e escutar.” (HACKBART, Entrevista, 2018). Geralmente escolhe músicas de andamentos mais movidos ou com ritmos rápidos,

porque criança não gosta de coisa apagada, criança não gosta de coisa triste, de coisa baixinha, criança tem que ter adrenalina, tem que ter emoção e quando não tem opção, sobrou só uma música que é mais calma, eu mudo, eu mostro a música calma, em cima daquela música calma a gente agita, a gente muda, faz uma releitura (HACKBART, Entrevista, 2018).

Segundo a professora, os alunos estão acostumados a escutar *funk*. As músicas desse gênero musical eles “sabem de cor”, mas não conhecem as “músicas infantis” por não estarem acostumados a ouvi-las, por não terem “o costume de escutar”, por não fazer parte do cotidiano deles.

Ramos (2002), ao realizar pesquisa com alunos entre 9 e 10 anos de idade, de uma escola pública da periferia de Porto Alegre/RS, na qual buscou compreender suas aprendizagens musicais por meio da televisão, problematizou a questão do repertório dito “infantil”. Ela afirma que “um dia este repertório teve uma função num mundo diferente em que outras gerações viveram. O mundo mudou, a tecnologia faz parte definitivamente da vida destas crianças, e a música acompanhou essa transformação.” (RAMOS, 2002, p. 150). Por isso, “não podemos é correr o risco de achar que o repertório folclórico infantil deve obrigatoriamente fazer parte da vida dessas crianças.” (Ibid., p. 150).

Souza et al. (2002) chamam também a atenção para o que se considera infância, apontando a necessidade de sua “ressignificação”, já que

é possível que as aulas de música antigamente pensadas para as séries iniciais destinem-se hoje, no máximo, para a educação infantil. Se os sentidos e as tarefas da música na escola não são convincentes, muitas

vezes estão também deslocados de seu tempo e inadequados à faixa etária dos alunos (SOUZA et al., 2002, p. 23).

Professora Aline usa estratégias para apresentação de novos repertórios, porque, algumas vezes, quando os alunos escutam uma música nova pela primeira vez, dizem a ela que a música é “feia”. Entretanto, no momento em que a professora cria uma brincadeira com a nova música, trazendo “emoção, sentimentos”, eles “nunca mais a esquecem” e ficam pedindo-lhe para tocá-la várias vezes.

O segredo desta aproximação dos alunos com uma música que era considerada “feia”, segundo ela, está na criação de sentido para algo diferente do que escutam diariamente, já que “não é só em cima do sertanejo e do funk”, ou seja, “não é só com o gosto deles que a gente vai trabalhar” (HACKBART, Entrevista, 2018).

5.2 Objetivos com o uso da música em sala de aula

5.2.1 A música como meio para a aprendizagem de outros conteúdos

5.2.1.1 Professora Carla

Para a professora Carla, que atua com o primeiro e o quinto anos, as atividades com música aproximam os alunos dos conteúdos de matemática e ciências que são desenvolvidos em sala de aula: “com a música tu consegues fazer isso, porque ela abrange praticamente tudo que tu queres trabalhar; a música é um facilitador, porque tu consegues trabalhar várias coisas e tu consegues aproximar mais o aluno.” (VELEDA, Entrevista, 2018). Segundo a professora, isso ocorre porque muitas vezes os alunos não estão interessados em estudar determinados conteúdos e a música ajuda na aproximação dos estudantes. Além disso, um conteúdo que é considerado “difícil”, pode ser lembrado, durante uma avaliação, a partir de uma música:

[...] às vezes até quando tu vai fazer um trabalho escolar ou uma prova, qualquer coisa, [o aluno] pode estar lá fazendo aquela prova e vir aquela música; é uma palavrinha, porque às vezes a criança, até o adulto, o estudante esquece. “Ah, mas como é que é mesmo?” Quando vê, vem aquela música: “ah, mas era assim!”, então lembra daquele conteúdo (VELEDA, Entrevista, 2018).

Também os conteúdos referentes a temas transversais são desenvolvidos em sala de aula. Entre eles, questões ambientais como a conscientização do cuidado com a natureza e o descarte de lixo. Professora Carla trouxe, como exemplo, a música *O lixo é o meu tesouro*, aprendida durante o projeto de extensão, cuja temática abordava a reciclagem do lixo.

Os objetivos com o uso de determinadas músicas em sala de aula estão, em geral, relacionados às letras das músicas. A entrevistada classificou a “música do lixo” como uma música “simples”. Para ela, a música “fala o que a gente realmente tem que fazer e que é do nosso cotidiano, que é uma coisa óbvia.” (VELEDA, Entrevista, 2018). Como professora de português, relacionou o adjetivo “simples” à mensagem da letra da música, considerando a facilidade com que os alunos compreendem a mensagem que a letra da música apresenta, não fazendo

referência a quaisquer características musicais: “neste sentido, são coisas simples, mas, que, na verdade, não adianta eu fazer se tu não fizeres.” (VELEDA, Entrevista 2018). Com isso, o “simples” não tem nenhuma relação com a facilidade de se cantar ou tocar a música, mas, sim, com a interpretação do texto, prática que faz parte da rotina de uma aula de português.

5.2.1.2 Professora Márcia

De forma similar, Márcia, professora de geografia e português, explora músicas que façam uma conexão com os conteúdos que desenvolve em sala de aula, utilizando, principalmente, paródias. Segundo Souza et al. (2002), a partir da investigação realizada, essa é uma

atividade bastante frequente entre as professoras durante a prática em sala de aula e consist[e] em trabalhar textos, poemas ou letras de canções (já existentes ou criadas pela professora e/ou alunos) e, mais tarde, “encaixá-los” [...] em uma canção já existente. As professoras modificavam ou substituíam a letra de uma canção, mantendo sua melodia (SOUZA et al., 2002, p. 99).

Quando precisa buscar uma música na internet sobre determinado tema, ela o faz através de palavras-chaves, como “amizade” e “respeito”. Por exemplo, quando precisou trabalhar com seus alunos sobre respeito, selecionou duas ou três músicas que falassem de amizade: “O que eu procuro, normalmente, é o tema da música, o assunto dela, se aquilo combina com o que eu preciso” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Afirma que, na hora de selecionar uma música, o importante é que a mensagem contida na letra ajude a explorar o conteúdo que deseja desenvolver.

Márcia trouxe como exemplo de uma aula com música, quando trabalhou com o aumentativo ou diminutivo e o grau dos substantivos. Para esta tarefa ela selecionou a música *Beijo, beijinho, beijão*, da telenovela infantil Carrossel, apresentada pelo SBT, perguntado para seus alunos quando ocorria o diminutivo e o aumentativo. Disse ainda, que fez uma reflexão sobre a letra da música, perguntado o que ela quer dizer, relacionando com a interpretação do texto. Ressalta que inseriu a música nas suas práticas pedagógicas por considerar que ajuda os alunos a assimilarem, de “maneira simples”, os conhecimentos que estão sendo trabalhados em sala de aula.

Há ocasiões em que entrega “a letra da música faltando umas palavras e eles têm que preencher”, a partir da audição. Outras vezes, convida os alunos para apreciá-la e só depois entrega a letra para que seja lida. Em seguida, tenta dar um andamento para a música, sem o áudio, e, uma vez lida a letra, cantam com o acompanhamento original. Uma das dificuldades encontradas pela professora durante esta prática é que os alunos não conseguem acompanhar a letra da música com a voz da cantora. Segundo ela, isso ocorre por conta da dificuldade de leitura dos alunos, que reclamam por não conseguirem acompanhar o andamento em que a letra está sendo cantada. Entretanto, considera esta atividade positiva, pois ajuda na prática de leitura e interpretação, mesmo que apresentem certa dificuldade com sua realização, pois, por ser uma atividade diferente, que envolve música, os alunos se interessam e vão aprendendo com a prática.

5.2.2 A música como meio para a aprendizagem de outros conteúdos e também de elementos da linguagem musical

Professora Aline afirma que canta com os alunos na hora da fila procurando organizá-los: “Às vezes, eu vou falando e vou dando o ritmo. Aí também é música. Então, todos os dias eu canto a música para eles poderem se organizar, se acalmar” (HACKBART, Entrevista, 2018). Para Souza et al. (2002), esse uso da música é entendido

como um meio para controlar comportamentos, porém de forma mais amena. Esse tratamento funcionalista que a música recebe na escola acaba sendo entendido pela maioria das pessoas como fim único, revelando uma visão utilitarista da música (Ibid., 2002, p. 65-66).

A professora afirma que, após trabalhar uma música agitada, apresenta uma música mais lenta

[...] pra relaxar, pra eles voltarem pra concentração. Ou faz o contrário: se a turma é muito..., tem turmas que são muito paradas, tu tens que dar uma injetada de ânimo neles, senão eles não pensam, eles não fazem nada, e através do quê? Da música (HACKBART, Entrevista, 2018).

Souza et al. (2002), em sua pesquisa, explicam que “muitas professoras relataram suas crenças com relação ao valor da música como meio para acalmar e

tranqüilizar os alunos” (SOUZA et al., 2002, p. 114). Neste sentido, a música acaba assumindo, segundo as autoras, um papel terapêutico dentro da sala de aula.

Para a professora Aline, a música sempre vai ajudar em algum objetivo da sua aula, seja com o raciocínio lógico ou com algum tema que está sendo explorado durante a semana, como o tema Brasil na semana da pátria.

Quando trabalha com a letra de uma música, explora “palavra por palavra” para entender o significado delas para cada um dos alunos: “para mim, pode ter um sentido e pra ti outro, ainda mais criança. A criança tem uma maneira de pensar muito especial, porque a criança coloca todo o sentimento dela no pensamento” (HACKBART, Entrevista, 2018).

Aline instituiu com seus alunos o “dia da música”, que ocorre uma vez na semana. Segundo a professora, esse momento não foi incorporado às atividades da turma sem um planejamento pedagógico. A professora utiliza um sistema de “plaquinhas” para que seus alunos entendam que tudo que fazem pode ser escrito e também que pode estar representado em uma imagem. Assim, nada fica “solto”, sem significado. Então, quando a professora chega em sala de aula, coloca a plaquinha do dia para os alunos. Há uma plaquinha do “dia da música”, de forma que eles já sabem que naquele dia terão atividades diferentes com música, com propostas que não trabalham com as músicas que cantam todos os dias durante as interações dentro da escola. No “dia da música”, os alunos sabem que vão fazer algo novo, seja através de um jogo ou uma brincadeira com música. A professora conta que nos outros dias eles ficam pedindo atividades com música e que ela, então, precisa explicar que a próxima aula com música só ocorrerá na semana seguinte.

Segundo Aline, seu principal objetivo com a música é “tirar a aprendizagem da música” (HACKBART, Entrevista, 2018). Desenvolve atividades musicais relacionadas com “o corpo, a noção do espaço, de cooperação, amizade, a letra da música, palavras, rimas, ritmo, som, ritmo acelerado, ritmo lento, ritmo com batida, sem batida.” Quando leva

[...] uma música, primeiro escuta. Escuta tudo, tudo que é som, como te disse: a criança já vem com a música na veia, então eles percebem. O que eu percebo? Qual é a minha função? É aprimorar esse sentido da música. Fazer com que eles pensem o que está falando aquela música, fazer com que eles pensem que som está saindo, que batida está saindo. O que tem

atrás daquela música? Aí, dali, a gente já inventa uma história, já apresenta com fantoche, tudo em cima da música (HACKBART, Entrevista, 2018).

A professora afirma que suas aulas “são todas integradas” e que inicia o trabalho a partir da apreciação musical não compartimentalizada. Ela propicia aos alunos uma escuta geral da música, instigando-os a ouvirem os elementos musicais antes de partir para os objetivos específicos das atividades propostas.

6 CONCEPÇÕES DAS ENTREVISTADAS SOBRE A PRESENÇA DA MÚSICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES

6.1 Professora Carla

Na opinião da professora Carla, “a música é fundamental na sala de aula porque está no dia a dia; todo mundo tem música.” (VELEDA, Entrevista, 2018). Afirma que “todo mundo gosta” de música na escola e que, mesmo que cada um goste de gêneros musicais distintos, considera a música importante “até pra fechar, pra englobar, tu consegues englobar tudo que tu trabalhas em sala de aula, tu faz aquele fechamento com aquela música.” (VELEDA, Entrevista, 2018).

A pedagoga considera que a música tem um importante papel social dentro da escola, por aproximar os alunos dos professores e na convivência entre os alunos: “Ele está ali do lado, o colega puxa conversa e dali eles já saem conversando. Quando tu fazes um trabalho diferente, uma música, eles conseguem até conversar entre eles e acabam formando amizades que só na sala de aula não fariam” (VELEDA, Entrevista, 2018). Este papel que a música assume, segundo a professora, facilita o relacionamento entre os alunos que, muitas vezes, por vergonha de se manifestar, não acontece. Para ela, a música os ajuda a se desinibirem e ajuda a promover as interações sociais. Bastian (2011) ressalta, ainda, nas interações, o aspecto da diferenciação entre os pares: “a familiaridade com a música contribui para que crianças e jovens, em sua compreensão e em seu agir, também sejam capazes de ver suas perspectivas no espelho das perspectivas dos demais.” (BASTIAN, 2011, p. 82).

6.2 Professora Márcia

Para a professora Márcia, a música cumpre um importante papel social dentro da escola porque

ela aproxima, ela não separa, por mais que a gente goste de sons diferentes, por mais que a música seja diferente, ela agrega. A gente vê grupinhos dividindo o fone de ouvido, então a música junta, soma, ela não discrimina, eu acredito que ela soma, que ela traz prazer, que ela traz alegria. Então, de repente, aquele aluno mais tímido vai se aproximar, aquele que se sente mais carente em relação aos outros. A música não vai ter essa distinção se o meu caderno é melhor ou não, se a minha mochila é bonita ou não, é a música por si só, é o encantamento (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

Embora gêneros musicais diferentes possam discriminar, no caso da disputa entre grupos de jovens, a professora parece se referir às interações mais próximas, entre pares de grupos que dividem os mesmos gostos musicais. Durante meu estágio supervisionado percebi também o envolvimento dos alunos com as atividades musicais propostas de tal forma que pareciam desaparecer atitudes diante das quais havia sido alertado para que tivesse atenção devido a comportamentos considerados impróprios para o ambiente escolar, falta de interesse pela escola, sentimentos de medo ou de inferiorização, ou mesmo em razão de diagnósticos de distúrbios clínicos. Nesse sentido, as atividades que envolvem música parecem requerer dos alunos a disponibilidade de trabalho em grupo, uma interação que talvez não aconteça nas disciplinas em que os alunos permanecem somente sentados em sala de aula.

Quando há atividades de música na escola, “de repente até o ar muda, a maneira deles, eles já vão se permitir, porque têm alunos que a primeira vez resistem, na segunda, na terceira... na quarta vez já estão dentro.” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Segundo a entrevistada, essa reação é comum por parte de alguns alunos, porque precisam de mais tempo para o engajamento, mas que precisaria haver uma sequência nestas atividades para que os alunos fossem se descobrindo com relação à música, já que o fazer musical “exige o juntar-se com frequência, e isso [...] aumenta a probabilidade de simpatia mútua, quando os membros dos grupos experimentam suas necessidades e interesses comuns.” (BASTIAN, 2011, p. 81).

Alunos tidos como “rebeldes”, “desorganizados”, tornaram-se “um elemento importante na hora de produzir uma paródia ou alguma atividade de música”. Um dos alunos, que era “mais afastado” do restante da turma, com a atividade musical sentiu-se valorizado por ter competências que contribuíram com a proposta, pois ele sabia fazer sons com a boca que os demais não conseguiam fazer. Então,

[...] criou um status, digamos assim, ele passou a ser visto pelos outros. De outros olhos, ‘ah, ele sabe fazer alguma coisa’, porque até então, dentro da sala de aula, por mais que a gente trabalhe com eles o respeito, tem aqueles que ficam mais de lado, de repente tem dificuldade em aula, mas, a música libertou de alguma maneira, entendeu? Porque ele sabia alguma coisa de ritmo, ele conseguiu mostrar para os colegas, ele saiu da casquinha como se tivesse se revelado (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

Para Márcia, um trabalho periódico com música na escola poderia descobrir novos “talentos”. Ficou se perguntando que habilidades os demais alunos da escola poderiam ter ou não em relação à música. Para ela, a partir da “descoberta de talentos”, o aluno pode acabar se tornando “um ídolo” da turma por ter um “talento” que ninguém sabia que ele tinha, já que só cantava “no chuveiro”. Para ela, estas oportunidades musicais permitiriam a abertura de novas portas para os alunos: “De repente o aluno não é tão bom em português, em matemática, mas ele toca um instrumento muito bem, ele canta muito bem.” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

Embora a entrevistada refira-se a “descobrir talentos” como senso comum, é necessário reiterar que a música na escola precisa ser tomada como um momento de estímulo e aprendizagens para os envolvidos, e não como uma ferramenta que ajuda a detectar e caçar “talentos” ou aqueles que sejam considerados contemplados pela vida com o “dom” da música. Para Souza et al. (2002), a “visão de que o ensino de música deveria ser reservado para a minoria talentosa, ou seja, [de que] para estudar música é preciso ter dom ou ‘tendências’” levou muitas “[...]. pessoas, muitas delas adultas, [a] desenvolver[em] uma espécie de aversão às aulas de música, pois, no passado, foram discriminadas por serem desafinadas ou por falta de coordenação motora para executar o ritmo correto” (SOUZA et al., 2002, p. 115).

Segundo Márcia, a realidade que os alunos vivem na escola é moldada por um ambiente sem estímulos, pois parece que os alunos estão perdendo a vontade de estudar, de persistir em relação aos estudos: “Se tivesse essa frequência de música na sala de aula, na escola, uma disciplina de música seria um gatilho para que eles continuassem. ‘Eu não sou bom nisso e naquilo, mas eu sou bom nisso!’ e isso resgata.” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). A professora faz referência ao verbo resgatar como renovação de interesse do aluno pela escola, mas é preciso que se esteja atento para não tomar a música como uma ferramenta de salvação social. Outro ponto importante é que, mesmo que os alunos se envolvam nas atividades propostas pela professora, importa ressaltar que a música, como área de conhecimento, possui uma linguagem específica que pode ser apreendida por eles.

Márcia afirma que, num primeiro momento, a música pode ser uma atração para os alunos pelo som, pelo ritmo, mas, em seguida, descobertas podem começar a ocorrer, por exemplo, em relação à composição: “Para compor, tu precisas

aprender o português, tu precisas escrever bem, vai melhorar a tua leitura.” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Ela comenta que seus alunos adoram os sons dos *rappers* e explica que essa é “uma produção da realidade, ele[s] coloca[m] a realidade dele[s] no papel”. Na opinião da professora, para aqueles que não gostam de produção textual, que não gostam de escrever, a escrita da letra de uma música poderá ser um estímulo. Acredita que, no momento em que seus alunos estiverem compondo uma letra de música, eles precisarão aprender a escrita correta das palavras, a rimar, precisarão aprender sobre poesia, e isso vai tocar cada aluno de uma forma diferente:

Porque ela vai tocar em todo mundo, vai tocar em cada pessoa diferente, porque cada uma enxerga e sente a música de maneira diferente, mas todos vão ser tocados e muitos vão se despertar, vão acordar pra vida, como eu digo, vão acordar pra vida! Porque, de repente, vão descobrir um talento, vão se sentir valorizados. Tantas coisas podem acontecer! (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

Embora Márcia faça referência à possibilidade de trabalhar com composição, sua visão, como professora de português, está relacionada à produção textual e não à lida com elementos musicais. Nessa direção, Souza et al. (2002), apontam que uma das funções da música na escola é a de “auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas ou como pano de fundo para a realização de outras atividades. Nesses casos, a música é concebida como um recurso e não como área de conhecimento com conteúdos próprios.” (SOUZA et al. 2002, p. 115).

A música provoca, já que pode causar variadas sensações:

[...] a música te tira do marasmo, da apatia, ela vai mexer contigo de alguma maneira. Que seja pra te trazer desconforto se uma coisa que tu não gosta, mas ela vai mexer com a pessoa. De alguma maneira ela vai despertar, acho que nesse sentido. Ninguém fica sem reação diante da música (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

A reação em relação à música, segundo ela, acontece porque a letra, a melodia, a harmonia e o ritmo podem afetar cada pessoa de maneira distinta, acreditando que a música permite a geração de diferentes sentimentos nas pessoas.

A professora destaca, ainda, a relevância do ato de cantar para a saúde emocional dos estudantes: “Porque uma coisa é falar o que eu sinto, outra coisa é eu cantar. Cantar é prazeroso, eu canto o que eu sinto, mas eu não falo o que eu

sinto.” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Em sua visão pode-se perceber o enfoque, novamente, ao texto, à letra da música. Assim, o cantar é veículo de expressão de sentimentos que, de outra maneira, não podem ser verbalizados.

6.3 Professora Aline

Para a professora Aline, a criança traz de casa a música e isso ocorre porque “a música está na cultura”. Neste sentido, afirma que é importante que os alunos conheçam todos os tipos de música e que, para a escola, busca trazer músicas que estejam voltadas para a sua aprendizagem. Durante os trabalhos que desenvolve com a música na sala de aula, é comum os alunos começarem também a cantar as músicas que ouvem com os pais, em casa. Segundo ela, este aprendizado musical ocorre por meio das experiências que trazem das relações diretas ou indiretas que vivem dentro da sua comunidade, no bairro em que estão inseridos. Afirma que isso ocorre independentemente das concepções que as famílias têm em relação às músicas que gostariam que seus filhos escutassem: “Os vizinhos, às vezes... muitos são da igreja; tem uns evangélicos que não têm televisão em casa, só podem escutar hinos, mas o vizinho do lado bomba o rádio com música sertaneja, *funk*, então, eles conhecem.” (HACKBART, Entrevista, 2018). Situação semelhante ocorreu na pesquisa de Ramos (2002), quando alunos de famílias que ouviam e cantavam somente hinos religiosos em suas casas acabavam aprendendo outras músicas escutadas por meio das mídias de vizinhos:

[...] o acesso que os vizinhos têm aos meios de comunicação contribui para o desenvolvimento de hábitos em relação à audição de músicas. Os rádios dos vizinhos tocam o dia todo, e enquanto se caminha pelas ruas do bairro ouvem-se todos os gêneros musicais possíveis (RAMOS, 2002, p. 72).

Em relação aos dogmas religiosos e às práticas musicais que serão realizadas na escola, a professora explica que lidar com música não é uma tarefa fácil, pois é necessário “cuidado” para não ferir a crença de ninguém. Porém, ao mesmo tempo, Aline defende uma postura que possibilite o acesso a outros tipos de música e não somente aos hinos aprendidos na igreja e/ou no ambiente familiar.

Como exemplo, durante as festas juninas, pesquisa na internet por músicas que não sejam consideradas ofensivas ou desrespeitosas com os alunos e as famílias, conforme suas crenças religiosas. Assim,

[...] tu tens que pesquisar uma música de festa junina que não fala em namoro, que não fala em beijo, então, tem que ter todo esse cuidado. No momento que tu trazes a música, tu abordas tudo que tem em volta daquela música. Pelo menos é assim que eu faço e coloco o assunto. Tu não estás pedindo para a criança fazer nada, a criança vai fazer se ela quiser, tu não vai impor uma cultura à criança (HACKBART, Entrevista, 2018).

Em dia de festividade junina, a professora mencionou que houve o caso de pais que, em razão de suas concepções religiosas, não autorizaram a participação de seus filhos nas atividades, permitindo, no máximo, que ficassem assistindo. Entretanto, a professora contou que já ocorreu de a criança pedir para participar e de os pais, percebendo o desejo do filho, terem permitido sua participação na festividade. Depois do ocorrido, a professora conversou com o aluno: “Viu, tu participou e Deus não vai ficar contra isso, tu ajudou a tua turma, porque é uma dança que trata da colaboração. Daí tu aproveita para explorar o lado pessoal, o lado do sentimento.” (HACKBART, Entrevista, 2018). Neste sentido, ao falar sobre um assunto que pode ser delicado e complicado para muitos pais, ela pode ajudar a desconstruir preconceitos que afastam os alunos de interações sociais dentro da escola, importantes para as suas formações como crianças e jovens.

Aline defende a participação de seus alunos, principalmente nestas atividades que envolvem a música, por acreditar que esta tem um papel importante na formação dos aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos durante a educação básica.

Trouxe, durante a entrevista, o exemplo de uma aluna da turma da pré-escola, do ano de 2017, que não se expressava dentro da sala de aula. A professora explica que a menina era muito tímida e retraída, porém, passou a tomar parte nas atividades que envolviam música. A aluna dizia ter medo de festa junina, de dançar quadrilha, mas, a partir das práticas musicais em sala de aula, estes medos parecem ter sido vencidos e ela “dançou quadrilha, se apresentou no dia das mães e se apresentou no final do ano, na UNIPAMPA. Então, a música ajuda em todos os aspectos”. E segue:

ela não falava, não mostrava o corpo. Porque a música tu tens que te expressar por dentro e por fora, e ela não se expressava. Nas brincadeiras de sala de aula ela não levantava do lugar dela, porque tinha vergonha de mostrar o corpo, de levantar, achava que os outros iam dar risada, que ela ia errar. Muito insegura, e a música deu essa segurança para ela (HACKBART, Entrevista, 2018).

Para mim, esta informação sobre a aluna foi uma surpresa, pois quando fui professor dela, no estágio supervisionado II, a menina não apresentou aqueles bloqueios, ao contrário, era uma das alunas mais participativas. Aline acredita que a música ajuda no desenvolvimento geral das crianças, desenvolvendo variados aspectos.

7 DESAFIOS PARA A PRESENÇA DA MÚSICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS

Entre os conflitos e desafios apresentados pelas professoras durante as entrevistas, estão os limites por falta de conhecimentos musicais específicos, que levam à falta de segurança para trabalhar com a música na sala de aula.

Sobre seu trabalho com música, professora Aline aponta como desafio o aspecto do trabalho com o texto, a letra da música, especialmente ao se tratar do *funk*. Esse desafio está relacionado à compreensão, pelas crianças, dos significados das palavras presentes nas letras das músicas que aprendem no meio sociocultural. A entrevistada explora este lado perguntando aos seus alunos o que eles estão cantando: “Ai, eu estou cantando a música tal’. ‘E o que isso quer dizer?’ ‘Está dizendo para rebolar até o chão’. ‘O que quer dizer isso?’ ‘Não sei, a música é boa, minha mãe canta’” (HACKBART, Entrevista, 2018). Para Ramos (2002),

A apreciação do gênero funk como arte não deveria sofrer discriminação, mas a rejeição a este gênero está na letra que ele vincula. As crianças parecem entender seu conteúdo revelando malícia, no silêncio tímido e nas reticências de alguém que entende o que significa, mas ainda não sabe se pode falar escancaradamente sem permissão (RAMOS, 2002, p. 141).

A autora afirma que músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos são mais facilmente compreendidas, pois possuem significados mais próximos deles: “Para crianças que sabem que os pontos de drogas estão na esquina de suas casas, ou dentro delas, é mais fácil entender um funk [...]” (Ibid., p. 145).

Embora a professora Aline esteja se referindo a crianças de cinco anos de idade que podem até ainda não entender o significado das palavras que estão cantando, o importante é que não ocorra, dentro do ambiente escolar, a desvalorização de um gênero musical por levar-se em conta somente o conteúdo da letra que a música pode apresentar. Além disso, na vida cotidiana, esta é a realidade em que muitas crianças estão imersas diariamente, dançando *funks* no ambiente familiar, na casa do colega, no bairro, no recreio, com um grupo de amigos, utilizando o celular e fones de ouvidos.

É possível compreender a preocupação que a professora Aline traz, como pedagoga e alfabetizadora, em relação ao significado das palavras contidas nas letras das músicas que seus alunos estão acostumados a ouvir. Entretanto, para

além da letra das músicas, há outros significados que precisam, também, ser observados e levados em consideração. A relação dos jovens com a música vai além dos significados das palavras. Está ligado à realidade sócio-econômico-cultural dos alunos. Souza (2004) explica que

como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana (SOUZA, 2004, p. 10).

Para Souza (2004), esses jovens e crianças convivem com as transformações da sociedade, gerando uma contínua reorganização sobre si e sobre o mundo através de suas relações sociais cotidianas em variados e distintos espaços de convívio que lhes servem de referência para a construção da identidade do que é ser jovem e criança. A autora explica que os adolescentes constroem suas relações sociais levando em consideração, por exemplo, o interesse pelas “tribos musicais” com as quais se sentem identificados e interagem, “frequentando os espaços multiculturais na cidade, como shows de música sertaneja/caipira/country, e lugares como boates, onde se sincronizam com o rock, a tecno music, o hip hop, a música “pop”, como o axé-music, o pagode, etc.” (Ibid., p. 10).

Além disso, conforme a autora, os estilos musicais destes jovens manifestam-se, também, na vestimenta, no comportamento, na forma de se expressar, nos gestos, sendo identificados socialmente como, por exemplo, pagodeiros, roqueiros, etc. É por esta razão que Souza (2004) enfatiza sobre a importância de “construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social.” (Ibid., p. 10-11).

Aline escuta todos os tipos de música porque, segundo ela, os alunos chegam na sala de aula e lhe perguntam se, por exemplo, conhece as músicas das *Chiquititas*, novela do SBT. Nesse sentido, Ramos (2002) refere-se à programação preferida das crianças participantes de sua pesquisa como sendo

[...] os desenhos, as novelas e os programas de auditório destinados aos adultos. As crianças não citaram nenhum programa educativo e nem aqueles classificados como programas infantis. Por que as crianças não

falam no Castelo Rá-Tim-Bum (TVE/Canal 7) e preferem falar nas novelas do 12 (Globo) e do 5 (SBT)? Talvez porque este não seja o mundo para estas crianças: um mundo distante, estereotipado da sua realidade. Ao dizer “este programa é para criança, e eu não sou criança” parecem ter uma consciência de que o mundo real não é mostrado para os menores. Apesar da pouca idade, neste grupo, o mundo já se mostra real (RAMOS, p. 152, 2002).

A rotina da professora Aline de estar atenta às práticas musicais dos alunos e à sua relação com a música permite-lhe conhecer os diferentes gostos musicais dos estudantes, as mídias a que eles têm acesso, os programas que assistem e como e onde aprendem as músicas que trazem para a sala de aula. Ramos (2002) aponta, por exemplo, que para as crianças participantes de sua pesquisa

[...] falar sobre música se baseia em suas próprias vivências musicais. Assim sendo, falar sobre música significa dizer ao colega as músicas que sabe cantar inteiras; as de que não aprenderam; as que não gostam; as que têm letras comprometedoras; as que têm letras que não entendem, e, por último, letras que falam de temas próximos de sua realidade social. Assim, escutar música significa aprender música com os cantores e grupos preferidos, aprender as músicas de que gostam e que, de alguma forma, falam de sua realidade (Ibid., p. 89).

Outro desafio apontado pela professora em relação à presença da música na escola, é que os alunos não deixem de ter acesso à música, principalmente a partir do quarto e quinto anos. Estas turmas teriam que ter uma rotina semanal com trabalhos dedicados à música, porque é a partir desta fase que as crianças começam, segundo ela, a desanimar dentro do ambiente escolar. Explica que isso acontece por causa dos “sentimentos, é muita transformação no corpo deles, transformação de pensamento.” (HACKBART, Entrevista, 2018). Segundo a pedagoga, é nesta fase que os alunos começam a usar roupas mais largas porque não querem mostrar o corpo, usam boné para evitar a exposição do rosto, que evitam falar pelo medo de errar e de serem motivo de risadas pelos demais colegas. Para ela, a música ajudaria muito nesta fase de conflitos.

Além disso, a professora defende um trabalho musical durante o quarto e quinto anos porque ajudaria na preparação para o sexto ano, período em que ocorre a troca de professores e que se soma, ainda, às questões referentes à adolescência. Desta forma, o ideal para ela seria que a música fosse trabalhada desde a pré-escola, sem interrupção.

Já a professora Márcia traz o desafio de não sentir-se preparada para trabalhar o aspecto rítmico de uma música com os alunos: “Eu não consigo batucar, eu batuco fora do ritmo, mas eu tenho ritmo na dança” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Para a professora, esta dificuldade em relação ao ritmo faz com que se sinta sem saber o que fazer e como fazer neste sentido. Não se sente capaz de orientar seus alunos com trabalhos que envolvam os instrumentos musicais disponíveis na escola como, por exemplo, os tambores. A realidade apresentada pela professora, mesmo após sua participação no projeto de extensão, vem ao encontro do que afirma Souza et al. (2002), de que

[...] é preciso investir nas capacidades e possibilidades de desenvolvimento musical do professor de séries iniciais. Além de contribuir com a atuação deste professor, que, muitas vezes, não se sente preparado para ensinar música, esse investimento poderia suprir a escassez de professores especialistas (SOUZA et al., 2002, p. 76).

Ao mencionar os instrumentos de percussão construídos durante o projeto de extensão e sua possibilidade de uso em sala de aula, compartilhou que “a tendência é virar uma bagunça” e que “[os alunos] não conseguem essa conversa de instrumentos, porque a música é uma conversa de instrumentos.” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Aponta ainda que uma das dificuldades para realizar uma atividade com os tambores é que os alunos querem “extrapolar”, tocando os instrumentos com muita força. Para ela, a intensidade sonora excessiva ocorre na sala de aula mesmo durante uma conversação: “Eu mexo com eles: ‘tem um em cada esquina conversando!’, porque eles num tom, frente a frente, que eu que estou no outro lado da sala de aula, chega a me doer! Eu digo: ‘gente, baixem o tom!’” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Ela percebe que os alunos estão forçando a voz e se recorda dos cuidados que se deve ter, mas não se sente preparada para dar uma aula sobre saúde vocal aos estudantes.

Márcia considera que a música está presente na escola Professor Peri Coronel, entretanto, ainda timidamente. Ela percebe que os alunos têm escutado música na escola e que às vezes, por vergonha, não querem dizer o nome da música por acharem que esta tem uma letra “difícil” e que, por terem consciência disso, não têm coragem de expor o que estão ouvindo:

Teve um dia do karaokê, em que teve uma festinha do estudante. Uma menina pediu uma música, e ela disse assim pra mim: “Tia, que vergonha!, eu pedi tal música, mas eu não sei que música é... eu acho que é um *funk!*”, e ela ficou envergonhada. Então, o que eles escutam em casa, na rua, com os amigos, nem sempre ela pode vir para dentro do ambiente escolar (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

Quando a professora refere-se a uma letra como “difícil”, está se reportando ao conteúdo da letra, por exemplo, se faz apologia à violência, se estimula a sexualidade, se discrimina as mulheres, enfim, a temas que considera não serem adequados para a sala de aula.

Em suas atividades pedagógicas envolvendo a música, as entrevistadas geralmente trabalham a partir das letras das canções. No entanto, seria fundamental que, além dos conteúdos relacionados com suas disciplinas, pudessem explorar com os alunos as possíveis questões relacionadas a gênero, sexualidade e violência, entre outras temáticas possíveis. Dessa forma, poderiam problematizar os significados presentes nas letras, levando os alunos à reflexão e ao debate sobre suas representações.

Professora Márcia traz uma realidade onde os desafios encontrados se relacionam com os significados que a música assume, para além da letra, na construção social das identidades dos alunos. Assim, a música, muito além de estar ligada ao entretenimento, às datas comemorativas e a práticas pedagógicas dentro da sala de aula, pode ser um indicador das identidades dos alunos. No entanto, como relata a professora Márcia, a própria escola está carregada de medos, vergonhas e preconceitos relacionados ao mundo vivido pelos alunos. Nesse sentido, a escola, como instituição civilizadora, impõe regras ou condutas que devem ser respeitadas dentro do ambiente escolar, tolhendo expressões músico-corporais consideradas não condizentes com aquele espaço.

Segundo a professora, “as [colegas] fizeram vários recreios com música, e aí tiveram que fazer uma seleção das músicas, porque não eram adequadas, mas é o que eles escutam!” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Nesse sentido, para Souza (2004), os professores são desafiados a “conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu ‘modo’, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar [...]” (SOUZA, 2004, p. 9).

Além das músicas que os alunos gostavam de escutar, segundo a professora, as responsáveis por esta ação procuravam tocar, também, outros tipos de músicas. No entanto, e conforme a direção da escola, essa atividade foi interrompida, pois alguns alunos começaram a trazer sua própria caixa de som, mais potente, e colocavam *funks* com letras que não eram consideradas próprias para a escola, em razão de seu cunho apelativo. Além disso, o repertório que a direção colocava era, na maioria, formado por músicas sertanejas, e os alunos achavam as músicas um “funeral”. Por esses motivos, pararam de colocar música durante os recreios. No que se refere ao repertório musical escolhido pela escola para tocar nos recreios, Ramos (2002), a partir dos dados de sua pesquisa, salienta:

A música que é tocada nos alto-falantes tem para eles [alunos] uma função clara: a de divertir e fazer todo mundo dançar, inibindo o aparecimento de outros hábitos, como brincadeiras violentas pelas próprias crianças. As crianças solicitam a execução de músicas conhecidas que possam dançar e cantar com outros colegas, permitindo a interação com todos (RAMOS, 2002, p. 131-132).

As músicas apresentadas aos alunos durante o recreio deveriam estar em sintonia com o significado daquele momento para eles. Naquele espaço/tempo de aproximação entre os pares, as músicas mais agitadas solicitadas pelos alunos representam, geralmente, suas realidades e vivências cotidianas, como, por exemplo, as músicas do gênero *funk*. É preciso buscar entender quais os significados daquelas músicas para os alunos, pois é por meio delas que os estudantes apresentam-se socialmente e, nesse sentido, o espaço escolar contempla uma diversidade cultural complexa.

Márcia, que atualmente faz um curso sobre a Base Nacional Comum Curricular, na URCAMP, ao referir-se à necessidade do desenvolvimento de capacidades, traz outro desafio aos professores, criticando a quantidade de conteúdos que precisam ser contemplados na escola, utilizando-se da metáfora da “caixa”: “Quando a gente sai muito de dentro da caixa, a gente precisa voltar para dentro dela, pois precisa formatar tudo isso; ele [o aluno] tem que fazer a prova, ele tem que atingir a média.” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Neste sentido, a professora sente-se em um dilema, porque ao mesmo tempo em que é importante, na escola, ampliar a quantidade e a qualidade das experiências dos alunos, existe uma cobrança pelo cumprimento de metas. Além disso, explica que outro desafio que

vem enfrentando é o de que muitos alunos estão perdendo o interesse, de que não há prazer em vir para a escola. Acredita que a música seria uma possibilidade, um momento fora da “caixa”. Nesse sentido, “[...] as aulas de música devem ser prazerosas para as crianças, já que estas estão submetidas, no seu cotidiano escolar, a uma série de atividades e disciplinas compulsórias.” (SOUZA et al., 2002, p. 115).

7.1 A importância do especialista em música

Para a professora Márcia, a aula de música deveria fazer parte do currículo. Ter um professor de música na escola viabilizaria, com os alunos, o trabalho de todas as questões referentes à linguagem musical. Considera uma perda para a educação que as escolas não tenham professores de música em seus quadros de funcionários, já que os alunos estão sem a possibilidade de acesso a tudo o que a música somaria em sua formação.

Em sua opinião, o ensino de música deveria ser obrigatório nas escolas, principalmente por considerar que a criança “nasce e já é musical”. Assim, a música deveria estar presente no currículo da educação básica, desde as EMEIs, da creche, na educação infantil, “porque às vezes cai sobre um professor... aí o pedagogo tem que dar conta de todas as disciplinas e vai dar conta da música?” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

Para a professora, se ficar somente a cargo do pedagogo, a responsabilidade de ensinar música poderá ser prejudicada ou não acontecer, pois, segundo ela, vai depender muito das habilidades e das vivências musicais que o professor trazer da infância. Mesmo assim, isso não garante que esses professores sintam-se preparados para realizar propostas pedagógicas com música na sala de aula.

Márcia afirma que a presença do professor de música facilitaria o planejamento de aulas com música, porque seria possível criar parcerias interdisciplinares nas atividades. Esta relação interdisciplinar ajudaria no desenvolvimento de conteúdos musicais: “O professor de música vai trazer conhecimentos e saberes que a gente ainda não tem, não é da nossa vivência a música, só escutar mesmo.” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Ao continuar justificando a importância de um professor especialista na escola, Márcia afirma que trabalha com música porque gosta, porque deseja ser uma facilitadora, trazendo atividades

diferentes e que a envolvam em sala de aula. Outra situação é a de poder contar com um professor especialista que vai propor aulas mais direcionadas.

Com os desafios cotidianos que estas professoras enfrentam com relação às práticas com música na escola encontram-se, também, segundo a professora Márcia, os limites de cada um para desenvolver atividades com a música na sala de aula. Neste sentido, ela afirma que a presença de um professor de música na escola ajudaria.

A entrevistada menciona, ainda, a questão da motivação para o trabalho com música. Retomando a metáfora da “caixa”, para ela, mesmo estando empolgada para lidar com a música, a tendência é que, em um determinado momento, comece a retornar para a “caixa”. Comenta que quando ocorre, novamente, uma atividade do curso de Música na escola, a empolgação volta. Para a professora, se não vier ninguém da música na escola, vai

[...] voltar a usar a música na sala de aula com a letra, com alguma coisa, com aquilo que eu estou acostumada. Pode ser um comodismo? Pode, porque daí eu estou me deixando, não estou me desafiando. E eu me preocupo muito em não perder o foco também, porque às vezes, naquelas atividades, a gente fazia uma coisa especial, então, não faz parte da prática do dia a dia. Como fazer isso no dia a dia da história, do português, da matemática, que é o que nos é cobrado, que é o que nós temos que apresentar resultados? (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

Além disso, Márcia disse que é preciso que ocorram mudanças em relação às atividades com a música que são feitas pelas professoras, na escola, “porque a gente acaba sempre naquele tradicional: a música dentro da data comemorativa, ensaiar para o dia das mães, um festival no final do ano, sempre voltado para a dança. Não sei... parece pouco!” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Por esta razão, ela acredita que seria importante ter um professor especialista, que a música tivesse um espaço, porque se as atividades musicais dependerem somente delas, a prioridade sempre será o português, a matemática, as ciências, a geografia e a história. Quando é possível, elas encaixam a música, mas acredita que isso “desvaloriza a música se deixar assim, porque é quando dá, quando encaixa, e aí banaliza a música. A gente só fica voltada para a letra da música, e tem tanta coisa que a música transmite!” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018). Souza et al. (2002) ressaltam, com relação ao uso da música como ferramenta para o ensino de outras áreas, que,

[...] na maioria das vezes, a música na escola e nas aulas tem um sentido funcional, aparecendo como ilustração ou pano de fundo para outras atividades ou mesmo como motivação ou recurso para outras áreas, como geografia, história ou português (SOUZA et al., 2002, p. 20).

A professora afirma que tem muitas coisas que se pode fazer com música e que, por falta de conhecimento ou por faltar tempo para se trabalhar dentro da sala de aula, ela prefere não realizar para não desvalorizar essa área específica do conhecimento.

Durante os trabalhos feitos com música em sala de aula, Márcia observou que os alunos sempre dão um retorno bastante favorável, e que é a partir daí que os desafios se apresentam. Como os alunos têm “naturalmente” o batucar e, “com a música eles perceberam essa natureza deles”, acabam ansiando por mais conhecimento. Neste momento a professora sente-se desafiada porque “uma coisa é eu saber que isso aqui é um som [entrevistada estala os dedos sinalizando um pulso], outra coisa é eu saber que isso aqui cabe dentro da música. Isso é música, porque não?” (OLIVEIRA, Entrevista, 2018).

A professora explica que muitas vezes não consegue espaço em suas aulas para realizar atividades com a música, não porque não quer e, sim, porque também não sabe, por exemplo, como “coloc[ar] a música dentro da matemática”. Ela disse que daria muito certo, mas não sabe como fazer isso, que não tem conhecimento musical suficiente para planejar uma aula que envolva os conteúdos da matemática com a música, de forma interdisciplinar.

Para a professora Carla, se houvesse um professor de música na escola, este poderia ajudar aqueles alunos que já tocam ou cantam, auxiliando com as questões mais específicas da música: “Não sei dizer se a pessoas estão no ritmo [...]. Então, se tem uma pessoa voltada para a música, vai saber conduzir aquele trabalho. Já eu não saberia, porque eu não tenho esse conhecimento.” (VELEDA, Entrevista, 2018). Ressaltou, ainda, que a presença de um professor de música na escola poderia mudar a vida das crianças, pois seria uma opção, dentro da escola, de envolvimento com uma atividade, evitando que estivessem na rua.

Recordou de uma apresentação que os alunos do componente de flauta doce, do curso de Música, fizeram na escola, e disse: “Eu mesma não tenho esses conhecimentos de tocar flauta; na minha casa tem flauta, mas eu não sei tocar; o meu marido sabe, mas, daí a usar na sala de aula já é diferente.” (VELEDA,

Entrevista, 2018). Possui, também, violão e teclado em casa, mas não usa na sala de aula porque considera que não tem domínio desses instrumentos musicais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu envolvimento com a música na escola deu-se com a primeira atividade pedagógico-musical realizada para o projeto “Música na escola”, do programa de extensão da UFRGS, seguida dos trabalhos realizados para os componentes curriculares da graduação, principalmente, com a pesquisa que motivou o projeto de extensão *Universidade e escola: uma aproximação por meio da música*, além das atividades referentes ao estágio supervisionado.

Esta pesquisa para o TCC teve por objetivo geral compreender o lugar da música na escola a partir do olhar de professoras unidocentes. A elaboração do referencial teórico-metodológico permitiu-me uma aproximação à abordagem qualitativa e uma melhor compreensão sobre a entrevista qualitativa a partir de Yin (2016). Gibbs (2009) contribuiu com importantes recomendações sobre os procedimentos necessários para a realização das transcrições de áudio, análise e categorização dos dados obtidos. Já Souza (2004) possibilitou o entendimento das práticas sociais relacionadas com a música na construção das identidades dos alunos como “sujeitos socioculturais”.

Dentre os resultados de pesquisa, foram destacados pelas professoras alguns objetivos de suas práticas docentes envolvendo a música, além de concepções, desafios e conflitos apresentados por elas com relação ao emprego da música em sala de aula.

O principal uso da música dá-se como ferramenta de auxílio para o aprendizado de outros conteúdos, mas também é utilizada para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que abarcam elementos da linguagem musical. Neste sentido, a escolha de um repertório que auxilie os planejamentos das aulas mostrou-se primordial para o cumprimento dos objetivos específicos estipulados.

Já, entre os desafios apontados, as professoras unidocentes revelaram que não se sentem confiantes em relação à autonomia que gostariam de ter para lidar com a música. Segundo elas, falta-lhes conhecimento específico e tempo, principalmente em razão da quantidade de metas e comprometerimentos com suas disciplinas. Além disso, sentem necessidade de participar de cursos de formação musical.

Para elas, uma das formas de auxílio para superar estas dificuldades seria a presença de um professor especialista em música na escola para a implementação

do ensino musical, principalmente a partir dos possíveis trabalhos que poderiam ser realizados de maneira interdisciplinar entre as outras áreas do conhecimento e a música. Sendo assim, mesmo que o projeto de extensão e todas as demais atividades realizadas pelo curso de Música dentro da escola tenham e estejam proporcionando uma aproximação das professoras com novos conhecimentos musicais, não eliminam a necessidade da presença de um professor de música na escola.

Isso não significa, no entanto, que as professoras estejam falhando em relação à música. Fazem o seu melhor dentro de seus interesses, conhecimentos, tempos e autonomia, deixando claro que não pretendem assumir a responsabilidade de trabalhar com todas as possibilidades que a música pode apresentar em sala de aula, sinalizando a importância e a falta que um professor de música faz para a escola. Todas as participantes da pesquisa reconhecem que o ensino musical na escola é necessário e fundamental para a formação dos alunos e que gostariam que houvesse um professor especialista no quadro de funcionários.

A partir dos resultados apresentados nesta pesquisa, percebo que se faz necessária a oferta de novos cursos de formação continuada, pensados desde esses conflitos e desafios presentes nas falas das entrevistadas. A necessidade de obterem mais conhecimentos específicos é trazida pelas professoras como um aspecto essencial para que se sintam mais confiantes para o trabalho com música em sala de aula.

Entretanto, para que os cursos de formação aproximem as professoras da realidade dos seus alunos como sujeitos pertencentes a diferentes mundos sociais, é preciso que compreendam a importância de suas bagagens musicais. Para isso, torna-se fundamental a conscientização sobre a necessidade de lidar com o repertório dos alunos a fim de conhecê-los.

Realizar a pesquisa junto à EMEF Professor Peri Coronel me possibilitou demonstrar reconhecimento pela acolhida desta instituição de ensino durante a minha graduação. Deste modo, os resultados da pesquisa poderão contribuir com a escola que tanto colaborou em minha formação docente, e, também, favorecer o surgimento de novas pesquisas relacionadas ao tema a que me propus investigar. Como agradecimento pela disponibilidade em ter-se mantido sempre de “portas abertas”, durante o período da graduação e, especialmente, pela participação de suas docentes nesta pesquisa, a escola receberá uma cópia do TCC. Tenho,

também, a intenção de realizar apresentação oral dos resultados da pesquisa à comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola**: A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. Tradução: Paulo F. Valério. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; DALLABRIDA, Iara Cadore; SPERB, Leonardo Martins. **Professores unidocentes e práticas escolares**: sentidos da música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. 2017. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 171 - 191.

REGIMENTO, Escolar, 2018 – EMEF Professor Peri Coronel. **Regimento**, Rio Grande do Sul, Bagé, Decreto de criação nº 371-78, Portaria de reorganização nº 31227-82, Alteração de Designação nº 079-99, p. 1-25, 2018.

CAMBRIA, Vincenzo. Novas Estratégias na Pesquisa Musical: pesquisa participativa e etnomusicologia. In: ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar; CAMBRIA, Vincenzo (Orgs.). **Música em Debate**: perspectivas interdisciplinares. Tradução: Daniel Bueno, Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. Educação musical para pedagogos: uma experiência de formação continuada em Santa Catarina. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação Musical e Unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. 2017. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 217 - 238.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HACKBART, Aline. Entrevista. Bagé, 2018.

OLIVEIRA, Márcia Dutra de. Entrevista. Bagé, 2018.

RAMOS, Sílvia Nunes. **Música da Televisão no cotidiano de crianças**: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos. Dissertação de Mestrado - Instituto de Artes - Departamento de Música, Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3945/000405825.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOUZA, Jusamara; et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do Ensino fundamental. Série Estudos. Porto Alegre: núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002.

SOUZA, Jusamara; et al. Educação musical e práticas sociais¹. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, RS, v.10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo1.pdf> Acesso em: 02 jul. 2018.

SOUZA, Jusamara (Org.). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: PPGM-UFRGS, 2000.

VELEDA, Carla Lisiane Pinheiro Fróes. Entrevista. Bagé, 2018.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Tradução: Daniel Bueno, Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

Título da Pesquisa: Vivências musicais em um projeto de formação continuada e o lugar da música nas práticas pedagógicas de professoras unidocentes

Nome do Pesquisador: Guilherme Moreira de Melo

Nome da Orientadora: Lúcia Helena Pereira Teixeira

1 Natureza da pesquisa: a sra. (sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender (o lugar da música nas práticas pedagógicas de professoras da EMEF Professor Peri Coronel, a partir da perspectiva das entrevistadas.)

2 Envolvimento na pesquisa:

2.1 Ao participar deste estudo a sra. (sr.) permitirá que o(a) pesquisador(a) lhe entreviste e se utilize de gravador para captação da entrevista;

2.2 A sra. (sr.) permitirá o uso de trechos da entrevista como citação em trabalhos científicos e na versão final do TCC;

2.3 A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que desejar poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador.

3 Sobre as entrevistas: as entrevistas serão agendadas previamente, por telefone, e poderão ser realizadas onde o(a) entrevistado(a) achar mais conveniente.

4 Riscos e desconforto: Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº.196/6 do Conselho Nacional de Saúde. A participação na pesquisa não oferece nenhum risco, e o único desconforto previsto é a disponibilização de tempo para a entrevista.

5 Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes para a

compreensão do lugar da música na escola. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

6 Pagamento: a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa (Vivências musicais em um projeto de formação continuada e o lugar da música nas práticas pedagógicas de professoras unidocentes)

Nome do(a) Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Telefone do Pesquisador: _____

Bagé, _____ de _____ de 2018

APÊNDICE B – Autorização para o uso do nome das participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA

A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu, _____,
abaixo assinada, autorizo Guilherme Moreira de Melo, estudante do Curso de Música – Licenciatura, da Universidade do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS, a utilizar o meu nome, sem a necessidade do uso de pseudônimo, para a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como título “O lugar da música na prática pedagógica de professores unidocentes”, que está sendo orientado pela Profa. Dra. Lúcia Helena Pereira Teixeira.

Bagé, 14 de novembro de 2018.

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas

Roteiro de Entrevista
Curso de Música – Licenciatura da
UNIPAMPA – Bagé/RS

Dados de Identificação

Local: _____

Data: _____

Hora: _____

Nome: _____

Idade: _____

Área do conhecimento: _____

Formação: _____

Cargo: _____

Perguntas para a Entrevista

- 1) Você trabalha com música em suas aulas?
- 2) Quais são os seus objetivos com a música?
- 3) Em que situações você trabalha com a música?
- 4) Como você trabalha com a música?
- 5) Como você prepara a aula de música?
- 6) Como a música foi inserida nas suas práticas pedagógicas na sala de aula?

APÊNDICE D – Programa da Mostra Final de Trabalhos da EMEF Professor Peri Coronel



Participantes

Em respeito aos princípios éticos de pesquisa, os nomes dos participantes foram removidos deste programa.

Equipe do Projeto de Extensão do Curso de Música

Equipe Diretiva da EMEF Prof. Peri Coronel

**Projeto
Universidade
e Escola: uma
aproximação por
meio da música**

Mostra Final
de Trabalhos
da EMEF
Prof. Peri Coronel

UNIPAMPA
EMEF PROF. PERI CORONEL
Data: 29 de novembro de 2017
Horário: 15h30min
Local: Auditório da UNIPAMPA - Campus Bagé/RS

Programa



Parte 1

Certas Canções (M. Nascimento/Tunai. Arr.: Samuel Kerr)

Jazz Gloria (Natalie Sleeth)

Natal Africano (Vitor M. Diniz. Arr.: Lúcia Teixeira)

Batuque Natalino do Menino Só (Ana Yara Campos)
(Participação da Turma 72)

Campus Bagé

Curso de Música – Licenciatura

Músicos Acompanhadores

Parte 2

De gotinha em gotinha

Paródia do Lixo

Tumbalacatumba

Paródia da música Trem Bala

Samba Lê Lê

Dançando Zumbi dos Palmares

Paródia da música Fico assim sem você

Adaptação do método O Passo, de Lucas Ciavatta

Final

Vinhetas de Maracatu (Arr: Edu Fernandes)

