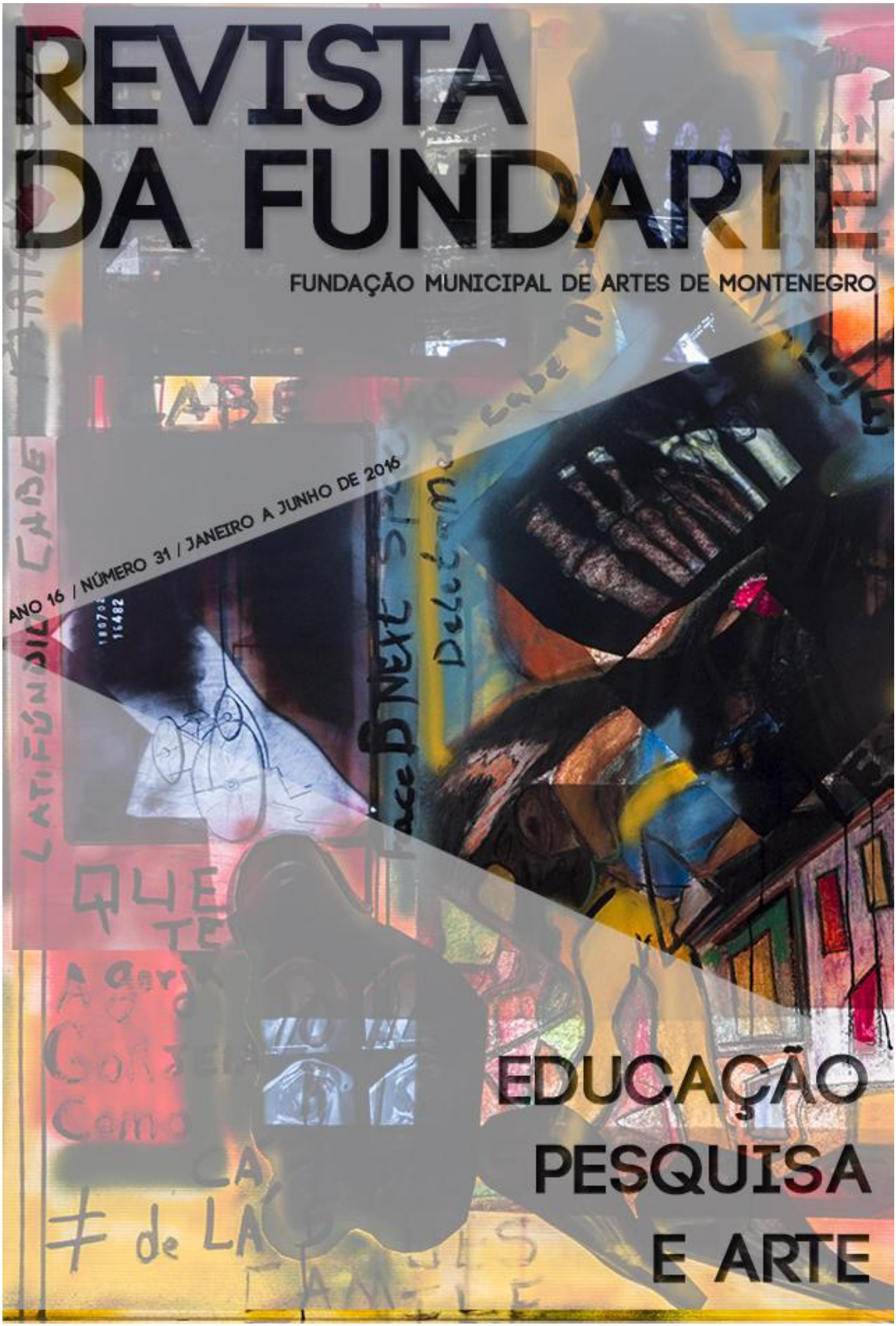
REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



EDUCAÇÃO PESQUISA E ARTE

REVISTA DA FUNDARTE

ISSN: 2319-0868

Fundação Municipal de Artes de Montenegro

Ano 16 – Número 31 – Janeiro/Junho 2016

EDUCAÇÃO, PESQUISA E ARTE

EDITORA da FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 16, número 31, janeiro/junho 2016.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE
Legario Guilherme Nabinger - Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
André Luis Wagner- Diretor Executivo
Julia Maria Hummes - Vice-diretora Executiva
Priscila Mathias Rosa – Vice-diretora Executiva

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
Vanessa Longarai Rodrigues
Coordenação da Edição

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)
Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)
Marco Túlio Schmitt Coutinho (FUNDARTE/RS)
Carine Klein (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
Maria Isabel Petry Kehrwald
Comissão Editorial

Luciana Prass
(UFRGS/RS)
Carmen Lúcia Capra
(UERGS/RS)
Edgardo Hugo Martinez
(UNL/SANTA FE)
Maria Eduarda Ferreira Coquet
(UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)
Andrea Hofstaeter
(UFRGS/RS)
Flavia Pilla do Valle
(UFRGS/RS)
Federico Gariglio
(UNL/SANTA FE)
Ana Maria Haddad Baptista
(UNINOVE/SP)
Gilberto Icle
(UFRGS/RS)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres
(IPA/RS)
Comissão Científica

Capa: Obra: sem título_tríptico (1) da Série TransAparente_nanquim_chapa de raio X sobre plástico polionda e backlight_132x200cm_2015
Artista: Ricardo Giuliani
Exposição: TransAparente
Fotografia: Nilton Santolin
Composição Gráfica: Estevão Dornelles

Vanessa Longarai Rodrigues
Editoração Eletrônica

REVISTA DA FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro CEP: 95780-000 – Montenegro/RS–Brasil Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: seer.fundarte.rs.gov.br
revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br

Revista da FUNDARTE. – ano 1, v.1, n. 1 (jan.-jun. 2001) – Montenegro: Ed. da Fundarte, 2001 –

Semestral
ISSN 2319-0868

1. Educação Musical 2. Currículo 3. Dança 4. Teatro 5. Artes Visuais I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecária: Patrícia Abreu de Souza - CRB 10/1717

Revista da FUNDARTE	Montenegro	Ano 16	N. 31	Janeiro/Junho 2016

Periodicidade:
Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina. Para os artigos em língua estrangeira será respeitada a formatação do país de origem.

Sumário

Expediente

Expediente

Fundação Municipal de Artes de Montenegro FUNDARTE P.02

Editorial

Editorial

Fundação Municipal de Artes de Montenegro FUNDARTE P.04- P.07

Artigos

Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica

Ana Lúcia Louro P.08 - P.26

Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de "Um tango em clave"

Paola Vasconcelos Silveira, Mônica Fagundes Dantas P.27 - P.40

Práticas pedagógico-musicais na escola em articulação com o projeto político- pedagógico

Lúcia Jacinta da Silva Backes, Cristina Rolim Wolffenbüttel, Ana Maria Bueno Accorsi P.41 - P.60

Coriolano e o engano do poder

Heloisa Gurgel Rosenfeld P.61 - P.69

Actividad y experiencia en educación musical especial: un estudio en el contexto de México

Leonardo da Silveira Borne, Helena Muciño-Guerra P.70 - P. 88

O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar

Patrícia Gusmão Maciel P.89 - P.106

A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música

Júlia Maria Hummes P.107 - P.121

Vital Brazil e a autonomia (vital) para a educação

Sandra Delmonte Gallego Honda P.122 - P.135

O bacharel professor de música

Márcia Pessoa Dal Bello P.136 - P.154

Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública

Jéssica Maria Freisleben, Leonardo Charréu, Júlia Andressa Schütz, Letícia da Silva Ravanello P.155 - P.171

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



Editorial

É com imensa satisfação que apresentamos aos leitores mais uma edição da Revista da FUNDARTE! Nesta trigésima primeira edição são apresentados dez artigos, abarcando uma diversidade temática digna dos tempos atuais, incluindo, em especial, educação, psicanálise, medicina, dança, teatro, dramaturgia e educação musical e artes visuais! Convidamos à leitura da revista apresentando-lhes, brevemente, os artigos que a compõem.

Ana Lúcia Louro, professora da Universidade Federal de Santa Maria, é a autora do artigo "Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica". Descrevendo a pesquisa realizada junto a uma disciplina sobre investigação científica em Música, a autora realiza uma revisão de literatura, localizando questões da pesquisa (auto)biográfica e o papel das narrativas na pesquisa em Educação Musical. A perspectiva apresentada por Ana Lúcia difere da tradicional, pois parte de uma reflexão sobre as histórias de vida dos participantes, na relação com fenômenos e repertórios musicais.

Paola Vasconcelos Silveira, bailarina, professora e diretora do espetáculo Corpobolados, e Mônica Fagundes Dantas, professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, brindam-nos com o artigo "Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de 'Um tango em clave' ". O artigo objetiva compreender de que forma a relação entre o corpo e o objeto poderia ser alçada pela perspectiva de diálogo a dois, sendo o objeto uma matéria vibrante. Tendo como abordagem metodólogica a empatia cinestésica, as autoras apontam os elementos presentes nesta experiência incorporada, refletindo sobre as potências da materialidade durante o evento-movido.

A música articulada ao projeto político-pedagógico escolar é a temática tratada no artigo de Lúcia Jacinta da Silva Backes, Cristina Rolim Wolffenbüttel e



Ana Maria Bueno Accorsi, autoras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Intitulado de “Práticas pedagógico-musicais na escola em articulação com o projeto político- pedagógico”, o artigo constatou o não conhecimento da legislação sobre a inserção da música, por parte das escolas, o que é um dado preocupante e que, ao ser analisado e divulgado, pode contribuir com as reflexões sobre a presença da música nas escolas, a partir da análise das práticas pedagógico-musicais analisadas nas escolas estudadas.

A psicóloga e membro da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, Heloisa Gurgel Rosenfeld, apresenta seu trabalho “Coriolano e o engano do poder”. Partindo de leituras cruzadas entre a dramaturgia de Shakespeare, a psicanálise freudiana e a filosofia de Nietzsch, a autora vale-se da tragédia de Coriolano, analisando questões relacionadas à estrutura psíquica em que é encontrado um superego em dilacerante conflito com sua própria representação e seu constante agir. Em uma análise psicanalítica, Heloisa analisa a pré-história familiar e as motivações psicológicas que movimentam a tragédia, revelando os entraves filosóficos que dificultam o alcance da condição do “espírito livre” e, por consequência, o correto devir.

Leonardo da Silveira Borne, professor na Universidade Federal do Ceará, e Helena Muciño-Guerra apresentam seu artigo “Actividad y experiencia en educación musical especial: un estudio en el contexto de México”, resultante da Pós-Graduação na Universidad Nacional Antónoma de México. Objetivando compreender a experiência e a atuação de professores de música que trabalham com pessoas com deficiência no contexto do México, o estudo vale-se de um estudo multi-caso exploratório, analisando os dados a partir de autores que tratam da construção da experiência docente, da construção da prática educativa, e do processo de formação para atuação na realidade. Sua pesquisa subsidia a compreensão do fenômeno e contribui para a formação do educador musical na educação musical especial.



"O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar" é o artigo assinado por Patrícia Gusmão Maciel. Atuando em teatro, educação e formação de espectadores, e desenvolvendo pesquisas em Pedagogia do Teatro, em especial sobre Mediação Teatral, a autora contribui, neste artigo, fruto de sua dissertação, com as discussões sobre as possibilidades e os desdobramentos do teatro na escola como provocador de ressonâncias no cotidiano do estudante. Propõe, também, a promoção do fazer artístico e da apreciação do fazer artístico de grupos teatrais, apresentado no espaço teatral. As reflexões de Patrícia são fundamentadas em teóricos como Flávio Desgranges e Jean Pierre Ryngaert, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro artigo que nos é apresentado intitula-se "A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música", de Júlia Maria Hummes, Vice-Diretora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Inserido nos estudos sobre a cognição musical, o artigo trata da construção do conhecimento musical na perspectiva piagetiana, considerando-se a construção do espaço e do tempo em relação ao conhecimento musical. Inicialmente, o texto apresenta uma revisão da literatura incluindo pesquisadores da temática para, a seguir, tratar da construção do espaço e do tempo, tendo como referenciais Piaget e Inhelder, transversalizando-os à área musical. Por fim, Hummes tece reflexões sobre a construção da linguagem musical, a partir da análise de uma improvisação musical realizada em um contexto não formal, por uma jovem de onze anos de idade.

"Vital Brazil e a autonomia (vital) para a educação" é o artigo assinado por Sandra Delmonte Gallego Honda. Bacharel, tradutora, intérprete e pesquisadora junto ao grupo de pesquisa "Tempo-Memória, Educação e Linguagem", da Universidade Nove de Julho, Sandra trata das contribuições de Vital Brazil para a medicina e para a educação brasileira. A autora conjuga, no artigo, a biografia de Vital Brazil com o pensamento de Paulo Freire, concluindo que a autonomia e a



perseverança do educando diante das opressões e obstáculos são de suma importância para a concretização e a construção do indivíduo.

Márcia Pessoa Dal Bello, em sua investigação sobre os saberes pedagógicos que sustentam as práticas de professores bacharéis em instrumentos musicais, reflete e discute sobre a docência em música, o que é apresentado no seu artigo "O Bacharel Professor de Música". Tendo como lócus de investigação a Fundação Municipal de Artes de Montenegro, instituição em que a autora também atua profissionalmente como coordenadora pedagógica, o artigo constata que os professores valorizam os saberes da educação para o desenvolvimento do sujeito, todavia não consideram os mesmos indispensáveis para a docência. Traz, também, a contribuição no sentido de que os cursos de graduação em instrumento musical não consideram a opção do aluno para o exercício da docência.

Para encerrar esta edição temos o artigo "Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública" que relata o trabalho desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - Artes Visuais no ano de 2014, da Universidade Federal de Santa Maria. Os autores Jéssica Maria Freisleben, Leonardo Charréu, Júlia Andressa Schütz, Letícia da Silva Ravanello abordam as propostas educativas trabalhadas com os jovens de duas escolas públicas de Santa Maria (RS), articulando a temática artística – Arte Moderna e Culturas Juvenis – e as complexidades de definir o conceito de moderno. Ao final os autores ressaltam a importância das práticas que foram relatadas no artigo e percebem que um trabalho planejado e próximo às experiências dos educandos pode colaborar na construção de sujeitos mais críticos e questionadores.

Desejamos, portanto, uma boa leitura a todos(as)!

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Vanessa Longarai Rodrigues

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica

Ana Lúcia Louro[1]
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Neste artigo é descrita uma pesquisa realizada em uma disciplina sobre investigação científica na área de Música. Primeiramente, é feita uma revisão de literatura, localizando questões da pesquisa (auto)biográfica e o papel das narrativas na pesquisa em Educação Musical. Diferentemente de um processo mais tradicional, as temáticas de pesquisa são trabalhadas a partir de uma reflexão sobre as histórias de vida dos participantes. Tais reflexões são feitas na relação com fenômenos e repertórios musicais. Espera-se colaborar para os debates sobre ensino de pesquisa nos cursos superiores.

Palavras-chave: Educação Musical; ensino de práticas de pesquisa; narrativas.

Abstract: In this article is described a search performed on a discipline on scientific research in the area of Music. First, a literature review, finding the search issues autobiographical and role of narratives in research in music education is done. Unlike a more traditional process, the research themes are worked from a reflection on the stories of lives of the participants in relation to phenomena and musical repertoires. It is expected to cooperate for discussions on research teaching in upper courses.

Keywords: Musical Education; teaching research practices; narratives.

Introdução

Muitas pessoas têm memórias sobre músicas que foram significativas em suas vidas; algumas narram tais memórias e poucas, dentre estas, fazem de tais lembranças um processo de reflexão na construção das pesquisas que desejam realizar. São sobre estas últimas pessoas que vou falar neste texto, uma vez que buscarei relatar uma pesquisa realizada junto a uma Disciplina Complementar de Graduação sobre investigação científica em um curso de

[1] Possui graduação em Bacharelado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991), mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas de si, educação musical, formação de professores, identidades profissionais e cursos superiores de música. É membro das associações ISME, ABEM, ANPPOM, ANPED, BIOGraph.

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index



Licenciatura em Música. Como disciplinas optativas, as chamadas DCGs são viabilizadas pelo interesse dos alunos. Para mim, parece claro que estudar as práticas de pesquisa é uma forma de desenvolver a reflexibilidade do professor, essencial a sua prática. No entanto, parece que para os alunos estas disciplinas, algumas vezes, são vistas como demasiado teóricas e distantes da prática musical. Ao desenvolver as temáticas de pesquisa a partir de memórias musicais, busquei tentar diminuir essa possível distância entre reflexões pedagógicas e de metodologia científica e vivências musicais.

Almejei localizar, na revisão da literatura proposta, alguns pressupostos sobre a pesquisa (auto)biográfica e o papel das narrativas na pesquisa em Educação Musical. Localizarei as teorias do cotidiano como problematizadoras de um olhar sobre as narrativas. Analisarei os dados da pesquisa, em que abordarei o papel da música escolhida como mote para a narrativa e os processos de escolha da temática de pesquisa em relação às lembranças musicais. Finalmente, traçarei algumas considerações sobre a escolha de temáticas de pesquisa e o papel que as narrativas podem ter para investigadores na área de Música, considerando a relevância das pesquisas já realizadas com esta abordagem dentro da área (por exemplo, Silva Junior, 2013). Igualmente destaco que esta problemática do papel das memórias musicais para escolha de temáticas de pesquisa ainda parece pouco explorada, pelo menos dentro da literatura revisada, com exceção da pesquisa de Torres (2012) no que se refere aos alunos de pós-graduação.

Aproximações sobre as metodologias (auto)biográficas

São muitas as metodologias de pesquisa com as quais se poderia estudar a elaboração de temáticas de pesquisa por professores de música em formação inicial. As metodologias (auto)biográficas parecem muito apropriadas por sua busca em dialogar com os professores, ao mesmo tempo ouvindo a singularidade de suas vozes e procurando a presença do coletivo naquilo que dizem. Uma vez tomada esta abordagem, senti a necessidade de localizá-la



historicamente, como parte da vertente qualitativa, enquanto tendência muito presente no Brasil, o que passo a desenvolver a seguir.

Perspectivas históricas

As pesquisas (auto)biográficas são definidas por autores como Roberts (2002), que a considera

> Um campo de estudo excitante, estimulante e móvel que procura entender as experiências mutáveis e maneiras de encarar que os indivíduos possuem em sua vida cotidiana, o que as pessoas veem como importante, e como podemos fornecer interpretações das suas narrativas sobre seu passado, presente e futuro. (ROBERTS, 2002, p. 1).[2]

Parece haver, neste tipo de pesquisa, uma mudança de foco das músicas e seus ensinos para a narrativa vivencial das pessoas envolvidas. Neste contexto, os questionamentos sobre aprender e ensinar música continuam presentes, mas existe um holofote sobre as experiências das pessoas envolvidas e a forma como estas são narradas. Desta forma, tais pesquisas tratam de fenômenos pedagógicos musicais, porém entrelaçam tais fenômenos com a vida das pessoas (alunos, professores e músicos) e as maneiras como esta vida pode ser narrada. Conforme pondera Clandinin:

> Gostaria de aproximar os leitores de sua intenção de mudar o ponto de partida da educação musical do seu conhecimento disciplinar da música para o ponto inicial da vida das crianças, professores, formadores de professores e outros. Considerando que esta mudança no ponto de partida sublinha a importância da vida, plena de incertezas. (CLANDININ, 2009, p. 203).[3]

Entre outros autores, Fischer (2004) localiza este tipo de metodologia dentro do movimento da Nova História. Esta autora, ao situar tal movimento

[2] No original: “an exciting, stimulating and fast-moving Field which seeks to understand the changing experiences and outlooks of individuals in their daily lives, what they see as important, and how to provide interpretations of accounts they give of their past, present and future.”(ROBERTS, 2002, p.1) – tradução minha.

[3] No original: wanted to cue readers to their intention of shifting the starting point of music education from the subject matter of music to the starting point of the lives of children, teachers, teacher educators, and others and, through that shift in starting point, highlight the importance of lives with their embodied uncertainty. (CLANDININ, 2009, p. 203) - tradução minha.

metodológico na área de História nas décadas de 70 e 80, resume: “Se desejarmos dizer em uma frase os princípios que sustentam a linha adotada pelos intelectuais da nova história, poderíamos simplesmente declarar: para eles a realidade é social ou culturalmente construída.” (p.147). Esta perspectiva sociológica aponta para uma busca, mesmo em depoimentos individuais, de aspectos relacionados com os grupos sociais aos quais o indivíduo que se narra pertence. Esta perspectiva também é tratada por Queiroz (2008), em um texto considerado clássico, no qual a autora pondera que o próprio uso da palavra já torna a ação de narrar um ato ligado ao coletivo. Além de reforçar a questão da construção social, a mesma autora revisa a inserção da metodologia (auto)biográfica na pesquisa brasileira.

> No Brasil, a técnica de história de vida, depois de breve aparecimento em fins dos anos 40 e início da década de 50 permaneceu ignorada. No entanto, as características gerais da sociedade brasileira e principalmente a rapidez de suas transformações, deveriam ter levado mais cedo os pesquisadores à utilização dessa técnica. Seu eclipse durante tanto tempo deveu-se a uma espécie de encantamento pelas técnicas estatísticas de amostragem com o emprego de questionário. (QUEIROZ, 2008, p.62).

Nóvoa (1995) destaca o livro de Ada Abraham, de 1984, O professor é uma pessoa, como marco nesta mudança de olhar sobre os professores. Já Goodson (1995) enfatiza a necessidade do estudo sobre a vida dos professores. Ao relatar dois episódios acontecidos com ele próprio, apontando que a relevância se encontra na problematização das questões que pretende abordar, narra sobre um professor que conheceu que foi destacado em sua história de vida enquanto pessoa que auxiliava os alunos com menos condições financeiras. Goodson (1995) se pergunta por que este mesmo professor foi contra uma reforma curricular que aparentemente pretendia auxiliar justamente este tipo de aluno. O autor chega à conclusão de que o professor priorizava sua vida familiar:

> Na escola procurava minimizar o seu empenhamento, opunha-se a qualquer reforma que lhe desse mais trabalho. O seu centro de gravidade estava em outro lugar. Considero importante que se

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index

> compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo, para desenhar este último de modo adequado, necessitamos saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos saber mais sobre as vidas dos professores. (GOODSON, 1995, p.66).

Trago a seguir a revisão de algumas pesquisas sobre professores, para delimitar os pontos de vista que formam a moldura teórica da pesquisa que será descrita na sequência.

Professores que se narram: ampliando escutas

Se olharmos para a área geral de Educação, as pesquisas sobre professores no Brasil, baseadas em dados recolhidos através de metodologias (auto)biográficas, são atualmente muito vastas. Dentre todo este universo da pesquisa em Educação utilizando metodologias (auto)biográficas parece relevante abordar algumas pesquisas que criticam a singularidade das narrativas e a análise de dados a partir de categorias estreitas. Esta crítica parece estar embutida nos trabalhos de Abrahão (2004), Peres (2011b) e Fischer (2004).

Abrahão (2004) descreve o tipo de metodologia de pesquisa que abordou em seus estudos sobre educadores do Rio Grande do Sul:

> Dou suporte à produção de informações a corrente que ultrapassa a visão positivista, em que as Histórias de Vida são entendidas com um documento positivo em detrimento da reconstrução do processo de produção desse documento, desde que as Histórias de Vida são vistas como indício de um dado momento no tempo passado, deixando de tematizar o momento presente da enunciação. O suporte teórico da metodologia empregada a essa produção ultrapassou, também, a visão interacionista, mediante a qual o que realmente importa é a construção dual de situações no processo de produção de relatos, abstraindo da reflexão o contexto do próprio enunciado, esquecendo, portanto, de fazer emergir o contexto das relações macrossociopolítico-culturais e econômicas que perpassam a situação na qual a História de Vida adquire sentido. Nossa perspectiva comungou com uma terceira, apresentada por Santamarina e Marinas (1994, p. 268-269) como de caráter dialético, segundo a qual as Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema, (...) sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (individuo ou grupo) que se constroem desde dentro dos

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index



> condicionantes micro e macroestruturais do sistema social. (ABRAHÃO, 2004, p.204-205).

Ao buscar superar uma postura positivista, a autora procura não deixar de lado o processo de produção do documento. Neste ponto, diversos autores buscarão problematizar e contextualizar os processos de coleta de dados em pesquisas (auto)biográficas, ponderando que as subjetividades do pesquisador, necessariamente problematizadas, podem vir a interferir no documento que será obtido. Dessa forma, não considerar o processo seria negar o papel do pesquisador, buscando uma neutralidade na pesquisa, incoerente com a abordagem ligada à pesquisa qualitativa que estas metodologias geralmente tomam. Por outro lado, a superação da visão interacionista aponta novamente uma preocupação com as articulações micro e macrossociais, a qual já estava presente, conforme já comentamos no texto, na revisão feita por Fischer (2004) dos autores da Nova História, bem como da postura tomada por Queiroz (2008).

Dessa forma, no processo de análise de dados, não basta apenas buscar a coerência interna das palavras umas com as outras, das narrativas dos entrevistados, mas, antes, problematizar a influência do processo de diálogo nas entrevistas entre entrevistador e entrevistados e nos escritos autobiográficos ver nota de roda pé da pessoa que se narra consigo mesmo em seu processo reflexivo. Para poder realizar esta problematização, é necessária uma abordagem de análise de dados indutiva. Conforme pondera Marying (2000):

> Mas dentro do enquadramento das abordagens qualitativas será de interesse central desenvolver os aspectos da interpretação, das categorias, o mais próximo possível dos dados. Dentro do escopo da 'qualitative content analysis' foram desenvolvidos procedimentos do desenvolvimento indutivo de categorias de análise que são orientados por processos redutivos formulados dentro da psicologia do processamento textual.[4] (MARYING, 2000, p. 1).

[4] No original: "But within the framework of qualitative approaches it would be of central interest, to develop the aspects of interpretation, the categories, as near as possible to the material, to

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index



Comungando da mesma perspectiva de não reduzir os dados a categorias muito estreitas, autores como Peres (2011b) lançam mão de conceitos como o do Imaginário. Este tipo de abordagem parece se afastar da tendência de rotulação de professores, como, por exemplo, conservadores e inovadores, para levar a uma tentativa de compreensão mais ampla dos processos pelos quais a formação ao longo da vida e atual é narrada nas entrevistas. Peres (2011b) pondera:

> O imaginário é a expressão da realidade vivida (objetiva) pelo indivíduo e pelo coletivo; assim como da realidade que é construída a partir desta vivência. Importante é ressaltar que os processos (auto)formadores também podem advir da realidade da imaginação simbólica e que seria praticamente impossível maximizar a formação do humano, dentro da relação escolar de ensino/aprendizagem, sem passar pelo reconhecimento dos símbolos e do imaginário. Com isso reforçamos a ideia das forças simbólicas e invisíveis, "matriciadoras" (PERES, 1999) que, invariavelmente, estão presentes nos processos e nos trajetos de (auto)formação. (PERES, 2011b, p.4).

Tais "forças simbólicas e invisíveis" podem estar uma vez mais ligadas ao contexto social, cabendo ao pesquisador traçar as conexões entre a narrativa dos entrevistados e as forças coletivas envolvidas em seus múltiplos contextos. Para a pesquisa com professores, o olhar começa a se ampliar da sala de aula para a vida do professor, de acordo com Nóvoa (1995) e Goodson (1995). E, posteriormente, parece buscar as múltiplas relações entre os aspectos subjetivos do professor, que são estudadas a partir de suas experiências "coletivizadas" de alguma maneira, na sala de aula, nas reuniões pedagógicas, na família, nas práticas religiosas, no lazer, através das lembranças narradas por eles.

Mas isso não significa que o tipo de audição que se busca seja a de um "fato histórico" narrado pelos entrevistados, ou descrita nos escritos autobiográficos. Antes, concordamos com autores como Fischer (2004), que

formulate them in terms of the material. For that scope qualitative content analysis has developed procedures of inductive category development, which are oriented to the reductive processes formulated within the psychology of text processing" (MARYING, 2000, p. 1) - tradução minha.

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index



ponderam sobre a complexidade humana das pessoas que são entrevistadas ou, ao meu ver, também as pessoas que se refletem sobre si mesmas em escritos autobiográficos.

> Não encaramos história de vida sobre a lente da assim denominada racionalidade ocidental que vê o mundo como se tudo dependesse da ação humana consciente e unitária. Mas, pelo contrário, percebemos esta abordagem como uma das mais eficazes justamente por permitir que se venha a compreender, a partir da diversidade, as múltiplas especificidades que constituem a complexidade humana. (FISCHER, 2004, p. 153).

Dessa maneira, não se trata, por exemplo, de afirmar que todos os alunos de licenciatura em música brasileiros tiveram as mesmas experiências, generalização incoerente com as metodologias adotadas neste tipo de pesquisa. Mas, sim, que as memórias musicais desses alunos podem auxiliar em seu processo reflexivo. Assim, não se trata de “fatos históricos”, mas da análise das relações entre as narrativas de um indivíduo e seus contextos sociais e culturais.

Cabe salientar que as reflexões sobre abordagens metodológicas que se utilizam de entrevistas se aproximam daquelas que analisam escritos autobiográficos, pois a presença de um contar individual, que pode ser analisado a partir de uma visão de vivências coletivas, se faz presente nestas duas vertentes da pesquisa (auto)biográfica. Em relação aos escritos autobiográficos, Torres (2008), ao descrever a metodologia do seu estudo com professores e estudantes de pedagogia, comenta:

> O enfoque metodológico que embasou este trabalho – uma pesquisa biográfica com narrativas de si – privilegiou dois instrumentos de coleta, sendo um deles a entrevista gravada e posteriormente transcrita. O segundo instrumento de coleta, nomeado de autobiografias musicais, foi composto pelas narrativas escritas, constituídas de lembranças de fatos, pessoas, músicas e grupos que permearam as memórias musicais de cada uma das entrevistadas ao longo de diferentes momentos da vida. (TORRES, 2008, p. 243).

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index

As pesquisas (auto)biográficas e o ensino das práticas de pesquisa

Numa visão mais tradicional de ciência, o problema de pesquisa está relacionado com uma perspectiva de busca da verdade, conforme descrito em um manual do ano 2000:

> Quando pensar que encontrou um verdadeiro enigma ou erro, experimente fazer mais do que simplesmente indicá-los. Se uma fonte diz X e você pensa Y, só haverá um problema de pesquisa se você disser que os leitores que continuarem acreditando em X irão se enganar a respeito de algo ainda mais importante. (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p.79).

Nesta perspectiva, acredita-se em uma verdade absoluta que deve ser descoberta e provada correta. Muitas visões de pesquisa serão contrárias a este posicionamento. Mas qual seria a contribuição de pesquisas de cunho (auto)biográfico, a partir de uma perspectiva da Educação Musical, para a discussão de uma abordagem metodológica de pesquisa que supere a busca de uma "verdade única"? Ao dialogar com os alunos da área de Música, busquei fazer brotarem suas temáticas de pesquisa, não apenas através da revisão de literatura, do engajamento em projetos maiores e das lacunas existentes nas pesquisas (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000), mas também daquilo que se tornou significativo para eles ao longo de suas histórias de vida. Este procedimento não almeja contar toda a história de vida dos alunos, mas problematizar suas narrativas para buscar aquilo que é interno ao seu processo de formação ao longo dos anos e que informa a construção do que será alvo de suas investigações.

Ao pedir as narrativas, não solicitei que as fizessem de maneira linear, mas que procurassem associar o seu trabalho atual e as preocupações de pesquisa com momentos que tiveram especial significado em suas vidas. Estabeleci um olhar que busca na experiência de formação e atuação em música os caminhos investigativos que apresentam maior ressonância com as realidades de trabalho enfrentadas por eles. Neste sentido, me aproximei das palavras de Peres (2011a), quando diz:

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index



> Não sei exatamente porque pesquiso o que pesquiso, mas o mais importante talvez sejam os movimentos que daí decorreram e das perguntas que continuam em meu pensar, fazendo-me cada vez mais apaixonada pelas palavras que dançam em mim. (PERES, 2011a, p. 174-175).

Pesquisar e buscar temáticas de pesquisa torna-se então um caminho no qual processos objetivos e subjetivos se entrecruzam. A revisão da literatura e engajamento em pesquisas mais amplas não é negada, mas o envolvimento pessoal com uma temática de pesquisa torna-se parte dessa teia dos fios, daquilo que o estudante deseja investigar. Peres comenta:

> Aprendi que é preciso manter um pé nas coisas sutis do mundo que nos afeta – as intuições primeiras – e o outro, ancorado na objetividade, para dar conta destas em direção ao mundo dos saberes científicos – as problematizações teóricas. Os dois pés precisam manter um mesmo ritmo para unirem a pessoa e o pesquisador, pois quem produz o sentido são as intimações da pessoa revestida do profissional que a habita, e vice-versa. (PERES, 2011a, p.174).

Josso (2010), entre outros autores, salienta que as pesquisas de cunho (auto)biográfico têm buscado auxiliar a projetos de pessoas, entre eles, os projetos científicos. Esta autora considera que os mesmos fazem parte da "reabilitação progressiva do sujeito e do autor" (p.11). Josso (2010) prossegue dizendo que

> Esta reabilitação pode ser interpretada como uma volta do pêndulo após a hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas dos indivíduos até o fim dos anos 70 (séc. XX). (JOSSO, 2010, p.11).

Dentro desta reabilitação da pessoa do professor e pesquisador, e de suas subjetividades, esta autora chama a atenção para a importância de uma manutenção do rigor científico. Nesta direção, narrar as lembranças e, nas palavras de Peres, "se apaixonar pelas palavras que dançam" (PERES, 2011a, p. 175) em nós não significa abrir mão de uma discussão teórica na qual os argumentos sejam desenvolvidos e concatenados, mas, antes, que as próprias memórias façam parte de nossa argumentação. A pesquisa que vou relatar se direciona a esta posição das memórias como parte do processo de olhar para



si mesmo. Dessa maneira, da mesma forma que a revisão de literatura, a qual em nenhum momento se torna menor nem menos rigorosa, os alunos são convidados a uma revisão de suas lembranças, localizando os significados direta ou indiretamente relacionados a repertórios musicais em suas vidas e a maneira como estes se relacionam a sua reflexão atual em busca de caminhos de investigação.

No que tange à relação com repertórios musicais, podemos localizar este tipo de reflexão dentro de uma pesquisa em artes que se relaciona com a questão das narrativas, ao mesmo tempo em que nega a presença de músicas, fotografias ou outras manifestações como mera ilustração dos relatos de pesquisa.

Olhares sobre escritos de alunos de uma disciplina de um curso de Licenciatura em Música

Num curso de Licenciatura em Música, foi proposta uma Disciplina Complementar de Graduação intitulada “Pesquisa em Música a partir da ‘experiência de si’”, conforme comentei no início do texto. O objetivo era problematizar as “experiências de si” dos alunos para auxiliá-los em seus processos de pesquisa. Fui professora ministrante desta disciplina neste e em outros semestres. Ao longo do semestre, foram utilizados os escritos de Larrosa (2002), Oliveira (2006) e Silva (2010), entre outros. Nove alunos frequentaram a disciplina e oito consentiram na utilização de seus trabalhos da disciplina como dados para a pesquisa. Neste artigo analiso os dados de duas alunas, entre estes.

Da canção dentro da história de vida para a reflexão sobre a prática docente ou “aos dezesseis anos sabia que queria a música na minha vida pra sempre”

Como trabalho final, foi proposto que os alunos escolhessem uma música significativa para suas vidas e a associassem a sua reflexão sobre a

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index



temática de pesquisa que estavam estudando, ou pretendiam estudar, juntamente com suas práticas pedagógicas, conjugadas com a revisão de quatro autores de sua escolha. Esses trabalhos foram considerados como escritos autobiográficos num sentido semelhante ao abordado por Tores (2008) em sua pesquisa. Analisei-os utilizando a abordagem proposta por Marying (2000).

A aluna 1 narra o significado da música *Cryin*:

> Cryin do Joe Satriani. Me lembro de tudo: a surpresa, a expectativa... a superação dos desafios (...) Naquela época eu tocava [na guitarra elétrica] outra música do mesmo compositor, Always with me, always with you, mas ainda não estava pronta, embora fosse bem organizada e estudasse todos os dias. Meu professor contou que aconteceria um recital na escola de artes da cidade e que pediram se ele teria algum aluno para se apresentar. Ele disse que sim, e eu tocaria Joe Satriani, mas não seria a música que eu estava estudando, seria uma nova. Quando recebi as tablaturas fiquei apavorada. Não tinha coragem de dizer que não conseguiria e estudei. Estudei... estudei... estudei até criar calos nos calos que eu já tinha. Fazia ensaios extras na escola e meu professor ajudava. (Aluna 1).

A aluna 2 deseja estudar o aprendizado musical na família e começa refletindo sobre sua própria família e sua história de vida.

> Por ser de origem de uma família de músicos, que tendem para o lado musical instrumental mais do que vocal, acredito que minha influência pendeu para o "lado harmônico das coisas". O curioso é que todos são músicos autodidatas, que aprenderam seu instrumento vendo e tocando com suas gerações passadas, assim como eu, que ao recordar minha infância, ainda vejo e escuto meu pai e eu tocando nossas canções preferidas no violão. (Aluna 2).

Essas lembranças poderiam ser meras reminiscências para as alunas, mas foram tratadas como parte da reflexão à definição de temáticas de pesquisas, tornando-se um componente importante de seu esforço como aprendentes de pesquisadoras.

Relações entre músicas, atuações e temáticas de pesquisa

Para Peres (2011a), a formação inicial de professores aposta numa

> […] formação capaz de ultrapassar a instância meramente cognitiva e mensurável para superar as dualidades existentes entre o

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index



> conhecimento sensível e conhecimento científico, ou seja, das valorizações do que é da ordem das exterioridades em detrimento das interioridades. Isso tudo tendo em vista que sujeitos em processo de formação, neste caso formação inicial de professores, possam valorizar as biografias transformadas com o conhecimento acumulado. (PERES, 2011a, p.174).

Neste sentido da superação das dualidades, busquei analisar os escritos dos alunos em relação ao seu processo de surgimento das temáticas de pesquisa, considerando também o papel das músicas em suas lembranças enquanto memórias de momentos significativos.

A aluna 1 comenta sobre a temática de pesquisa enquanto algo relacionado a sua prática como professora e, ao mesmo tempo, um desafio similar ao narrado sobre a sua performance musical:

> Ainda no primeiro ano de faculdade tive a oportunidade de iniciar minhas atividades de professora, ministrando aulas de guitarra elétrica no Curso de Extensão em Música da mesma instituição (na qual estudava). Ali precisei articular materiais didáticos e pedagógicos para abranger todos os contextos que me eram apresentados. Um destes adquiriu grande importância na minha formação: as aulas de guitarra para crianças. Da mesma maneira que a música Cryin', esta particularidade do ensino de música reservou-me surpresas e desafios. Para superá-los, precisei dialogar com os diferentes conhecimentos que havia adquirido e estava desenvolvendo. [...] Curiosa em conhecer a experiência dos outros para entender como aconteciam estas aulas, me vi frente a um novo desafio: pesquisar a formação e as aulas de professores de guitarra com a finalidade de compreender de que maneira acontecem as articulações de conhecimentos para que sejam possíveis aulas para crianças. (Aluna 1).

Dessa forma, a temática do estudo da narrativa de professores sobre aulas de guitarra, focalizando a questão das aulas para crianças, desenvolvido por esta aluna, emerge da problematização de sua própria história de vida como parte desse "narrar o vivido" a partir da música *Cryin'*, descrito por ela como um grande desafio que foi superado, uma vez que, enquanto adolescente, foi desafiada pelo professor de guitarra a ir além da técnica instrumental que já conhecia. A aluna narra este episódio como um momento de grande significado que catalisa o processo de reflexão sobre a sua atuação e pesquisa.

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index



Já para outros alunos, a reflexão sobre as vivências conduz a uma ampla gama de interesses de pesquisa que não se materializa neste momento em uma temática de pesquisa especifica, mas tal definição de interesses pode vir a se concretizar no futuro. Ocorre que, nesta disciplina, convivem alunos-professores de diferentes etapas do curso. Para a primeira aluna, que já desenvolveu seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), ter uma temática definida e construir um objeto de pesquisa se torna essencial para a realização da pesquisa que será relatada no TCC. Para a segunda aluna, existe um tempo exploratório de interesses de pesquisa, que pode ser aproveitado pelos professores formadores, no sentido de ampliação das reflexões sobre a história de vida, formação e atuação que possam levar a uma significação pessoal maior da temática que finalmente será estudada. A aluna 2 escreve:

> A experiência que tive quando adolescente em sentar na varanda da casa de meus avós para ouvir e tocar junto do meu pai, tio, primos e irmãos, me leva a acreditar que a vivência e a influência musical vêm de berço. Em cima disso, pretendo pesquisar com base em referenciais como se dá aprendizagem musical em família, bem como a autoaprendizagem e o ensino transpassado por gerações. (Aluna 2).

Embora ela defina um interesse de pesquisa, ainda não o está especificando em um "objeto" que seja suficientemente "estudável", como seria uma família específica que ela desejasse estudar, seguido de autores que definissem com que abordagem esta seria estudada. No trabalho final da disciplina escrito por ela, existem alguns autores, mas não suficientemente explorados para cercar a temática que a mesma busca estudar. Apesar disso, seus escritos se aproximam da visão de Butler-Kisber, Li, Clandinin e Markus (2007) de que a narrativa dos professores de artes deve estar articulada a um diálogo com as vivências dos alunos. Esta última aluna escreve:

> Quando fui questionada na aula da disciplina de Narrativas de Si, (hoje como aluna de graduação em música) acerca da música escolhida, sobre a relação que ela haveria com minha prática docente como professora de violão, em um projeto social [...], num primeiro instante não encontrei similaridade, porém, me veio em mente uma cena de aula de violão que ministrei. Eu estava em minha sala

> preparando a aula, quando um aluno me questionou a respeito de uma música que ele desejava tocar, Have you ever seen the rain, da banda Creedence. Fiquei surpresa, pois essa música foi composta em 1970, por John Fogerty, e o aluno tinha apenas treze anos de idade. Perguntei a ele porque gostaria de aprender essa música e a resposta foi: "Meu pai gosta muito dela" (...) Então me reportei a minha adolescência, e minha influência musical familiar, junto com a motivação para que eu sempre estudasse muito parecida com a do meu aluno. (Aluna 2).

Muito embora essa aluna não esteja pronta para iniciar a pesquisa, ela apresenta uma maturidade na relação entre a reflexão sobre sua atuação e os caminhos que está traçando para construir tal investigação. No processo dessa aluna, parece que a sua temática ainda não está "cercada por todos os lados", no sentido de que ela não expõe com clareza quais serão os passos que vai realizar para fazer a pesquisa e quais são os objetivos que pretende atingir. No entanto, percebe- se um esforço por parte da aluna de caminhar em direção a uma maior clareza dos procedimentos da sua pesquisa.

Em uma abordagem tradicional de pesquisa, pareceria que a aluna 2 havia caminhado pouco, pois, se perguntássemos o que iria estudar, sua resposta seria como a citação anterior, sem especificar a família cujas aprendizagens musicais cotidianas abordaria. Mas, considerando a não dualidade entre o conhecimento sensível e conhecimento científico apontada por Josso (2011a), vemos um trabalho árduo no processo reflexivo da aluna, no que tange a compreender como desenvolver uma pesquisa dentro de um "paradigma singular plural" (Josso, 2010, p. 11), uma vez que relaciona suas próprias vivências a questionamentos mais amplos da área de Educação Musical. No seu caso, o papel dos pais para os processos de aprendizagem musical dos filhos. Da mesma forma, a aluna 1 toma a questão do aprendizado de instrumentos musicais por crianças, cara à área de Educação Musical, mesclada à questão específica da guitarra que emerge do desenrolar e da reflexão sobre sua história de vida.

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index



Considerações finais

Diferentemente de um processo mais tradicional de trabalho com os temas de pesquisa, na pesquisa relatada neste artigo a temática é trabalhada a partir de uma reflexão sobre as histórias de vida dos participantes. No entanto, tais reflexões não acontecem de forma linear, narrando todos os acontecimentos, mas na relação com fenômenos e repertórios musicais. Em tais lembranças, as músicas não são tratadas como mera ilustração, mas são catalisadoras de subjetividades que então são narradas e, através destes textos, refletidas pelos alunos da disciplina realizada. Nesta direção, as metodologias (auto)biográficas apontam para a possibilidade de que objetos, obras de arte ou músicas podem servir como algo que propicia as lembranças e suas narrativas. Dessa forma, existe uma aproximação entre processos objetivos e subjetivos que abrem brechas para a importância do rememorar das alunas que estão se tornando pesquisadoras e de sua relação com práticas musicais, ao mesmo tempo em que não abrem mão de um processo rigoroso de reflexão e apropriação da literatura.

Muito embora as abordagens (auto)biográficas estejam sendo utilizadas por pesquisadores brasileiros da área de música, este tipo de abordagem ainda não é explorada de maneira sistemática, no que tange a reflexões sobre o ensino de pesquisa na área de Educação Musical. Nesse sentido, este artigo pretende auxiliar a reflexão de professores e alunos sobre as possibilidades que este tipo de abordagem pode trazer, considerando as dificuldades inerentes à formulação de temáticas de pesquisa. Particularmente, gostaria de problematizar o ensino de pesquisa em Educação Musical para professores em formação inicial. Será possível que as memórias musicais possam auxiliar no processo de busca de temáticas de pesquisa? Busco responder a esta questão e estudar uma situação na qual foi possível analisar um processo nesta direção. Espero colaborar para os debates sobre ensino de pesquisa nos cursos superiores, em especial na área de Artes e, mais particularmente, no que tange à maneira como as memórias musicais podem ser problematizadas

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index



no trabalho com a definição de temáticas de pesquisa. Além disso, pontuar a importância das abordagens (auto)biográficas para este tipo de discussão de metodologias do ensino superior, conjugadas com o debate sobre metodologias da pesquisa na área de Educação Musical.

Referências:

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Pesquisa (auto)biográfica-tempo, memória e narrativa. IN: In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. *A Aventura (Auto) Biográfica*: teoria e empiria Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.201-224.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.: WILLIAMS, Joseph M. *A arte da pesquisa*. Tradução de Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BUTLER-KISBER, Lynn; LI, Yi; CLANDININ, D. Jean; MARKUS, Pamela. Narrative as artful curriculum making In: BRESLER, Liora (Org.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Volume 16. Part. 1. U.S.A: Springer, 2007, p.219-233.

CLANDININ, Jean D. Troubling Certainty: Narrative Possibilities for Music Education In: BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. *Narrative Inquiry in Music Education*: Troubling Certainty. New York: Springer, p. 201-210, 2009.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais ...In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. *A Aventura (Auto) Biográfica*: teoria e empiria Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 267-291.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

JOSSO, Marie Christine. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUC, 2010, p. 9-14.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação*: Estudos Focaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.35-86.

MAYRING, Philipp. Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *1*(2), Art. 20, 2000. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>. Acesso em: 11 nov. 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores***.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-30.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Implicar-se... Implicando com professores: tentando fazer sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação*: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.47-58.

PERES, Lúcia Maria Vaz. *Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, mai/ago. 2011a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8702/654>. Acesso em: 31 mar. 2013.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Imaginários moventes: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser. *Educere et Educare – Revista de Educação*, Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011b, edição eletrônica, p. 1- 11.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível" In: LUCENA, Cecília Toledo; CAMPOS, M. Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri (org). *Pesquisa em Ciências Sociais:* olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008, p. 35-77.

ROBERTS, Brian. *Biographical research*: Principles and Practice in Survey Research. Buckingham · Philadelphia: Open University Press, 2002.

SILVA, Michelle Cristina Medeiros. "Como você aprendeu a cozinhar?" Reflexões sobre a transmissão intergeracional do conhecimento culinário entre mulheres. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 4, São Paulo, 2010. *Anais...* São Paulo: USP, 2010. 1 CD-ROOM.

SILVA JUNIOR, José Davison. Música, idosos e memórias autobiográficas: interfaces de uma pesquisa em educação musical In: Anais do XXI Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Pirenópolis-GO: UNB, 2013.

TORRES, Maria Cecília. Músicas do cotidiano e memórias musicais: Narrativas de si de professoras do Ensino Fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 237-258.



TORRES, Maria Cecília. Fragmentos das lembranças musicais de mestrandos e doutorandos em uma disciplina de Pesquisa (auto) biográfica. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica, 2012, Porto Alegre/RS. *Pesquisa (auto)biográfica*: lugares, trajetos e desafios, 2012.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de "Um tango em clave"

Paola Vasconcelos Silveira[1]
Mestre em Artes Cênicas na UFRGS

Mônica Fagundes Dantas[2]
Professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender de que forma a relação entre o corpo e o objeto poderia ser alçada pela perspectiva de diálogo a dois, sendo o objeto uma matéria vibrante. Dessa forma, através da abordagem metodólogica da empatia cinestésica, foi sendo construída uma escrita da experiência que se constitui entre os textos teóricos e as anotações de uma das artistas pesquisadoras. Sendo assim, este artigo aponta os elementos presentes nesta experiência incorporada refletindo sobre as potências da materialidade durante o evento-movido.

Palavras-chave: Dança; objeto; processo de criação.

Abstract: The present article aims understand how the relationship between body and object could be build from the dialog of the partners perspective, assuming that the object are vibrant matter. In this way the methodological approach kinesthetic empathy help to create a writing of experience that was made of theory texts and notes from one of the artists researcher. Therefore, this article points from the elements of these embodied experience reflecting the materiality potentials during the movement-event.

Keywords: Dance, object, creation process.

A clave não se mexe, apenas está presente, mas esse estado tem força, me desafia a determinar quando é a hora de começar a movimentar[3]*.*

[1] Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Dança pela mesma universidade. Bailarina, Diretora e professora desenvolve suas pesquisas no campo da dança a dois, especialmente na área do tango em intersecção com a dança contemporânea. Desde 2013, passou a desenvolver processos artísticos na relação corpo e objeto. Diretora e bailarina do espetáculo Corpobolados.

[2] Professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, Pós-Doutora pela Coventry University (Reino Unido), Doutora em Estudos e Práticas Artísticas pela Université du Québec à Montréal (Canadá), Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos Cursos de Graduação em Dança e Educação Física. Pesquisadora na área da Dança, com ênfase nos seguintes temas: história e memória da dança, processos coreográficos, pedagogia da dança. Integra o Coletivo de Artistas da Sala 209.

[3] Os trechos com essa formatação se referem a citações oriundas do diário de bordo de uma das autoras.

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de "Um tango em clave". *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Convidamos você, leitor, a percorrer conosco estes escritos, os quais emergem do Memorial Crítico-Reflexivo (Silveira, 2015) desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nesses dois anos de pesquisa entre sala de ensaio, leituras, escritos, conversas e experimentos cênicos surgiu o objetivo deste estudo: compreender de que forma a relação entre o corpo e o objeto poderia ser alçada pela perspectiva de diálogo a dois, sendo o objeto uma matéria vibrante. Sendo assim, a relação entre corpo e objeto não surge da manipulação, mas sim de um encontro de matérias vibrantes, em que o objeto passa a ser materialidade presente e atuante durante o dançar. “Um tango em clave”[4] foi o experimento cênico desenvolvido a partir do encontro de matérias, do desejo de vivenciar um acontecimento-movido. Neste experimento, disponibilizei meu corpo para me encontrar com a clave, objeto de malabarismo, e para dançarmos durante um longo período, jogando com as possibilidades que surgiam dessa relação.

"Um tango em clave" foi também o ponto de partida para elaborar uma escrita da experiência de mover, que contextualiza os elementos presentes desse encontro. Este artigo se vale, então, da experiência incorporada para refletir sobre as potências da materialidade durante o evento-movido. Em consequência, há inserções de trechos que foram retirados de anotações realizadas durante os ensaios e após as apresentações. Esses textos aparecem desprendidos da escrita reflexiva e procuram jogar com as diferentes temporalidades presentes no processo de produção de um memorial. Do mesmo modo, este artigo apresenta uma alternância entre o eu e o nós, consequência do ir e vir entre a experiência da artista-pesquisadora e de sua orientadora.

[4] Inserimos uma *playlist* do Website *YouTube* que contém diversos registros em vídeo de “Um tango em clave”. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLUUBe3ktS832nHmsSes0pRdYqaz5Ab1Ts. Acessado em 03 de junho de 2016.

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de “Um tango em clave”. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Quando danço com a clave, muitas coisas acontecem: sinto minha pele sendo tocada; a poeira do chão onde dançamos influencia. A qualidade do movimento difere no transcorrer da improvisação. Sei quando devemos ser ágeis e rápidas, quando devemos pausar. Existem tonicidades diferentes, e tudo isso influencia o que está sendo feito.
E só é feito dessa maneira por causa de tudo isso.

A abordagem metodológica necessitou expandir-se para abarcar uma escrita criativa emergida desse encontro. Desse modo, optamos por utilizar o conceito de empatia cinestésica, trazido por Fortin (1994) e por Frosch (1999), a fim de tentar registrar os dados cinestésicos que permeavam a criação desse experimento. Dessa forma, o conceito operacional de empatia cinestésica, no universo da pesquisa em dança, refere-se à possibilidade de identificação ou reconhecimento de uma situação/evento por meio da percepção do corpo em movimento. Em geral, tem como pressuposto a perspectiva de quem observa o acontecimento. Entretanto, existe a possibilidade do transbordamento desse limite pelo pesquisador, quando ele utiliza a empatia cinestésica como instrumento de coleta de informações de sua própria experiência, como aquele que realiza e, ao mesmo tempo, observa o evento que está acontecendo. Sendo assim, me propus, ao longo dos ensaios e também das apresentações dos experimentos cênicos, a ir registrando informações, fazendo anotações sobre sensações, insights e ideias. Essas informações tecem uma teia em conjunto com a escrita reflexiva e conceitual. Como material complementar, foram realizados registros fotográficos e videográficos das apresentações.

Ressaltamos que a empatia cinestésica também passou a ser uma escolha durante o processo de criação, configurando-se como um procedimento coreográfico. Nesse sentido, o ato de "coreografar empatia" implica em construir e cultivar uma fisicalidade específica, na qual a experiência cinestésica passa a orientar a percepção e a conexão com o que o outro está sentindo (Foster, 2011). Desse modo, durante o dançar, estive atenta às nuances dessa experiência de mover; expandindo os sentidos para se colocar nessa relação de contato com o objeto; e, depois, encontrando os mecanismos para registrar as sutilezas que acontecem no ato do encontro.

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de “Um tango em clave”. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Esta proposta possibilitou que o ato de escrever sobre o que estava acontecendo durante o mover estivesse embebido do que denominamos *eucorpodeconsciência*. Assim, não era apenas uma racionalização do ato de escrever, porém a escrita fazia parte desse fluxo de movimento que decorria do encontro do corpo com a clave. Através desse estado, era possível descrever as posições múltiplas decorrentes da experiência, como traz José Gil:

> Paradoxalmente, a posição narcísica do bailarino não exige um "eu", mas um outro corpo (pelo menos) que se desprende do corpo visível e dança com ele. Graças ao espaço do corpo, o bailarino, enquanto dança, cria duplos ou múltiplos virtuais do seu corpo que garantem um ponto de vista estável sobre o movimento. (GIL, 2004, p. 51)

A escrita deste trabalho surgiu, então, nesse trânsito entre a perda do eu que ocorre durante a experiência e esse *eucorpodeconsciência* presente nos registros pós-experimentações. Dessa forma, a escrita passa a ser o primeiro agenciamento da experiência.

Enfim quero ser coisa, quero ser eu, quero ser corpo, quero ser matéria,
quero principalmente estar e mover.

O desafio da dança com a clave é justamente colocá-la como parceira, lado a lado, como entidade coextensiva no campo da matéria. Mais do que isso, considerá-la para além de sua instrumentalidade e do aprisionamento dos seus dispositivos artísticos, ativando uma mudança na relação fundamental entre objetos e seus efeitos artísticos.

A clave me convida a dançar.

A clave é peça viva durante o diálogo a dois; ela se torna matéria vibrante assim como meu corpo. A partir desse encontro de vibrações, que decorre do movimento, vivencio um evento no qual acabo me perdendo do meu eu para ser e estar naquela relação. Não projeto possibilidades de deslocamentos pelo espaço; não planejo as intenções ou as qualidades que iremos desenvolver ao longo de nosso contato. Tudo decorre da experiência de estar ali, de vivenciar o movimento, independentemente do que se move, se é

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de "Um tango em clave". *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



corpo ou objeto: o importante é criar um terreno em que seja possível o acontecimento. É justamente isso o que sugere a filosofia processual, ao propor que sua força reside na capacidade de criar um campo de experiência que não começa nem termina no sujeito humano (MANNING, 2014). Sendo assim, podemos pensar nos corpos não humanos como potências instigadoras de relações para além do campo das ideias.

Encontramos ressonância no estudo de Jane Bennett (2010), que se propõe a repensar a ideia de que uma matéria seja algo passivo, cru, bruto e inerente. Vivemos dividindo o mundo entre matéria amorfa (*it, things*) e vida vibrante (*us, beings*) e esse pensamento nos faz ignorar a vitalidade da matéria e a poderosa vivacidade da formação dos materiais. A autora convoca-nos a revirar os termos matéria e vida, até que eles passem a ser estranhos. É nesse espaço gerado por esse estranhamento que a vital materialidade ganha forma. Ou melhor, conforme Bennett (2010), essa materialidade toma forma de novo, pois uma versão dessa perspectiva já foi vivenciada na nossa infância, quando existe um mundo mais habitado por coisas animadas do que por objetos passivos. Nesse sentido, todos os corpos possuem a capacidade de ativar e de responder.

Os vestígios da relação em movimento que acontece durante o dançar com a clave são visíveis em seu corpo. O resquício de maquiagem é um rastro de que algo aconteceu, e de que aquele objeto foi afetado e me afetou. Sua temperatura não é mais a mesma desde o primeiro toque; sua textura, a cada experimento, vai se moldando de acordo com os pisos que encontra.

Essa relação entre sujeitos e materialidades – neste caso, entre mim e a clave – não se baseia em uma relação de desvantagem. Eu não exerço mais poder do que ela, porque ela não está estável ou fixa. Nesse sentido, nos acercamos da visão de Bennett (2010, p. 20), que se propõe a: "[...] teorizar a materialidade muito mais como força do que entidade, mais energia do que matéria, ou intensidade do que extensão". Sinto-me muito próxima dessa perspectiva, porque sinto no corpo, através do movimento, essa potência que surge da clave. Experimentar essa relação entre as pessoas e outras

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de "Um tango em clave". *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

materialidades, de maneira mais horizontal, é dar um passo em direção a uma maior sensibilidade ecológica (BENNETT, 2010). A busca desse estado me levou a dançar com a clave e essa dança se tornou possível quando permiti que essa sensibilidade viesse à tona.

Desperto o corpo para esse momento; ativo os poros; trabalho inicialmente mobilizando a coluna, depois passo para as extremidades (braços + pulsos + pernas + pés).

Todavia, para viabilizar esse encontro, é necessário preparar o corpo, despertar os poros da pele para que o objeto possa tocar esse corpo. Encontramos em Gil (2004, p. 49) a noção de espaço do corpo: "De fato, o espaço do corpo resulta de uma espécie de secreção ou reversão (cujo processo teremos de precisar) do espaço interior do corpo em direção ao exterior." Ou seja, essa reversão é capaz de transformar o espaço objetivo em uma textura própria do espaço interno. Músculos, tendões e órgãos devem se tornar vias para o escoamento de energia desimpedida; esse processo garante um fluxo de energia pelo corpo capaz de gerar essa única camada tridimensional. Não existe mais distinção entre frente e trás, esse corpo se conecta com o espaço, ou melhor, o incorpora em sua totalidade a partir do movimento e da experiência de tocar. A preparação do corpo para o encontro com a clave me conduz a um estado semelhante ao espaço do corpo trazido por Gil: o movimento torna-se menos viscoso, mais fluido. E permite que o bailarino multiplique seus pontos de vista, gerando múltiplos corpos.

Sinto-a perto mesmo que longe; estamos sempre conectadas por uma membrana que nos envolve. Essa viscosidade que nos envolve se adapta aos nossos deslocamentos, às nossas distâncias. E essa camada se rompe quando terminamos de nos movimentar, quando a relação termina.

Quando improvisamos, a clave e eu, estamos em processo de criação da dança. Para além da ideia de algo que seria exclusivamente meu, estamos explorando o mundo em movimento, ao mesmo tempo em que me movo. Estou levando em conta o mundo que existe naquele momento, explorando

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de "Um tango em clave". *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



ativamente suas possibilidades, que vão acionando as mudanças no curso desse processo. Assim como traz Manning (2014, p. 3),

> O "eu" de "eu estou especulando o mundo diretamente em movimento" [como diria Maxine Sheets-Johnstone] é eclipsado pela imediatez do encontro: no especular da improvisação, o 'eu' é efetivamente deixado para trás [...] Não é mais o 'eu', mas o movimento se tornando o sujeito. (Tradução das autoras).[5]

O movimento se torna o protagonista, "não sendo o 'eu' quem está no processo de criação da dança, mas a dança em si está no processo de criação de 'mim', esse 'eu' que está se encorpando, que irá especular o mundo diretamente"[6] (MANNING, 2014 p.3). O "eu em movimento"[7] em contato com o mundo ativo busca sintonizar as tendências da forma a partir das inflexões do movimento. E nessa capacidade de se encorpar, o "eu em movimento" é capaz de alterar o que o "eu" pode ser. (MANNING, 2014). Sendo assim, o "eu" extrapola o sentido de individuação e passa a existir a partir do movimento que se dá em um evento e na sua singular interação com o meio.

O "eu" no movimento-movido deve ser lembrado não como quem, mas nesse infinito de encruzilhadas de como e onde. No meio dessa experiência em formação, não se deve pensar sobre quem é esse sujeito, mas como se experimenta o evento em si, esse encorpar da experiência. Manning (2014) nos convoca a pensar que, ao especularmos o mundo diretamente através do movimento, somos convidados a participar de um desafio que descentraliza esse "eu". Afinal, não será esse "eu sujeito fechado em si mesmo" que criará o movimento, mas o movimento por si só irá recalibrar esse eu que eventualmente surgirá (MANNING, 2014). Um corpo não pré-existe ao seu

[5] "The "I" of "I am wondering the world directly, in movement is eclipsing itself into directness of the encounter in the wonder of improvisation, the "I" is effectively left behind… It is not 'I' but movement that is becoming the subject." (apud Manning, Erin, 2014 p. 3).
[6] "It is not "I" who is in the process of creating a dance, but the dance itself that is in the process of creating "me," a me that in itsbodying, will wonder the world directly." (MANNING, 2014 p. 03).
[7] Decidimos utilizar aspas nas expressões eu; eu em movimento; eu sujeito fechado em si mesmo; eu coletivo para seguir a grafia empregada por Manning (2014) no artigo em inglês.

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de "Um tango em clave". *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

movimento e não sou eu quem deseja saber sobre esse movimento e sim o que esse movimento deseja saber sobre mim. Ressaltamos que o movimento guiou as escolhas de referencial deste trabalho: a partir do evento que vivenciei e dessa construção de um eu coletivo a partir do contato com a clave, pudemos compreender essa relação. A consciência da experiência oportunizada no evento através do movimento surgiu primeiro, para depois nascer em palavras e textos. Dessa forma, ao longo do ato de mover, percebemos os fatores presentes no dançar e o quanto eles construíam essa proposta de movimento a partir da relação. O fluxo, a pausa e a queda são elementos presentes nesse encontro, que constroem não apenas propostas de movimento, mas pensamentos e reflexões do dançar.

Convidaria-te a sentir o fluxo e a desorientação que vivencio nesse evento compartilhado.

O objeto revela uma qualidade específica a partir do movimento e, a cada relação, surge algo único. Por isso, quando vejo um malabarista manipulando a clave, percebo o quanto aqueles movimentos são diferentes dos meus ao dançar com ela, porque a qualidade do movimento é diferente, bem como sua intenção. A clave, em nossa proposta, representa algo que está além de uma forma: conecta-se com perspectivas infinitas do que o movimento pode vir a ser. Essa qualidade assemelha-se ao conceito de um Movimento Total (GIL, 2004), no qual a relação dos corpos pode ser sentida mediante a conexão entre os planos do real e do virtual, pois cada qualidade será imanente ao movimento que está se formando. É justamente essa qualidade que sintoniza o movimento à singularidade de sua forma, uma vez que, para cada movimento, há uma qualidade-movimento. Quanto mais complexa for a tonalidade afetiva do movimento, mais emaranhada será sua teia relacional (MANNING, 2014). Por sua vez, essa teia relacional do movimento é ativada pela pausa que potencializa o entremeio; a pausa é a força que provoca a qualidade-movimento individual. De acordo com Manning (2014 p. 16),

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de “Um tango em clave”. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



> Sintonizar a complexa coreografia do movimento relacional e observar como não são os corpos que se organizam cognitivamente em uma espécie de processo consensual, mas que, na verdade, são as pausas que estão em constante abertura para o movimento. (tradução das autoras). [8]

As autoras compreendem que a pausa é um campo ativo, repleto de potências-movimentos com as quais os corpos devem se sintonizar. No caso de "Um tango em clave", sentimos o quanto as pausas refletem as tonicidades do movimento-relação com a clave.

Fiz muitas pausas; gosto do desafio de sentir o pequeno, ou melhor, o micro movimento. Sinto que esses espaços possibilitam que a materialidade do objeto tome conta. Eu paro, e ela se movimenta; ou nós duas paramos, e apenas há o que há de menor.

Concebemos esses espaços como os intervalos que trazem o recheio para a dança, as intenções, a respiração, as tonalidades afetivas dos movimentos. Salientamos a importância desses momentos, porque a pausa está sempre aberta e pode ser preenchida. Ou não. Como ressalta Manning (2014, p. 16), "O intervalo ingressa no evento-movimento como o dinamismo que colore, que sintoniza o movimento de uma forma ou de outra" (tradução das autoras)[9].

Essa noção da pausa ou intervalo entre um movimento e outro é muito forte na dança a dois. Gil (2004) também enfatiza essa proposta ao tratar do sistema de comunicação presente no contato improvisação[10]. O autor entende que é possível visualizar um sistema de perguntas-respostas, porém haverá sempre um ajustamento necessário para que as respostas se tornem cada vez

[8] "Attune to the complex choreography of the relational movement and note how it is not that bodies are cognitively organizing themselves in a kind of consensual process, but that in fact intervals are continuously opening up for the moving." (MANNING, 2014 p. 16).
[9] "The interval makes ingress into movement-event as the dynamism that colours, that tunes the movement this or that way. The interval captures the force of the potential of movement's relay into form (and into form's excess), bringing the bodying into singular balancing." (MANNING, 2014 p. 16).
[10] Trago a prática do "contato improvisação" como foi abordada por Gil (2004) porque esse autor foi o único que problematizou os conceitos de diálogo na dança a dois; embora seu sistema de comunicação possa ajudar a pensar qualquer tipo de prática a dois.

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de "Um tango em clave". *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



mais adequadas [11] às perguntas. Esse ajustamento é necessário para preencher uma espécie de vazio de tempo que se faz presente enquanto as respostas estão se adequando às perguntas. À medida que a cadeia de movimento se torna mais contínua e sem quebras, esse espaço/vazio vai se retraindo, possibilitando, assim, que a consciência do corpo de quem dança se una totalmente aos movimentos, dando origem a um "corpo de consciência". Esse conceito possibilita compreendermos como os corpos na dança a dois encontram estratégias que permitam realizar os ajustes necessários para preencher as lacunas entre cada movimento.

Para que a clave e eu conseguíssemos alcançar essa consciência, era necessário seguir a estrutura que vimos descrevendo. Primeiro, era preciso tomar consciência de meu próprio corpo, estando atenta aos mecanismos básicos de deslocamento e de postura, ou seja, à transferência de peso, aos micromovimentos de reajuste postural, à energia que se imprime ao tocar o parceiro (seja ele pessoa ou clave). No tango, esse estado de consciência com seu próprio corpo desencadeará reações no corpo do parceiro. Dínzel (1994) relata que um dos parceiros, quando se reencontra com seu próprio corpo, provoca um ajuste no corpo do outro. Podemos dizer que, com objetos, esse processo de escuta é semelhante, ou seja, preciso estar atenta ao meu corpo em um primeiro momento, percebendo-o, para que, quando a relação inicie, eu possa expandir a percepção do meu corpo para o objeto.

Quando se atinge esse estado de atenção, adentra-se o universo de acontecimentos que transpassam o corpo durante o movimento. Um deles é o equilíbrio, os microajustes de postura. Entretanto, também o desequilíbrio e a desorientação estão presentes no dançar. Manning (2014) ressalta que existe uma força, que ela chama de exuberante desorientação, que permeia a

[11] Para Gil (2004) o movimento adequado é aquele que busca manter a cadeia do movimento anterior de maneira contínua, sem quebras, seguindo o caminho mais fácil.

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de "Um tango em clave". *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



sensação de ter-se movimentado, que é presente e passado ao mesmo tempo e que recalibra cada novo começo de movimento.

As quedas reverberam em meu corpo.

Durante o processo de criação de "Um tango em clave" aprendi a ver os desequilíbrios e, especialmente, a queda, como pontos positivos do dançar. Demorei um tempo para entender meu incômodo com o barulho do objeto, toda vez que ele ia ao chão. Senti que quem assistia à apresentação via a queda do objeto como uma falha. Acreditamos que muito desse incômodo esteja relacionado com o significado da queda na sociedade ocidental. Como traz Ann Cooper Albright, " [...] uma queda representa uma passagem dos sublimes céus do estrelato para o grão da terra." (ALBRIGHT, 2012, p. 50). Ou seja, ela é vista como uma falha ou um fracasso, sendo considerada uma jornada social perigosa. O irônico é que, nesse experimento cênico, a queda da clave não passava despercebida, pois a mesma fazia questão de anunciar seu encontro com o chão. Entretanto, sentia que a queda da clave, apesar de devastar meu senso de orientação, possibilitava que ela se entregasse ao chão, local antes proibido, numa espécie de libertação de sua função cênica[12] primordial.

Contudo, resisti por alguns meses até me entregar a essa desorientação provocada pela queda da clave, que desestabilizava minhas propostas de movimento. Sutilmente me senti incorporando a proposta de Albright (2012), a qual consiste em substituir o julgamento de que cair é uma falha pelo ato de assumir a sensação da queda. Ao invés de "cair em desgraça", como traz a autora, passei a experimentar um estado de graça que a queda da clave estava propondo. Desse modo, comecei a compreender que a queda era uma forma potente daquele corpo demonstrar sua autonomia e que a desorientação provocada em mim por aquele gesto nos direcionava para outros lugares e

[12] A maioria dos truques de malabarismo realizados com as claves ocorre no nível superior extremamente ligado ao lançar e retomar com controle o objeto, existem pouquíssimos que viabilizam o encontro do objeto com o chão.

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de "Um tango em clave". *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

outros estados. Em uma das apresentações de “Um tango em clave”, percebi o quanto meu corpo, assim como a clave, queria também experimentar a queda. Houve vários momentos em que experimentei várias formas de cair ao chão tendo como ponto de partida a queda do outro corpo. Depois dessas experiências, passou a existir um trânsito mais livre entre a queda e o equilíbrio. Apreendi a jogar com isso, a experimentar esses desequilíbrios e potencializá-los, e passei a ver que a queda também pode ser um aviso para não entrarmos em um estado mecânico de execução do movimento durante a performance. Afinal, o movimento deve surgir a partir da relação daquele encontro.

Preciso me despedir da clave e seguir em frente. Demoro porque exponho toda a minha sensibilidade e preciso reintegrá-la parte a parte. Especialmente, preciso deixar ir aquele eu compartilhado que se construiu tão intensamente durante aquele período.

Percorremos alguns momentos de um dançar com objeto que demonstra as potências da materialidade durante a criação do movimento. Esse processo inicia na própria estrutura de escrita, que vem recheada de textos que surgem de um corpo que vivenciou essa relação entre matérias, um eu que escreve emergido da experiência de mover. Desse modo, a empatia cinestésica surge não apenas como uma abordagem metodológica, mas como o agenciamento dessa experiência de compartilhamento do eu que surge da relação de encontro com a materialidade do objeto. Todavia, salientamos a importância de preparar o corpo para essa experiência, buscando chegar a um estado de corpo sensível, capaz de acolher as vibrações emanadas pela materialidade do objeto. A relação entre corpo e objeto se estabelece através da igualdade entre matérias, sendo guiada pelo movimento que surge desse encontro, o qual irá gerar o eu compartilhado. Não importa mais quem é o sujeito dessa experiência, mas como ocorre esse incorporar do acontecimento. Sendo assim, apresentamos alguns dos elementos que foram vivenciados durante o dançar com a clave, trazendo o fluxo, a pausa e a queda como exemplos que determinaram não só a estética do experimento “Um tango em clave”, como

SILVEIRA, Paola Vasconcelos; DANTAS, Mônica Fagundes. Estudo de materialidades em movimento – um recorte do processo de “Um tango em clave”. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 27-40, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



também provocaram reflexões sobre o dançar. O movimento virou o protagonista desse encontro e a partir da vibração das matérias foi possível experimentar esses estados. Presenciar a desorientação, o fluxo de um dançar com uma tonicidade específica, a pausa que mobiliza possibilidades, enfim, a construção de acontecimento-movido que só foi possível devido à vibração da matéria.

Eu levo comigo, na pele, os resquícios dessa troca; ela, por sua vez, carrega na sua superfície as manchas de minha maquiagem, do contato com meu rosto. Respiro. Estamos prontas para recomeçar a nos movimentar: um novo ciclo inicia.

Referências:

ALBRIGHT, Ann Cooper. Caindo na memória. In: *Congresso da associação brasileira de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas*, 7. 2012, Porto Alegre. *Tempos de memórias:* vestígios, ressonâncias e mutações. Porto Alegre: Age, 2013. p. 49 – 67

BENNETT, Jane. *Vibrant matter:* a political ecology of things. Durham: Duke University Press, 2010.

DÍNZEL, Rodolfo. *El tango – una danza:* esa ansiosa búsqueda de la libertad. Buenos Aires: Corregidor, 1994.

FORTIN, Sylvie. *La recherche qualitative dans le studio de danse: une relation dialogique de corps à corps.* Revue de l´association pour la recherche qualitative, v. 10, p. 75-85, 1994.

FOSTER, Susan. *Choreographing empathy:* kinesthesia in performance. New York: Routledge, 2011.

FROSCH, Joan. D. Dance ethography: tracing the wave of dance. In: FRALEIGH, S; HANSTEIN, P. (Org.) *Researching dancing:* evolving modes of inquiry. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1999, p. 249-280.

GIL, J. O movimento total: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.



MANNING, Erin. Wondering the World Directly or How Movement outruns the subject. In: *Body society.* [S. l.] v. 20, n. 3-4, p. 162-188. 2014. Disponível em: http://bod.sagepub.com/content/20/3-4/162.abstract Acesso em: 27 jan. 2015.

SILVEIRA, Paola Vasconcelos**.** *Sob os vestígios de um tango, a clave me convida a dançar:* estudo de materialidades em movimento. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes Cênicas, Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/122553>. Acesso em: 27 maio 2016.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



Práticas pedagógico-musicais na escola em articulação com o projeto político-pedagógico

Lúcia Jacinta da Silva Backes[1]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel [2]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Profª Drª Ana Maria Bueno Accorsi[3]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Resumo: O artigo trata da música articulada ao projeto político-pedagógico escolar. Como metodologia, foi utilizada abordagem qualitativa, o estudo de caso, entrevistas, observações e coleta documental. A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo, tendo como referenciais os processos de ensino e aprendizagem e a gestão educacional. Dentre os resultados, observou-se a articulação da música a outras áreas do conhecimento e inserida no PPP, direta e indiretamente. Constatou-se o não conhecimento da legislação sobre a inserção da música nas escolas. Entende-se que a pesquisa possa contribuir com as reflexões sobre a presença da música nas escolas, a partir da análise das práticas pedagógico-musicais analisadas nas escolas estudadas.

Palavras-chave: Educação musical; música na educação básica; projeto político - pedagógico.

[1] Mestre em Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003), atuando principalmente nos seguintes temas: publicidade, publicidade e multiplicidade de sentidos, racionalidades de consumo, mídia, educação e educação musical; Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1991) e Graduação em Música - Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2015), cujo título da monografia é "A música na educação básica: práticas pedagógico-musicais em articulação com o projeto político pedagógico".

[2] Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. É coordenadora de Área-Música do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em Montenegro, da CAPES/UERGS. Coordena a Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação da Uergs-Montenegro, orientando bolsistas de iniciação científica em música e artes, da FAPERGS, CNPq e UERGS. É coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq Arte: criação, interdisciplinaridade e educação e Educação Musical: diferentes tempos e espaços. Coordena o Programa de Extensão Universitária, do Ministério da Educação, pela Uergs. É Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba.

[3] Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1976), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e Consultora Terapêutica em Dependência Química. Coordena o Curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa e o Curso de Especialização em Teoria e Prática da Formação do Leitor. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: qualificação do ensino, conhecimento de inglês, sucesso escolar, ensino de inglês, ensino de literatura, formação e qualificação do professor.

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



Abstract: The article presents an investigation about whether music is present in the Political and Pedagogical Project (PPP) of a school and how it might be articulated in classroom practices. The qualitative approach includes a case study, some interviews, school and class observation and documentation. Content analysis has been used to analyze data. Theoretical framework has been based on educational management, music teaching and learning processes. The results have shown the presence of PPP, both directly and indirectly, in articulation with music-pedagogical practices and also with other areas of knowledge. The new Brazilian law that has made music compulsory in school curricula, nº 11.769/2008, is not present in the PPP, yet. We believe that the present study may bring much contribution to the discussions about the music in schools, from the analysis of pedagogical music practices that have been analyzed in the school.

Keywords: Musical education; music in Basic Education; political pedagogical project.

Introdução

Este artigo apresenta resultados da pesquisa sobre o desenvolvimento da música na escola e sua articulação no projeto político-pedagógico escolar (PPP). Originou o trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, envolvendo as autoras na realização, orientação e discussão dos dados. Partiu de leituras em educação musical e educação, bem como da prática pedagógico-musical nos diferentes tempos e espaços da escola.

Com base em pesquisas que tratam da implantação da música na Educação Básica, a partir da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na escola, procedeu-se a uma revisão de literatura inicial. Esses estudos focam a inserção da música na escola (PUERARI, 2010; MARTINEZ e PEDERIVA, 2012; WOLFFENBÜTTEL, 2014; COTRIM, 2015).

Optou-se por investigar duas escolas municipais e, mais especificamente, o trabalho de duas professoras que trabalham com música na sala de aula, uma da Educação Infantil (Berçário II) e outra do Ensino Fundamental (Primeiro ano). E, ainda, conhecer o projeto político-pedagógico (PPP) das duas escolas, com o intuito de, neste, investigar a presença da música e sua articulação com as práticas pedagógico-musicais na sala de aula.

Para tanto, a investigação partiu dos questionamentos: Como a música é contemplada no PPP? Quais são as articulações pedagógico-musicais existentes no

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



espaço da sala de aula? Portanto, esta pesquisa objetivou investigar como a música está presente no PPP da escola e suas articulações no espaço da sala de aula. A fundamentação teórica teve como base estudos de Vasconcelos (2009) e Veiga (2011), quanto ao PPP, e, no que se refere à educação musical, as reflexões dos pedagogos musicais Émile Jaques-Dalcroze e Edgar Willems, em estudos de Silvana Mariani e Enny Parejo (2012), respectivamente. Foram consideradas, ainda, as contribuições teóricas dos estudiosos Rudolf-Dieter Kraemer (2000) e Keith Swanwick (2003).

Caminho teórico-metodológico

Com a finalidade de trazer à tona um retrato de como a música se apresenta no PPP das duas escolas e das práticas pedagógico-musicais das professoras, organizou-se um desenho metodológico no qual se encontram a abordagem qualitativa e o estudo de caso como principais abordagens. Foram também utilizadas a entrevista e a coleta de documentos como técnica para a coleta dos dados e a análise de conteúdo como técnica para a análise dos dados.

O uso da abordagem qualitativa foi importante pelo fato de esta comportar um conjunto de possibilidades que permite desvelar o pensamento e a ação dos envolvidos com uma determinada realidade. Essa abordagem, segundo Minayo (2007, p. 21), "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes".

O foco principal desse tipo de abordagem "é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema" (GOMES, 2007, p. 79). No caso, a música como objeto de aquisição de conhecimento.

O estudo de caso foi o método utilizado, já que se refere "ao estudo de [...] uma pessoa, mas também ao de um grupo, de uma comunidade, de um meio" (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 155). O ponto de referência, nesse sentido, foi a atuação de duas professoras, no espaço da sala de aula, na relação educação

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



musical-educandos-conhecimento, em articulação com o que traz o PPP da escola sobre a música.

A observação possibilitou conhecer dois contextos distintos, porém complementares: o contexto educacional -- o que permitiu a aproximação com a equipe escolar e o espaço físico, no sentido de reconhecê-lo como um lugar de construção e de constituição de saberes, informações expressas no PPP -- e o contexto da sala de aula, o lugar de observação do objeto da pesquisa, ou seja, a aula de música, as professoras entrevistadas e as crianças.

Com a finalidade de manter o anonimato das escolas e das professoras, mas facilitar a identificação, tanto das instituições quanto das docentes, durante o trabalho, optou-se por dar às instituições e às professoras outros nomes, no caso, nomeando-as com termos referentes ao contexto infantil. Assim, simbolicamente, a escola de Educação Infantil foi chamada de Roda Cutia – fazendo alusão a uma cantiga de roda do repertório infantil, *Roda Cutia*. A professora dessa escola foi denominada de Maria Roda. A escola de Ensino Fundamental foi denominada de Nova Alçada, fazendo alusão ao que se entende ser uma nova etapa para as crianças do primeiro ano. A professora foi chamada de Analuz, referindo-se à palavra “luz” como um novo brilho à vida escolar das crianças. Cada uma das professoras concedeu uma entrevista para a pesquisa.

A partir das informações coletadas por meio dos instrumentos mencionados, foi possível realizar as análises. Além das entrevistas e das observações, o PPP complementou as reflexões. Esse procedimento vai ao encontro do que Gil (2009) aponta como uma das vantagens de uma pesquisa que utiliza documentos. Para o autor, é uma “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2009, p. 46).

A análise de conteúdo foi utilizada para a leitura e interpretação da observação, da entrevista e do PPP, que fizeram parte do conjunto de dados levantados na pesquisa, a matéria-prima para a análise.

A análise dos dados foi efetuada tendo como base o que propõe Moraes (1999):

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



> A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal. [...] Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então, ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. (MORAES, 1999, p.2).

Como se verá, uma primeira análise dos dados resultou na formulação das categorias de análise. Dessa forma, o processo de categorização constituiu-se como uma espécie de primeira análise que se torna essencial para a discussão dos resultados e análise propriamente dita.

Para que se possa seguir na discussão sobre o presente estudo e seus resultados, é importante, em primeiro lugar, esclarecer o que se entende por Projeto Político- Pedagógico (PPP) de uma escola.

O Projeto Político- Pedagógico

A escola, como instituição, tem autonomia para elaborar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996) legitimando-a como um lugar em que se reúne, entre outras caracterizações, a diversidade sociocultural e sociopolítica de seus integrantes.

O PPP consiste em um plano que traz à tona a imagem de uma instituição escolar no que diz respeito ao seu objetivo como proposta de ações educativas, visando à comunidade envolvida: educandas/os, professoras/es, equipe diretiva e pedagógica, familiares, funcionárias/os e comunidade em torno da escola. Nesse sentido, o PPP pode ser visto como "a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar" (VASCONCELOS, 2009, p. 18).

Implica, a partir disso, que o projeto, para ser elaborado, necessita da participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, do conhecimento da realidade em que estão inseridos, do desejo de fazer uma leitura dessa realidade e pensar em propostas que contribuam para a melhoria do contexto como um todo.

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Em uma direção semelhante quanto a um conceito sobre a importância do PPP para a escola, Veiga (2011) explica que:

> É construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola; busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...]. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2011, p.13).

Quanto ao significado do PPP, Veiga (2011) elucida o mesmo relacionando sua designação – político e pedagógico – e apresenta o que se pode fazer para que sua discussão e elaboração adquiram importância para o contexto social e educacional, a prática da sala de aula, a formação de professoras/es, a construção do conhecimento e a formação de estudantes. Assim, para a autora, o projeto é político "no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" e pedagógico por residir nele "a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo". Nessa perspectiva, o "político e o pedagógico têm assim uma significação indissociável" (VEIGA, 2011, p. 13).

A Música em Sala de Aula: Expressão e Movimento

Considerando-se que, no espaço da escola, ensinar e aprender música pode ser visto de diversas maneiras, tornou-se importante refletir sobre as práticas pedagógico-musicais a partir do que os teóricos da área apresentam, tendo em vista a música na perspectiva da vivência musical, por meio da experiência corporal. Para tanto, foram utilizados os estudos de Dalcroze e Willems, referenciados por Mariani (2012) e Parejo (2012).

A aprendizagem musical pode ser iniciada pelo que há em todas as pessoas e que está intimamente ligado à música: a pulsação. Por ela se chega ao ritmo. Este leva ao movimento corporal, aspecto importante no processo de assimilação melódica e harmônica das músicas, ou seja, o movimento corporal dá suporte ao ato de cantar, de sentir a divisão rítmica e de expressar, tanto na voz, quanto no corpo, as propriedades do som. Isso vem ao encontro do que propõe Dalcroze em relação



à aprendizagem musical (MARIANI, 2012). Esse pedagogo musical teve por objetivo fazer com que estudantes experimentassem e sentissem corporalmente os elementos da música. Para Dalcroze, o corpo é:

> O objeto de expressão de uma representação dos elementos da música; através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. (MARIANI, 2012, p. 29).

Ainda, para Dalcroze, "a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal e [...] essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas" (MARIANI, 2012, p. 31).

Ouvir música, pensar um movimento para compartilhar ideias e gestos expressivos com alguém, experimentar essa troca e deixar o corpo ser levado por tal escuta pode fazer do espaço da escola e da sala de aula lugar e momento de se apropriar do conhecimento dentro de uma experiência de criação estética em que o conteúdo vai se revelar, primeiramente, no corpo.

Por um viés semelhante, tem-se a proposta pedagógico-musical de Edgar Willems, apresentada por Parejo (2012). Ela entra em sintonia com os pressupostos de Dalcroze, apontada por Mariani (2012), quando se trata da experiência musical através do corpo, antes do conhecimento teórico dos elementos que constituem a música. Assim, Willems considera "a vivência musical como fio condutor de toda aprendizagem"; "[...] é muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles" (PAREJO, 2012, p. 103).

Nessa perspectiva, pode-se compreender a importância dada ao ato de cantar por parte de Willems, já que essa ação comporta ritmo e harmonia, elementos básicos da música, auxiliando no desenvolvimento da musicalidade e da audição interior (PAREJO, 2012, p. 103).

Assim, a educação musical apresenta-se possível no contexto escolar, considerando canções que fazem parte do cotidiano das crianças. O conhecimento musical pode ter por base as diversas canções do mundo cultural das crianças e

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



essas servirem como elemento-chave na elaboração de um plano de instituição da música na escola.

Importância e Sentidos do Ensino e Aprendizagem Musical

Pensar sobre o que a música pode representar e significar na vida das pessoas tem relação com a bagagem cultural de cada uma. Sugere, assim, que ao se discutir e propor aprendizagem musical, as impressões de uma determinada música, o contexto em que ela foi apresentada e os sentimentos que ela traduz/produz, entre outros, estejam no pano de fundo do ensino-aprendizagem. Isso é tão importante de se levar em conta quanto em outras áreas do saber, pois lidar com a troca de conhecimentos parte, também, dos saberes que os estudantes carregam em sua constituição como sujeitos culturais (FREIRE, 1996).

A música proporciona diversos aprendizados, o que pode ser entendido no "processo metafórico", este que "permite-nos ver as coisas diferentemente, para pensar novas coisas" (SWANWICK, 2003, p. 23). Nesse processo se encontram três níveis metafóricos de significado da música, de como, ao se ter contato com ela, entra-se em dimensões em que se podem ter diferentes compreensões do que ela representa para cada pessoa e, também, no âmbito da coletividade, possibilitando, a partir disso, obter-se um conhecimento musical e familiarizar-se com o que a música pode proporcionar. Os níveis são:

> Quando escutamos 'notas' como se fossem 'melodias', [...]; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, [...] e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias. (SWANWICK, 2003, p. 28).

A partir desses níveis metafóricos, apontados por Swanwick (2003), surge a possibilidade de se compreender como a aprendizagem musical vai sendo constituída.

Os princípios da educação musical apresentados por Swanwick (2003) – "considerar a música como discurso", "considerar o discurso musical dos alunos" e "ter fluência no início e no fim" -- destacam que os três processos metafóricos "têm

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



sua origem na premissa básica de que a música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico" (SWANWICK, 2003, p. 57) e que pode fazer diferença quando utilizada e tomada como um discurso que oferece às pessoas um suporte na compreensão de seu próprio mundo e do mundo ao seu redor.

Considerando-se, ainda, o significado e a importância da música na escola, destacam-se os estudos de Kraemer (2000). Suas pesquisas sobre a pedagogia da música possibilitam uma compreensão sobre o ensino e a aprendizagem da música. Para Kraemer (2000), a "pedagogia da música ocupa-se com as relações entre as pessoas e as músicas sob os aspectos de apropriação e transmissão" (p. 51). Como as pessoas se relacionam com a aprendizagem musical? Que aspectos se mostram relevantes quando da apropriação enquanto um conhecimento musical? Estas são questões pertinentes à definição da pedagogia musical em se tratando do campo da educação.

À pedagogia da música "pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação" (KRAEMER, 2000, p. 51). Quanto a isso, é importante pensar o que o autor traz na perspectiva da interligação da pedagogia da música com outras disciplinas das ciências humanas (KRAEMER, 2000, p. 52). Todas as disciplinas, de certa forma, contribuem para a elaboração de práticas educacionais e a pedagogia da música agrega conteúdos dessas disciplinas em sua construção para a prática e o conhecimento musical. Percebe-se um direcionamento para diferentes formas de aquisição de conhecimento envolvendo a música, possibilitando à escola escolhas em relação a práticas educacionais musicais, permitindo, assim, que as crianças possam estabelecer relações com a música.

Resultados e análise dos dados

De posse dos dados obtidos na coleta dos dados, por meio de observações, entrevistas e coleta documental, primeiro registrou-se em três cadernos: Caderno de Observações (C. O), Caderno de Entrevistas (C. E) e Caderno de Documentos (C.

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



D.). Após esse registro, partiu-se para a realização da análise de conteúdo. Assim, originaram-se duas categorias de análise: "A música no projeto político-pedagógico de forma direta e indireta" e "Práticas pedagógico-musicais em articulação com o PPP".

A Música no Projeto Político-Pedagógico de Forma Direta e Indireta

A música se apresenta de maneiras diversas conforme o PPP das escolas Roda Cutia e Nova Alçada.

Na escola Roda Cutia, a música faz parte da ação pedagógica da professora Maria Roda. De acordo com ela:

> A gente trabalha música praticamente todo dia porque é uma das linguagens importantes também para a nossa faixa etária; [...] a gente tem uma caixa de instrumento na sala, eles usam aquilo fazendo sons, a gente canta bastante nas rodinhas. (C. E., 2015, p. 1).

Essa forma de praticar a música na sala de aula, como relata a professora Maria Roda, está em sintonia com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) quanto à linguagem musical. Para as crianças, expressar, explorar e produzir sons com materiais diversos, utilizando a voz e o corpo, torna-se possibilidade efetiva para seu desenvolvimento motor e rítmico (BRASIL,1998).

Estes aspectos apresentaram-se na coleta dos dados. As crianças demonstravam familiaridade com a manipulação de instrumentos e com o cantar das canções. A proposta de utilizar a linguagem musical como forma de desenvolvimento das crianças ganha destaque e ressalta o que a escola propõe no seu PPP, conforme afirmou a professora: "A gente trabalha isso na escola e a escola traz para nós. [...] É uma das habilidades e competências que a gente tem que desenvolver, e no PPP tem também" (C. E., 2015, p. 1).

A professora faz referência ao que está no PPP da escola em consonância com a sua ação pedagógica. Ou seja, a linguagem musical é utilizada e vivenciada como forma de as crianças expressarem suas ideias, sentimentos e de ampliar conhecimentos.

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Tem-se, nisso, o que traz Parejo (2012) quanto à visão de Willems, com relação aos primeiros contatos da criança com a apreensão musical. Ele aponta para a vivência musical como aprendizagem dos fatos musicais para, depois, compreendê-los (PAREJO, 2012).

Embora na escola Nova Alçada o PPP tenha apontado a música de forma indireta, percebeu-se que a música, na prática pedagógica da professora Analuz, mostra-se um pouco distinta da prática da professora Maria Roda. A professora Analuz trabalha elementos teóricos da música e a prática musical através de vivências. Ou seja, antes da tomada de consciência dos elementos da música, senti-los, vivenciá-los, como explica Parejo (2012) relativamente à visão de Edgar Willems. Percebe-se isso nesta fala da professora Analuz:

> Quando eu trago os tamborzinhos e os instrumentos que eu proponho para eles construírem [...] eles já sabem o que é para fazer e já têm noção do que eles têm que tocar. Eu não trabalho o instrumento antes até porque a gente não tem um lugar adequado. [...] Então primeiro eles têm toda noção de som: o que é grave, o que é agudo; [...] eles batem, a garrafa de vidro faz um som agudo; [...] outros potes fazem sons graves, eles mesmos vão separando, tocando e me dizendo que som é. Depois [...] a gente faz sons, no corpo, batendo com as mãos, nas pernas, na barriga e no peito sons diferentes. (C. E., 2015, p. 5-6).

As crianças experienciam a altura do som com diferentes instrumentos e objetos sonoros, sem a preocupação com a técnica instrumental. Elas reconhecem sons graves e agudos, também, nos objetos sonoros. Nessa prática, a professora leva para a sala de aula apontamentos no RCNEI (BRASIL, 1998) relacionados a atividades musicais próprias para crianças nessa faixa etária. No caso, a percepção e o conhecimento, além da vivência de uma das qualidades do som.

A professora Analuz, além de trabalhar com instrumentos e objetos sonoros de diferentes alturas sonoras, propõe às crianças jogos de identificação de instrumentos envolvendo atividades musicais. De acordo com a professora Analuz:

> Eu preparei jogos dominó com instrumentos musicais, quebra-cabeça com instrumentos musicais, várias formas de trabalhar; eles não trabalharam só cantando, só fazendo movimento, eles também tiveram momento de sentar e puxar pela mente para montar o quebra-cabeça, que instrumento que vão montar. (C. E., 2015, p. 8).

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Tanto a professora Maria Roda quanto a professora Analuz inserem práticas e movimentos corporais em suas práticas pedagógico-musicais. Isso vem ao encontro do que destaca o RCNEI, ao considerar a importância da criança movimentar-se, visto que nisso ela expressa sentimentos, emoções e pensamentos (BRASIL, 1998).

No PPP de ambas as escolas pôde-se ver que a discussão da música passou despercebida enquanto um conteúdo possível de ser inserido no conjunto de disciplinas. Com relação à música no PPP, a professora Maria Roda explicou que sua prática está em consonância, visto que, entre as habilidades e competências que trabalha na sala de aula, está a linguagem musical (C. E., 2015, p. 1).

A este respeito, a professora Analuz referiu:

> O PPP foi criado, mas não entrou nada em relação à música. Não lembro assim de ter alguma coisa no nosso PPP [...], lembro-me de terem falado de tantas coisas, mas especificamente da música não. [...] podia ter algo específico, inclusive porque esse ano nós trabalhamos e no ano que vem [...] já me convidaram para continuar o trabalho; não sei por que, acho que foi um descuido. (C. E., 2015, p. 5-7).

Práticas Pedagógico-Musicais em Articulação com o Projeto Político-Pedagógico

Embora a maneira como as professoras tenham falado sobre a presença da música no PPP das escolas fosse distinta, as práticas pedagógico-musicais por elas realizadas em sala de aula são semelhantes e mostram-se articuladas.

Tanto nas práticas musicais da professora Maria Roda quanto nas da professora Analuz, o trabalho com diferentes sons ganha destaque. Também constam como práticas a percepção de timbres com o manuseio de instrumentos e objetos sonoros e a execução de ritmos. A professora Analuz, por ter uma turma de primeiro ano, propõe um breve conhecimento teórico antecedendo a prática. Nesse sentido, a professora explicou: “no primeiro semestre eu trabalhei todo um contexto musical: a história da música; dei noção de altura do som, o que é som. Trabalhei os sons de casa, os sons do corpo." (C. E., 2015, p. 5).

A exploração dos timbres dos instrumentos e dos objetos foi destacada pela professora Maria Roda. Ela explicou que “a gente sempre tenta trazer também

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



materiais novos, como panela, colheres, aquele plástico-bolha; a gente tem os instrumentos na sala que estão à disponibilização deles, eles podem pegar a hora que querem" (C. E., 2015, p. 2).

As práticas pedagógico-musicais trazem, também, o canto, as rodas cantadas, as danças e as encenações a partir de letras de músicas que fazem uma ponte com o que se pôde ler nos dois PPPs: valor quanto à socialização, à expressividade, o respeito às diferentes culturas, aos momentos de brincadeiras e ao espírito de coletividade. Assim, no PPP da escola Roda Cutia lê-se:

> Proporcionar momentos de brincadeiras e interações com seus pares de forma a contribuir no desenvolvimento das habilidades e competências; reconhecer e respeitar as diferentes culturas e costumes de cada povo, estabelecendo relações de trocas de experiências e/ou aprendizagens, possibilitando a socialização como reflexão coletiva. (C. D., 2015, p. 3).

Em relação ao PPP da escola Nova Alçada, encontra-se:

> Realizar atividades que levem os alunos a trabalhar em grupo, para desenvolver o espírito de coletividade, respeito mútuo, incentivando a reflexão e análise de valores pessoais e sociais. [...] Organizar atividades que privilegiem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, ou seja, o prazer do lúdico, do jogo e da movimentação física. (C. D., 2015, p. 11-12).

A música, nessa perspectiva, surge como ferramenta que proporciona vivenciar valores que a escola se propõe a divulgar e ajudar as crianças a praticarem no dia a dia e levarem para a vida pessoal e coletiva. Ou, ainda, no ambiente da sala de aula, “vários ‘sotaques’ musicais são introduzidos juntos” (SWANWICK, 2003, p. 67).

Por meio do canto e da dança é possível desenvolver a musicalidade, ter maior compreensão de si, do outro e do mundo. Quanto ao canto, Parejo (2012) traz a visão de Willems:

> O canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes; as canções constituem [...] uma atividade sintética: [...] são, portanto, meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior. (PAREJO, 2012, p. 103).

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Atividades relacionadas à dança também permitem o desenvolvimento de habilidades musicais. De acordo com Turner (2014), a dança "é uma 'linguagem natural' por meio da qual os seres humanos transmitem significados com performances organizadas, tipicamente acompanhadas por música e fantasias". De acordo com o autor, a "dança ocorre numa miríade de formas e com múltiplas funções" (TURNER, 2014, p.333). Dançar é movimentar o corpo, expressar corporalmente sentimentos, valores, visão de mundo. Para Dalcroze, segundo Mariani (2012), a dança

> Tem dupla função: a manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que é estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão. (MARIANI, 2012, p. 32).

Assim, tem-se conhecimento musical na ação da voz e do corpo. Quanto a isso, a professora Maria Roda diz:

> A gente brinca bastante com a música, a gente descobre os sons, têm diversos tons de música, a gente tem música de rock, tem músicas de samba; todos os estilos a gente apresenta pra eles, mas com versão infantil, com as músicas infantis, só que o som, o ritmo em vários gêneros voltados para a Educação Infantil. [...] Tem o rock do Itororó, Atirei o pau no gato também rock, daí tem samba. [...] Tem *reagge* também. (C. O., 2015, p. 2).

Com esses estilos de música a professora apresenta, para as crianças, a dança e o canto de forma diferente. Os gêneros musicais e seus ritmos proporcionam um jeito novo de as crianças cantarem, dançarem e se expressarem musicalmente.

Para a professora Analuz, cantar e dançar como práticas pedagógico-musicais pressupõem, também, uma escolha a partir de sua própria experiência com a música, como se percebe em sua fala:

> Como eu gosto muito de música e eu cresci nesse meio, então para mim, música é viver, é inspiração; eu procuro passar isso para as crianças, tanto que eu não canto qualquer música com eles; [...] e as musiquinhas pra trabalhar os instrumentos são as que a gente trabalha na escola, samba-le-lê, as cantigas de roda que são importantes para eles. Eu tento resgatar isso, já que eu estou trabalhando com isso, porque eu lembro quando eu era criança eu brincava de roda o tempo todo no recreio. (C. E., 2015, p. 7-8).

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Para a professora Analuz, as cantigas de roda são importantes para as crianças. Até para realizarem um movimento na sala de aula ela seleciona cantigas que sugerem o embalar do corpo conforme a letra da música.

> A professora Analuz havia combinado com as crianças que fariam um aquecimento para dar início às atividades musicais. O aquecimento se deu a partir de uma marcha, em que as crianças faziam uma volta pela sala, em posição de sentido, solicitada pela professora e cantando a música *Marcha Soldado.* (C. O., 2015, p. 6).

Com a música na escola e por meio de cantigas de roda, a professora Analuz vê a possibilidade de resgate:

> A música já devia estar há muito tempo na escola, ela tem todo um trabalho de resgatar as cantigas, mas resgata também esse valor: o tipo de música, o que a música transmite, se a música é inspiração, o que ela inspira? Se música é transmitir, o que ela está transmitindo? É uma comunicação. Aquela música que eles encenaram é totalmente de amor ao próximo, é um valor que hoje em dia está se apagando, as pessoas vivem cada uma por si. (C. E., 2015, p. 8).

Dentro dessa perspectiva de repertório de músicas para cantar e dançar, como prática pedagógico-musical, pôde-se observar que a escolha tem relação com o público infantil com o qual as duas professoras trabalham. No entanto, percebeu-se que as escolhas passam por processos que envolvem aspectos valorizados como aquisição e troca de conhecimentos na relação escola-sala-de-aula-professora-crianças. Pode-se destacar, quanto a isso, a bagagem cultural das professoras e das crianças em diálogo com valores éticos, sociais, religiosos e culturais que se fazem presentes nas relações humanas -- e, por isso, também na escola, por meio dos PPPs -- e que contribuem para a construção do ambiente da sala de aula. O envolvimento e a troca de conhecimento a partir da escolha de repertórios musicais pode se dar por meio dessa relação da bagagem cultural entre professoras, crianças e valores prezados pela escola. Nesse contexto de aceitação, pode-se entender a relação das pessoas com as músicas, conforme propõe Kraemer (2000).

A escola como contexto, por exemplo, de diferentes culturas, variadas crenças, etnias e condições econômicas, organiza o processo de ensino e aprendizagem também por meio daquilo que a música pode proporcionar enquanto



uma área de conhecimento que contempla as diferenças ali existentes. Daí, a escolha de um repertório musical que propõe situações às crianças, permitindo-lhes a reflexão.

Assim, numa das aulas da professora Maria Roda:

> A professora perguntou às crianças o que fizeram no final de semana. Dirigiu a palavra a um menino e este disse que havia tomado banho, resposta dada, também, por uma menina. Outra criança disse que lavou o braço, a cabeça e a perna. Aproveitando essas respostas, Maria Roda falou das partes do corpo que são lavadas na hora do banho: cabeça, pernas, braços, bumbum, "xixi", pés, costas, barriga. Na sequência, pediu às crianças para cantarem a música *Higiene Corporal*, de Beto Herrmann, que diz respeito à higiene corporal. (C. O., 2015, p. 2).

A conversa com as crianças sobre o final de semana foi relacionada com a aprendizagem sobre as partes do corpo e com uma música. Estabeleceu-se o conhecimento musical a partir de elementos possíveis de serem assimilados pelas crianças.

Para a professora Analuz, a música na prática pedagógica, além de proporcionar o conhecimento técnico-teórico trabalhado por ela, envolve a formação de valores, por meio de cantigas. Ela procura estabelecer com a música uma relação de reflexão sobre a convivência entre as pessoas. Em uma de suas aulas, ela realizou uma encenação musical com as crianças.

> Analuz disse às crianças que iriam encenar a música sobre a história bíblica do *Bom Samaritano*. Organizou as crianças de acordo com as personagens que fariam dentro da história cantada. Em seguida, ela solicitou [...] que cantassem o trecho da música o qual elas mostravam ter dificuldade. [...] e, após, começaram a encenação. Tratava-se de uma música que diz respeito a uma passagem bíblica, a que lembra o bom samaritano. (C. O., 2015, p. 6).

Nessa prática pedagógico-musical percebeu-se a relação música-valor de convivência que a professora propôs às crianças. A professora Analuz discutiu o que, para ela, se faz presente no cotidiano e que, no trabalho de sala de aula, pode se estabelecer como reflexão:

> Hoje não se faz mais isso; as crianças não brincam mais de roda; as crianças só brincam de lutar, de brigar; outros tipos de música eu mostro e eu falo para os meus alunos quando eles estão cantando uma música que

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



> não é adequada: - tu já viste o que essa música significa? Essa não é para ti, essa música é de adulto e ela não é uma música bonita, ela não vai trazer uma mensagem boa para ti; aí então começo todo um trabalho. (C. E., 2015, p.8).

As práticas pedagógico-musicais das duas professoras, nesse sentido, puderam ser vistas na relação com o PPP, ainda que a música não tenha tido um espaço de maior discussão como um conhecimento a ser desenvolvido com o mesmo *status* de outros projetos implementados em cada uma das escolas observadas.

Considerações finais

Com o propósito de colaborar para que a música esteja presente nas discussões do contexto escolar e, mais especificamente, na sala de aula, a presente pesquisa se propôs a investigar a presença da música no PPP escolar e suas articulações no espaço da sala de aula, visto que este documento é de grande importância para a escola. O que se encontra nele é fruto de discussões realizadas por todos os envolvidos da comunidade escolar, considerando estratégias para que as ações pensadas possam, de fato, se concretizar.

A partir da coleta e análise dos dados foi possível verificar as diversas maneiras pelas quais a música se apresenta no espaço de duas escolas. Aspectos como solidariedade, companheirismo, expressividade de alegria, emoção, modo de ser das crianças, bagagem cultural de cada uma delas, construção de significados e do conhecimento por meio da interação, entre outros, encontram-se na prática pedagógico-musical das professoras. Isso foi observado a partir da constituição do repertório das cantigas de roda que são entoadas e acompanhadas pela expressão corporal, pelo diálogo estabelecido entre professora e crianças em relação às letras de música e a aprendizagem para o dia a dia que delas pode surgir.

Tanto no PPP da escola Roda Cutia, quanto no da escola Nova Alçada, a música não aparece especificamente como área de conhecimento a ser contemplada. Não foi encontrado destaque para a música com relação à Lei nº 11.769, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Educação Básica. A música é apontada como uma linguagem a ser utilizada como forma de comunicação, assim como as linguagens escrita, oral, corporal e plástica. É, ainda, vista como uma ação coadjuvante, como uma ferramenta pedagógica que contribui com as propostas pedagógicas em geral discutidas no PPP.

Embora a música esteja presente nas práticas pedagógico-musicais das duas professoras estudadas e essa se mostrar articulada com o PPP das escolas de formas diversas, o amplo debate sobre a obrigatoriedade da música no espaço escolar se mostrou distante e um tanto esquecido pela não referência da lei, principalmente no PPP. Ao abrir espaço para a música, de forma mais específica, nas discussões em PPP e as práticas pedagógico-musicais já existentes ganharem mais relevância, visualizam-se maiores possibilidades de crianças, adolescentes, jovens e adultos de todos os níveis educacionais agregarem a música como mais um saber em sua trajetória estudantil e, consequentemente, em sua vida.

Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa contribuir neste sentido!

Referências:

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF, ano CXLV, n. 159, de 19 ago. 2008, Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 04 outubro 2015.

____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

COTRIM, Cássia Vanessa Oliveira. *O processo de implementação da Lei nº 11.769/2008:* o caso da microrregião de Guanambi/BA. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/122551/000971546.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 novembro 2015.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social:* Teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 79-108.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta,* Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 25-54.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia. Concepções e implicações para a atividade musical na Educação Infantil. *XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM – 2012 / I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música PIBID e Prodocência do Centro-Oeste.* Anais 2012, p. 45-53. Brasília, out., 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-30.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação.* Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 04 jul. 2015.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical.* Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 89-123.

PUERARI, Marcia. A escolarização da música no planejamento de ensino do professor. *XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.*



Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas. Anais 2010, 138-147, Goiânia, out., 2010.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente.* São Paulo: Moderna, 2003.

TURNER, Bryan. *Corpo e sociedade:* estudos em teoria social. Trad. de Maria Silvia Mourão. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico:* Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) *Projeto político pedagógico da escola:* Uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música em projetos político pedagógicos da educação básica.* 1. ed. Curitiba: Prismas, 2014.

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas Pedagógico-Musicais na Escola em Articulação com o Projeto Político- Pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 41-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



Coriolano e o engano do poder

Heloisa Gurgel Rosenfeld[1]

Resumo: Este trabalho estabelece uma série de leituras cruzadas entre a literatura dramática de William Shakespeare, a psicanálise de cunho freudiano e a filosofia nietzschiana. Partindo da tragédia de Coriolano, analisam-se questões relacionadas com a estrutura psíquica na qual encontramos um superego em dilacerante conflito com sua própria representação e seu constante agir. Do ponto de vista psicanalítico, analisam-se a pré-história familiar e as motivações psicológicas que movimentam a tragédia, revelando-se assim os entraves filosóficos pelos quais o ser humano não atinge a condição de "espírito livre", o que seria o ponto básico de um correto devir ou "ser o que a gente é", em palavras de Nietzsche.

Palavras-chave: Narcisismo; ideal; real.

Abstract: The author refers to psychoanalytical and philosophical literature for definying the last tragedy written by William Shakespeare, *Coriolan*, as an inaugural depiction of psychic structure of Mother-Son-Family conflicts. *Coriolan* tragedy is being used as a *motif* for meditating on the relationship between the mind expansiveness and the possibility of a short circuit experience, a sort of paralysis that would be reflected on the superego introspection. Indeed, the *Self*-image potency, and the variation of its introspection, can be an obstacle for reality perception because of the peculiar remoteness that the *Self* needs to create from the *Real* in order to persist.

Keywords: Narcissism; ideal; real.

"A ilusão eleitoral é maior do que a ilusão do amor"
Miguel Arraes

Estou certa de não poder almejar reduzir a análise da tragédia de Shakespeare ***Coriolano*** a uma compreensão unicamente psicológica; esta seria apenas uma leitura atenta às relações que se encerram, tão bem colocadas por Shakespeare, entre Coriolano e sua mãe, e o lugar que a plebe tem em sua mente – e este é o viés que procurarei estar aprofundando. A tragédia de Coriolano estaria sendo usada como um mote para pensar a questão da relação entre a expansão mental e a possibilidade de *paralisia* que estaria representada na introjeção do superego, isto é, a potência do *ideal do Eu* que pode, na variação da sua introjeção, ser um entrave à percepção da realidade pelo próprio distanciamento que precisava criar do real para subsistir.

[1] Psicóloga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, psicanalista formada no Instituto Sedes Sapientiaes - São Paulo e Membro da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

ROSENFELD, Heloisa Gurgel. Coriolano e o engano do poder. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 61-69, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Coriolano (1608) foi a última das dez tragédias que Shakespeare escreveu. Baseada provavelmente no livro "Vidas Paralelas", de Plutarco, conta a história de Caio Márcio, grande general, herói reacionário que, aproveitando-se de uma crise de abastecimento que a cidade de Roma sofria (ao redor de 493 AC), deu-se a pressionar o povo. Insistiu junto aos cônsules que se fechassem os armários estatais que vendiam grãos aos plebeus, exigindo destes que renunciassem às conquistas recém obtidas.

Não tardou para que Caio Márcio se tornasse a figura mais odiada entre o povo romano. A cidade se enervou e a nobreza, temerosa que o grassar da fome atiçasse ainda mais o rancor entre as classes, não acatou as terríveis sugestões de Coriolano. Este, por sua vez, furioso com o que considerou uma vergonhosa capitulação do patriciado frente à plebe, não demorou a, banido pelos romanos, refugiar-se nos acampamentos dos Volscios, eternos adversários daquela Roma dos primeiros tempos. Lá, dominado pelo ressentimento e pelo desejo de vingança, entrou em conluio com Aufídio, o rei inimigo, para vir pôr Roma em sítio. A cidade, ainda carregada com os desaforos da estiagem, viu-se cercada pelo caudilho reacionário e, ainda, por seus inimigos[2].

Segundo a lenda, que foi usada por Shakespeare, foi Volúmnia, a mãe de Caio Márcio, que, visitando-o nas trincheiras, convenceu-o a desistir de submeter a sua cidade natal àquele terrível padecimento. Coriolano, acatando

[2] Considero importante localizar historicamente a tragédia de Coriolano. A história de Coriolano se passa quando os reis acabam de ser expulsos na época semilendária do nascimento da República Romana (V AC). Roma combate as tribos vizinhas. Mas na própria Roma há uma luta continua dos pobres contra os ricos. Os patrícios se enriquecem nas guerras. Apoderam-se de terras e de escravos. Mas sem a plebe não poderiam fazer a guerra. É importante salientar que nesse período houve a primeira paralisação geral de uma sociedade que se conhece – a greve do Moms Sacer (Monte Sagrado). Nada se movia ou se mexia na cidade de Roma e nas suas vizinhanças. O protesto em favor dos direitos econômicos teve efeitos. O Senado consentiu que, dali em diante, em suas sessões, houvesse um trono do povo ocupado por representantes da plebe: o *tribuni plebis.* As enormes desigualdades sociais que separavam as classes não foram reduzidas pela adoção do tribunato que, historicamente, revelou-se muito frágil para exercer um verdadeiro equilíbrio de poder entre a nobreza e o povo.

ROSENFELD, Heloisa Gurgel. Coriolano e o engano do poder. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 61-69, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



o apelo da mãe, veio por entregar-se ao destino. Retornou para a cidade dos Volscios e lá deixou-se matar pela turba que o acusou de falso e traidor.

Essa é a parte da história coberta pela ação da tragédia de Shakespeare, que dá a profundidade e a temporalidade do conflito humano de Caio Márcio Coriolano. Vivendo durante o período republicano de Roma, ***Coriolano*** expressa, a um só tempo, a própria essência dos mais caros valores romanos, militares e viris, bem como o perigo de seus excessos[3]. Órfão, desde cedo, de um grande general romano, Caio Márcio é criado pela mãe Volúmnia para seguir os passos do pai.

A visão que Volúmnia tem dos valores masculinos é, necessariamente, uma visão enganada; tudo é levado ao exagero, ao por demais rígido, já que se trata de uma experiência vivida através do olhar do outro. Mais grave ainda é o que, graças a tal atitude, fica faltando em termos de contribuição materna, de flexibilidade, de compaixão. Não se pode esquecer o lugar da mulher dentro da sociedade romana da época. A mulher vive afastada de toda e qualquer instância do poder e da política. Como pressuposição, talvez Volúmnia queira reconquistar, através do filho, o papel que tinha como uma sombra do poder com a relação que havia vivido com o marido.

É este o aspecto da peça que gostaria de abordar e que Shakespeare nos presenteia com muitas falas, que darão a compreensão da formação da

[3] Como diz Plutarco em suas Vidas Paralelas, citado na tradução de Jan Kott (2003), a figura de Coriolano opunha à *virtus* romana o ideal ético grego. A moral que tirou da biografia de Coriolano, tal como a contou, era psicológica e empírica. “Uma natureza forte e vigorosa, quando destituída de boa alimentação, produz muitos males e bens simultaneamente, da mesma forma que um solo fértil produz grande quantidade de ervas boas e más. Coriolano não tinha aquela gravidade, aquela frieza e doçura temperadas pelo julgamento de boa doutrina e de razão, necessárias a um dirigente político, e que a coisa que mais deve evitar um homem que quer se envolver no governo de uma coisa pública e dialogar com os homens é a teimosia.” Seu herói, como os clássicos, é um ser incapaz de viver em sociedade, incapaz de se submeter, profundamente incivilizado. Coriolano é uma tragédia contemporânea porque, afastado dos deuses, o território pavoroso para o homem é a natureza indômita, suas próprias limitações à hora de construir um mundo vivível. Coriolano é uma moderna tragédia do social e, portanto, uma tragédia da educação, do legado que se transmite no corpo social que melhor representa os desejos, e também as perversões, no pensamento contemporâneo, é dizer, a família. Uma história de comunidade. Uma história de mães e filhos e netos. Grande, sem dúvida, por tudo o que é capaz de ocultar.

ROSENFELD, Heloisa Gurgel. Coriolano e o engano do poder. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 61-69, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



mente desse herói, o sofrimento mental que acompanha, o descompasso entre o que a realidade exige dele e o ideal interno que ele tem que preencher.

Coriolano se comporta, às vezes, como um ingênuo, um monstro de força, de arrogância, de poder, que não pode reconhecer as nuances das relações humanas e sociais do poder. Um puro, totalmente dedicado ao ideal dessa mãe que coloca o código de honra do militar romano como o mais alto dos valores a serem alcançados.

Logo no início da peça, a fala dos cidadãos indica a percepção do conflito do herói: "[...] Embora os que não pensem possam contentar-se em dizer que tudo foi feito pela pátria, ele fez tudo para dar satisfação à mãe e, em parte, por seu orgulho, que ainda é maior do que suas virtudes." (Ato – I, p. 17).

É interessante notar, nessa fala, primeiro a noção de que quem pode "pensar" pode chegar a uma conclusão diferente daquela que é a aparente, e depois a relação de objeto de satisfação do desejo da mãe a que Coriolano se submete. Nada mais assustador do que uma mãe que assegura ao filho, como garantia da ilusão do amor, todo o ideal interno. O que eu quero implicar nessa fala é o grau de idealização da mãe em relação a esse filho; essa criança não existe enquanto pessoa, ela é objeto da projeção do ideal materno. Volúmnia vive narcisicamente nessa completude em que pensa se realizar através do filho. Volúmnia, em sua segunda aparição na peça, sendo que na primeira ela é o espectro, na voz do cidadão que julga e observa (já citado anteriormente), está a coser com Virgília, esposa de Márcio; este está na guerra contra os Volscios. Aparentemente é uma cena tranquila, mas o tom e a intensidade de sua fala a colocam dentro da esfera da luta pelo poder. Diz ela:

> [...] **Se meu filho fosse meu marido** eu acharia mais fácil alegrar-me com a ausência que lhe trouxesse honra do que nos braços de seu leito, onde ele mais amor demonstraria [...] eu, levando em consideração **como a honra seria desejável para tal pessoa** – que não valeria mais que um retrato pendurado na parede se **o renome não lhe trouxesse vida – tive prazer em deixá-lo buscar perigo onde era provável que encontrasse fama**. Mandei-o para uma guerra cruel de onde voltou com a fronte coroada de louros. Eu lhe digo, filha, não saltei mais de alegria com a primeira notícia de que

ROSENFELD, Heloisa Gurgel. Coriolano e o engano do poder. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 61-69, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

> tinha um filho macho do que na primeira vez que ouvi que se provara um homem. (Ato III, p. 32).

E aí está Coriolano, totalmente identificado com essa "honra", com o valor romano supremo, mas a visão de Volúmnia é deformada; não dá atenção ao real, às relações humanas que forjam o indivíduo, nem ao indivíduo, nem ao menino Caio Márcio. Coriolano acaba dando mais valor à forma que ao conteúdo, ao código de honra de um militar romano do que ao ser humano, sendo incapaz de respeitar a todos aqueles que ele julga não estarem à altura de seu nível social e de sua bravura, ou seja, quase a totalidade dos romanos.

Essa transposição da satisfação amorosa ao poder é colocada na boca de Aufídio, general inimigo, que nutre por Coriolano um ódio profundo, por ter sido vencido várias vezes pelo mesmo nas batalhas pela posse de Corioli, cidade que dará a Caio Márcio, depois de uma grande batalha vencida por ele, o seu nome de "Coriolano". Depois de banido de Roma, Coriolano vai se refugiar junto a esse mesmo inimigo, cujo maior desejo, sabe muito bem ele, é eliminá-lo, e propõe-lhe, então, sua união para uma volta triunfal e arrebatadora para capitular sua Roma. Fala de Aufídio:

> Márcio, Márcio!
> Cada palavra arrancou de meu peito uma raiz
> Da má erva da inveja [...] Sabe, primeiro,
> Que amei a minha noiva; homem algum
> Suspirou mais; mas ver-te aqui, agora,
> **Faz dançar ainda mais meu coração**
> **Do que ver minha amada, após a boda,**
> [...] Me venceste
> Doze vezes, **e as minhas noites todas**
> **São sonhos de combates entre nós –**
> **No meu sono nós já nos derrubamos,**
> **Sem elmo, nos pegamos as gargantas –**
> [...] Entra agora,
> Toma a mão, como amigo, aos senadores
> Que aqui estão para se despedir
> De mim, que ia atacar teus territórios,
> Mas não a própria Roma. (Ato IV, p. 156).

O poder como forma de satisfação erótica – tão bem exposto na fala de Aufídio – tem também a qualidade de dissociação, de distanciamento de realidade, de transmutação do objetivo real. O ódio é deslocado da pessoa ao

ROSENFELD, Heloisa Gurgel. Coriolano e o engano do poder. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 61-69, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

que ela possui, seus territórios. O poder estaria colocado na atualização, real e ativa, do ideal do ego. Freud (1923) diz que “os conflitos entre o ego e o ideal, em última análise, refletirão o contraste entre o que é real e o que é psíquico, entre o mundo externo e o mundo interno” (p. 51). Freud diz sobre o lugar do ideal do ego:

> Devido à maneira pela qual o ideal se forma, ele possui os vínculos mais abundantes com a aquisição filogenética de cada indivíduo, a sua herança arcaica. O que pertencia à parte baixa da vida mental de cada um de nós é transformado, mediante a formação do ideal no que é mais elevado na mente humana pela nossa escala de valores... É fácil demonstrar que o ideal do ego responde a tudo o que é esperado da mais alta natureza do homem (a religião, a moralidade, o senso social (p. 51).

Na Roma antiga os valores seriam a luta, a vitória, a conquista e a liderança. Mas o que chama a atenção na peça é a profundidade desse distanciamento entre o ideal e o real. Como consequência, há o sofrimento; Coriolano sofre por não conseguir sobrepujar seus “ideais internos” para a real possibilidade de alcançar seus objetivos. Coriolano é orgulhoso, não consegue vestir o “traje da humildade”, ritual que exige que peça ao povo, de forma humilde, com vestimentas rasgadas e expondo as feridas de guerra, o voto para vir a se tornar cônsul. É interessante, nesse ponto da peça, que os cidadãos até queiram acreditar (eles também necessitam do líder como idealizado), até juram seu voto a ele, mas dois conspiradores conseguem fazer com que o povo perceba as más intenções de Coriolano.

Novamente entra em ação o suprapoder de Volúmnia, sua mãe, que precisa, narcisicamente, garantir o lugar político do filho, o lugar que deveria ser o dela. Nesse momento ela o maltrata, pois exige dele o que ele não pode dar, a capacidade de transgredir a lei interna, seu superego, rígido e poderoso.

Volúmnia começa a conversa dizendo:

> É bom que ouça
> Meu coração é rijo como o seu,
> Porém meu cérebro utiliza a raiva
> Com mais proveito (Ato III, p. 122).

ROSENFELD, Heloisa Gurgel. Coriolano e o engano do poder. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 61-69, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Assim se inicia sua argumentação, que por muitas vezes se parece com súplica porque se mistura com o afeto, de modo que Coriolano entenda que precisa fingir interesse pelo povo para conseguir ser retribuído com seu voto.

> Volúmnia:
> Eu lhe imploro meu filho,
> Vá lá com ele, de chapéu na mão,
> E se chegou a tanto – siga os outros –
> Beije o chão com o joelho – nesses casos
> A ação fala, e os olhos do ignorante
> Valem mais que os ouvidos; com a cabeça
> Muitas vezes se corrige no coração... (Ato III, p. 125).

Nesse momento se instala, a meu ver, o drama, porque Volúmnia (no lugar desse ego idealizado) ensina Coriolano a ser um lutador, um vencedor, mas não lhe ensina a ser um manipulador. Coriolano, nesse momento da peça, poderia ter um *insight* e se dar conta de seu lugar dentro da trama familiar, dentro do espaço político-social, poderia se aperceber de seu próprio desejo, mas isso não acontece, pois está impossibilitado, está subjugado a esse ideal do outro; então se cria o conflito, como consequência o sofrimento mental, a sensação de não se pertencer, a falta de identidade. Sua fala é a melhor demonstração desse dilema humano.

Diz Coriolano em resposta à mãe:

> É necessário.
> Adeus, meus sentimentos. Que o espírito
> De uma puta me possua! [...] **Eu não posso,**
> **Senão deixo de honrar minha verdade**
> **E com meu corpo ensino a minha mente**
> **A ser para sempre vil.** (Ato III, p. 127).

Eu penso que a partir daí ele começa a perder seu poder, porque não é uma aquisição real da necessidade de manipular e mentir; ele nega que isso faça parte, ele se submete, é subjugado ao desejo do outro e não consegue incorporar como seu. Coriolano não chegou ao que Nietzsche designa como "espírito livre", o ponto básico do "ser o que a gente é", que seria a única possibilidade de ele sair dessa emboscada do destino.

ROSENFELD, Heloisa Gurgel. Coriolano e o engano do poder. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 61-69, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

No livro **Ecce Homo** (1888), que é uma autobiografia, Nietzsche reflete: "a verdadeira fatalidade na minha vida é a ignorância *in physiologics*, o maldito idealismo e tudo o que ele tem de supérfluo, de estúpido, como algo de que não possa nascer nada de bom, para o qual não existe compensação nem contracálculo." (p. 50). Mais adiante, no mesmo livro, quando fala sobre seu livro "Humano, demasiado humano", diz:

> 'Humano, demasiado humano' é o monumento de uma crise. Ele se chama um livro para espíritos **livres**: praticamente cada uma de suas sentenças exprime uma vitória – com o mesmo, eu me livrei daquilo que **não-faz-parte-de-mim** em minha natureza. Não faz parte de mim o idealismo: o título diz 'onde vós vedes coisas ideais, **eu** vejo – coisas humanas, ah, coisas demasiado humanas!' [...] Eu conheço **melhor** o homem... Em nenhum outro sentido da palavra 'espírito livre' quer ser entendida: um espírito que **se tornou livre**, que voltou a tomar posse de si mesmo. (NIETZSCHE,1888, p. 96)

Mais adiante:

> [...] as **realidades** faltavam por completo no interior de meu saber e as 'idealidades' prestavam seu serviço ao diabo! (p. 99).
> [...] era tudo um se-tornar-igual a qualquer um, uma 'ausênsia-de-si', um esquecer-se de suas próprias distâncias – algo que eu jamais me perdoarei. Quando eu estava chegando ao fim, **porque** estava quase no fim, eu passei a refletir sobre essa irracionalidade fundamental de minha vida – o 'idealismo'. Só a **enfermidade** me trouxe à razão[...]. (NIETZSCHE,1888, p. 50).

Para Coriolano as coisas não foram assim compreensíveis, faltou-lhe essa capacidade nietzschiana de pensar-sobre-si-mesmo; ele não adoece, mas se deixa assassinar, quando ao final da peça retorna a Corioli, seguindo de novo aos apelos da mãe para não invadir e destruir Roma.

Então a capacidade de pensar estaria relacionada à possibilidade interna de transgredir, de ir além, de não ser escravo do **desejo do outro**, e esse é o contraponto em Coriolano, porque, se por um lado ele é uma potência, de uma força física surpreendente - e para os romanos essa força física tem um valor inestimável, um valor mítico -,se iguala a um Zeus de uma coragem e autodeterminação que consegue destruir uma cidade sozinho, por outro lado, e, ao mesmo tempo, ele é dominado pelo orgulho, que é a introjeção do valor materno de ideal de homem; e ele, ameaçado pela interdição desse amor, se

ROSENFELD, Heloisa Gurgel. Coriolano e o engano do poder. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 61-69, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

submete, então ele é um fraco, pois ficou preso ao seu destino pelo medo de pensar, ficou sujeito das 'idealidades' (na concepção de Nietzsche).

A morte real é, então, uma concretização da morte interna, do "beco sem saída" de sua vida, porque, ou ele se humanizava ou deveria viver restrito ao papel de bravo-guerreiro-romano, mas isso era pouco para seu ideal – mãe – interno. E ele, Coriolano de Shakespeare, não fazia questão de preencher o ideal político de homem da Polis, do homem em relação ao seu social, porque ele realmente odeia o povo. Ele poderia viver só para a luta, para o embate com o outro, físico, com o lado mais primitivo do humano. A sua morte, um assassinato por uma turba vingativa, é como uma morte primitiva, não tem pensamento, não tem a culpa, tem o corpo agindo diretamente pelo desejo de se libertar de um conflito.

E quase como Coriolano, um enorme corpo, forte e poderoso, que tem o desígnio único de vencer.

Referências:

FREUD, Sigmund. (1923). *O ego e o Id*. Vol. XIX. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. (1913). *Totem e Tabu*. Vol. XIII. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

KOTT, Jan. (2003). *Shakespeare:* Nosso contemporâneo. São Paulo: Cosac &Naify.

NIETZSCHE, Friedrich (1888). *Ecce Homo*. Porto Alegre: L&PM, 2004.

SHAKESPEARE, William. (1608). *Coriolano*. Trad. Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Aguilar AS, 2004.

COMISSÃO CIENTÍFICA DA SBPdePA. (2004). *Freud e seus filósofos*. Porto Alegre: SBPdePA.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016

Actividad y experiencia en educación musical especial: un estudio en el contexto de México

Leonardo da Silveira Borne [1]
Universidad Nacional Antónoma de México
Helena Muciño-Guerra[2]
Universidade do Texas em El Paso (UTEP)

Resumo: Este escrito visa compreender a experiência e a atuação de professores de música que trabalham com pessoas com deficiência no contexto do México. A partir de um estudo multi-caso exploratório, usando entrevistas semi-estruturadas, discutimos os processos identificados nesta realidade à luz da teoria do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2008). As análises giram em torno: 1) à construção da experiência docente, 2) à construção de sua prática educativa, e 3) ao seu processo de formação para atuação em dita realidade. Em conjunto, estes aspectos nos oferecem subsídios à compreensão deste fenômeno e, consequentemente, proposições que têm o intuito de incorporar à formação do educador musical a realidade da educação musical especial.

Palavras-chave: Educação Musical Especial; formação de professores de música; trabalho docente

Abstract: This paper aims to understand experience and education practice of music teachers working with people with disability in Mexico. We conducted a multiple case and exploratory study, using semi-structured interviews. This study was built and analyzed under the theory of Teacher Work (TARDIF; LESSARD, 2008), transposed to music education. Throughout the manuscript, we discuss three main points about special music education: 1) building teacher experience, 2) building educational practice, and 3) the training received to teach in this context. Conceived as a whole, these aspects may support the comprehension of this phenomenon and, consequently, may be used to incorporate special music education in music teachers training.

Keywords: Special Music Education; music teachers training; teacher work

---

[1] Flautista, bacharel em música - Habilitação Composição pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Educação - Educação Musical pelo PPG Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS), graduando em Musicoterapia pela Faculdades EST (EST - São Leopoldo) e Professor Assistente da Universidade Federal do Ceará (UFC - Campus Sobral). Atuou e tem experiência profissional nas áreas de musicoterapia - avaliação, reabilitação, prevenção (deficiências mentais, cuidado paliativo, doenças neurodegenerativas); educação especial e inclusãoÉ membro do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (EDUCAMUS), vinculado ao PPG em Educação da UFRGS e do Seminario Permanente sobre Investigación e Innovación Didática (FES-Acatlán / UNAM-México).

[2] Bacharel em Música - habilitação clarinete pela Universidad Autónoma de Ciudad Juarez (UACJ). Mestre em Música - Educação musical pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doutoranda em Educação pela Universidade do Texas em El Paso (UTEP). Tem experiência como professora de música no nível básico e médio em várias instituições em Ciudad Juarez e Cidade do México, assim como de nível superior na Universidad Autónoma Benito Juarez de Oaxaca (UABJO), também tem experiência na área da educação musical especial com trabalho na oficina de musicoterapia da UNAM. Atualmente, realiza seu projeto de doutorado sobre formação e identidade de professores de música na zona de fronteira de Ciudad Juarez, Chihuahua (México) - El Paso, Texas (Estados Unidos).

BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Primeras lecciones: una introducción a nuestro tema

La educación musical es un área que está en constante desarrollo. Un testigo de esto es la cantidad de eventos y asociaciones científicas y académicas –como la ISME, el FLADEM, el RIME y el FORMEDEM, este último en el contexto Mexicano– que involucran esta temática y que buscan desplegar esfuerzos adicionales para que el área se torne consistente tanto en las artes como en las ciencias humanas. Sin embargo, aunque en México a partir del ciclo escolar 2006-2007 se contempla la educación musical en los programas educativos de la Secretaria de Educación Pública a nivel secundaria, esta realidad no es vista de la misma manera dentro de la educación básica (MÉXICO, 2006). Como investigadores del área de la educación musical, hemos percibido que los retos que este campo educativo tiene en México son aún mayores. El hueco formativo y de actuación es aún mayor en dichos contextos.

Una de las posibles explicaciones puede ser la propia legislación educativa de México. Por un lado, tenemos la nueva redacción de la constitución mexicana, que dice que el Estado debe de organizar y sostener instituciones de "bellas artes" y "artes y oficios", como dice el inciso XXV del artículo 73 de la constitución (MÉXICO, 2013). Por otro lado, el mismo conjunto de resoluciones menciona en algunos apartados que el ejercicio de la labor docente debe tener momentos de evaluación y capacitación, pero no es claro en cuanto a los requisitos para ingresar al servicio de educación básica o media superior[3]. Y esta realidad es tanto de la música como de las otras materias y áreas del conocimiento.

La práctica que hemos observado en nuestro cotidiano es la contratación de profesionales con diplomas en música en las escuelas básicas y media superior, sin embargo, es común que, durante la preparación de estos profesionales, sus carreras

[3] Documentos para consulta: Ley General del Servicio Profesional Docente, en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 y respectiva reforma de esta ley, disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013. Consulta el 16 de julio de 2015.



no tengan énfasis en la educación musical, sino en la interpretación o musicología. Por no haber una determinación legal que establezca que los maestros de música deben tener formación específica en educación musical para actuar en la escuela (como ocurre en otros países, como Brasil, por ejemplo), se perpetúa la idea en el imaginario colectivo que el estudiar música es estudiar para ser intérprete o director, pero no para ser maestro de música. Como consecuencia, las instituciones de enseñanza superior no muestran preocupación con la formación de estos profesionales como futuros profesores o maestros de música, aunque la literatura del área de formación de maestros sea contundente al afirmar que sí es necesaria la estructura curricular, organizacional e institucional que no se limite a clases de didáctica al final de una carrera (BASTIÃO, 2010; PENNA, 2010).

Si la formación del maestro de música ya es un asunto problemático –sea por las concepciones, sea por la falta de currículos con este enfoque– la formación para actuación dentro de la escuela básica es poco común y para el maestro que quiere actuar en el área de la educación especial (el enfoque de este escrito) es aún más improbable. En un estudio anterior (BORNE, 2016), vimos que la educación especial no es contemplada en ninguno de los 21 currículos mexicanos de la carrera de educación musical consultados, y, en apenas uno, hay dos materias de musicoterapia.

Aun así, hay profesionales que se dedican al área de educación musical especial –sea en tiempo completo o no, compartiendo los momentos de enseñanza con otras actividades, como instrumentista en orquesta, maestro de música en la escuela, investigador, entre muchas otras. Con esto en mente, nos empezamos a cuestionar ¿cómo los maestros que trabajan con educación musical especial desarrollan sus actividades? Tanto o más importante que esto, otra pregunta que surge es ¿de qué manera los maestros realizan sus formaciones para trabajar en dicho contexto? En este sentido, nuestro objetivo en este estudio es comprender los procesos formativos y la actuación educativa de maestros de música que trabajan con personas con discapacidad en el contexto de México.



Con el propósito de facilitar la lectura del presente capítulo, explicamos los principales conceptos que manejaremos: educación musical especial y formación de maestros de música. Acto seguido, expondremos nuestro marco referencial, la teoría del trabajo docente (TARDIF; LESSARD, 2008) y el camino metodológico que hemos recorrido. A continuación, nuestro análisis es realizado para, por ende, concluir nuestros pensamientos con algunas sugerencias en lo que tangencia la experiencia y las actividades de maestros de educación musical especial.

Algunos conceptos orientadores

Sobre formación de maestros de música

Al hablar de la formación de maestros, nos referimos a una formación que supone implícitamente una interdisciplinariedad interna y requiere de ella, ya no sólo como exigencia para el tratamiento adecuado de la situación educativa, sino también, y sobre todo, por la conexión y modificación recíproca que se establece en el vínculo del conocimiento de una campo determinado (en este caso el musical) del saber con el conocimiento propiamente educativo. Por formación de profesores de música, en resonancia con Bastião (2010), nos referimos a los profesionales con competencia musical y educativa que actúan de forma articulada en los diferentes espacios culturales e instituciones de enseñanza en el área específica de la música.

Consideramos que la formación del maestro de música no necesariamente se da a través de un curso universitario orientado para tal propósito, también el desempeño en el aula es fundamental para el aprendizaje de la profesión ya que debe existir una articulación entre teoría y práctica desde el inicio de la formación de profesorado (PENNA, 2010). De manera similar, es necesario contemplar una formación reflexiva y activa por parte del profesorado (BASTIÃO, 2010), a través de la cual podemos enfrentarnos con la realidad del aula y observar carencias que poco a poco iremos llenando con otros cursos, diplomados, literatura, etc., que nos lleve a

BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



actualizarnos y desarrollarnos en el quehacer docente de forma cada vez más efectiva.

Educación musical especial

En general, los sistemas educativos regulares se basan en suposiciones sobre las capacidades humanas dichas “normales”, esto es, las que dentro de un amplio rango se consideran como tales. Ahora bien, hay personas que no entran en este rango de capacidades y son los que reciben (o deben de recibir) educación especial de acuerdo con el tipo de disfunción que presenten (WOODHOUSE; MCDOUGALL, 1986). Sin embargo, esta educación especial no debe ser realizada en guetos específicos a las personas con discapacidad, sino que en un contexto lo más similar a vida cotidiana de estas personas. Este es el principio básico de la inclusión escolar (BEYER, 2005), en el cual a la persona con discapacidad son ofrecidas diversas oportunidades para desarrollarse. Una de estas posibilidades es la educación musical.

Conforme nos dice otro autor (OTT, 2011), gracias a los factores atractivos de la música, ella puede ser increíblemente efectiva en un contexto educativo especial. La educación musical especial busca atraer a personas con discapacidad a la interacción, aunque esta resulte difícil para ellos, persigue el cantar o vocalizar cuando los alumnos no pueden hablar, persigue la posibilidad de tocar un instrumento cuando se tiene dificultad para mover brazos o manos, y a expresarse por sí mismos a través del canto, la ejecución y el movimiento en formas en las que no habían sido capaces antes. Es importante aclarar que nos referimos a la educación musical especial como la utilización de recursos pedagógicos para la práctica de la docencia musical enfocada a estudiantes con necesidades diferentes de aprendizaje, la cual requiere de recursos y conocimientos específicos para ser llevada a cabo, como conocimientos generales sobre distintos déficits cognitivos con los que se trabajará en las aulas al impartir clases de música, conocimiento de lengua de señas u otros.

BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Pizarrón, borrador y plumón; o cómo pensamos nuestra base teórica

Teniendo en mente la compresión de la formación y la actuación de maestros de música que trabajan en el contexto de la educación especial, proponemos la mirada hacia el trabajo docente. Una teoría de la docencia como profesión de interacciones humanas, como la propuesta por Tardif y Lessard (2008), nos induce a una perspectiva interesante y adecuada, pues nos subsidia elementos para el análisis de las actividades, de la identidad (el status) y de la experiencia del maestro, no obstante, las tres son indisociables en la práctica. Para el análisis aquí propuesto nos vamos a enfocar en apenas dos: la actividad y la experiencia. No desechamos el status, sin embargo, este no será nuestro enfoque en esta ocasión. De manera breve, vamos a trazar algunos aspectos de estas tres dimensiones.

El panorama propuesto por dichos autores considera que ese trabajo docente es una profesión de interacciones humanas, lo que significa "estudiar la docencia en cuanto refiriéndonos a una actividad laboral desarrollada en una organización de trabajo, en la cual los maestros interactúan con otros actores" (p. 75). Aunque la teoría no sea pensada para la educación musical, sino para los contextos educativos más generales, la transposición para un contexto más específico como el nuestro ya fue hecho (KRÜGER, 2006; BORNE, 2016; BORNE; MAFFIOLETTI, 2015), puesto que la docencia es una "manera de trabajo sobre el humano, con el humano, en el cual el trabajador se relaciona con su objeto bajo el modo fundamental de la interacción humana, del cara a cara con el otro" (p. 275). Como dice Krüger (2006), docencia y música comparten este carácter social e interactivo, aunque en algunos momentos su práctica -docente o musical- sea solitaria (como estudiar un instrumento en casa o planear una clase), en muchos otros es interactiva, como la práctica musical en grupos o la práctica educativa.

La actividad es respecto de todas las acciones cotidianas practicadas por el maestro, sea el enseñar, el hacer, el interactuar, que deben de ser determinadas en función de un objetivo, el del aprendizaje y de la socialización de los alumnos. Esta



dimensión actividad nos permite el análisis, entre otros, de los pares conceptuales "trabajo solitario y trabajo colectivo, autonomía en la clase y control en la escuela, tarea prescrita y tarea real, currículo formal y currículo real, educación e instrucción de los alumnos" (p. 278). En esta dimensión también es aceptable el análisis de las interacciones de los maestros no solo con los alumnos, sino con otros maestros, equipos directivos y otros profesionales.

Ya la experiencia es la "labor de manera como es vivida y recibe significado por él [trabajador] y para él" (p. 51), es decir, el conocimiento que el maestro tiene sobre su propia profesión y práctica, el contacto directo con este trabajo. Esa experiencia puede ser entendida (o adquirida) de dos maneras: a partir de los hechos y situaciones que resuenan y reiteran en la labor,y a partir de la intensidad y la significación de hechos y situaciones vividas por un individuo, es decir, "la noción de verdad de su vivencia práctica" (p. 285). La experiencia no debe de ser simplificada a la yuxtaposición de conocimientos, habilidades y competencias obtenidos con el trabajo y con la práctica, sino considerada como un encadenamiento, una concatenación, una yuxtaposición de estas prácticas, así como su análisis debe buscar vislumbrar estos factores -o parte de ellos.

Recorriendo los pasillos de la escuela y los pentagramas de la partitura

Por buscar una comprensión y descripción de una realidad en sus diferentes perspectivas y contextos, y por no crear un ambiente experimental, metodológicamente esta investigación que se ubica en el campo de las investigaciones cualitativas. Esta naturaleza cualitativa busca la comprensión e interpretación de hecho, incluyendo toda la subjetividad de los participantes y de los investigadores, ya que no está enfocada en una realidad que se puede contabilizar.

Como estrategia de investigación, optamos por el estudio de casos múltiples exploratorio. Se elige el estudio de caso porque su naturaleza es empírica y basa en las experiencias, a través de un análisis profundizado de un fenómeno (YIN, 2005). Su variante múltiple es debido a la replicación del mismo instrumento con diferentes



participantes, pero cada quien con sus realidades y contextos, pues sigue una lógica de réplica. Por fin, el adjetivo experimental se refiere a la investigación que envuelve el contacto con sujetos que tienen o tuvieron experiencias de uso práctico con la situación problema poco investigada, ya que se tratan de situaciones vividas con los investigados (GIL, 2002).

La colecta de datos fue realizada a través de entrevistas semi-estructuradas con dos maestros mexicanos que imparten clases de música a niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad o trastorno, llevadas a cabo en el primer semestre de 2014. La entrevista contó con diversas preguntas que toman a partir de sus vivencias, aspectos de formación y de actuación en el contexto de la educación musical especial. Las entrevistas fueron analizadas en dos niveles: 1) lectura individual, examinando los conceptos o detalles importantes, agrupándolos en centros temáticos; y 2) síntesis de los datos entre los participantes, buscando incidencias comunes entre ellos y detallando las peculiaridades.

Con los datos en manos, empezamos nuestro análisis basado en la teoría de Tardif y Lessard (2008), enfocándonos, como anteriormente se ha dicho, en las dimensiones actividad y experiencia. De esto, resulta un análisis dividido en dos partes (actividad y experiencia) que, a su vez, fue subdividida en: *planeación, materiales, práctica, evaluación; formación, saberes y vivencias.* Para mantener la ética de la investigación, manteniendo la privacidad de nuestros participantes, sus nombres han sido cambiados.

De sonidos, escrituras e historias - la formación y actuación de los maestros

Buscando intensamente el entendimiento de las actividades y experiencias docentes, iniciaremos el análisis de los datos siguiendo las categorías antes mencionadas, describiendo cada una de las subcategorías a medida que son presentadas en el escrito.



Experiencia

Nuestra primera categoría que tomamos en cuenta para la construcción de las prácticas docentes en el contexto de la educación musical especial fue la experiencia. A partir de las ideas de Tardif y Lessard (2008) sobre la experiencia, buscamos en esta categoría vislumbrar los siguientes ámbitos: saberes, formación y vivencias, que fueron artificialmente separados, ya que el quehacer docente es indisoluble.

Formación y Vivencia

En este ámbito quisimos conocer más acerca del involucramiento de los maestros con los conocimientos respecto de la educación musical especial, al mismo tiempo en el que nos interesó observar cómo nuestros entrevistados llegaron a la práctica de la educación musical especial. De acuerdo a sus testimonios, podemos percibir que al principio de sus carreras de educación superior no tenían una inclinación por esta área educativa, sin embargo, sus vivencias los llevaron a esta realidad. De manera similar, tomamos en cuenta los cursos que los maestros tomaron a lo largo de su práctica docente, considerando tanto los de formación inicial como los de su educación continua.

Empezamos percibiendo que los dos maestros participantes tienen su licenciatura en música, pero con diferentes enfoques (educación musical o interpretación musical). Sin embargo, su contacto con el contexto de la discapacidad no ocurre antes de su inserción en la propia práctica con personas con discapacidad. En el caso del maestro Luis, después de titularse en interpretación musical empieza a impartir clases de instrumento a niños invidentes, a partir de ahí comienza su búsqueda de herramientas para su desarrollo laboral y, gracias a una doble licenciatura en diseño gráfico, produce un material adaptado a su realidad educativa. La maestra Diana, por otra parte, tiene su primer contacto a partir de su servicio social, al fin de sus estudios de licenciatura en educación musical. Este

BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



hecho la lleva a ampliar sus conocimientos y habilidades fuera de los propios encuadres de su licenciatura (como lenguaje de señas, braille, musicografía braille y musicoterapia). Observemos el testimonio de Diana.

> *Pues creo que... Mi experiencia fue que me aventé, así… tal cual... De "a ver qué va pasando", y después me di cuenta que sí, que tenía que saber, por lo menos, características básicas de cada una de las discapacidades. Porque, yo no sabía por ejemplo cómo reaccionaban ante tales situaciones una persona con autismo. (Diana)*

Esta formación de la maestra está acorde al *praticum* propuesto por Pimenta (2009). El *praticum* hace referencia a un concepto –que es creado a partir de las ideas de los saberes docentes (TARDIF, 2002) – el cual dice que hay una continuidad entre la formación institucionalizada (inicial o continua) del maestro y su propia práctica, donde los maestros constituyen "sus saberes como *praticum,* es decir, lo que constantemente refleja *en la* y *sobre la* práctica" (PIMENTA, 2009, p. 29). Con esto en mente, notamos que la maestra Diana busca un saber constante que empieza y es enfocado en y sobre su práctica. La búsqueda de la maestra no es solo por el conocimiento, sino que surge a partir de sus experiencias y se refleja en una mejora en su actuación docente.

Aunando el testimonio anterior con las entrevistas en su totalidad, percibimos que hay dos tipos de formación, además de la formación musical. Por una parte, existe la preocupación por una preparación práctica en cuanto a la instrumentalización de algunas habilidades, como el uso del braille o la lengua de señas, sin la preocupación con una formación holística y humanista. El otro tipo de formación reportada es una preocupación en los individuos como un todo, en donde se busca una integralidad del individuo, sin dividirlo en partes. Sin embargo, esta formación solo es buscada por Diana, que se va a reflejar en sus propios deseos futuros, puesto que ha estudiado una maestría y un doctorado en cognición musical, en donde se enfoca en el desarrollo de niños con discapacidad a partir de intervenciones musicales.

BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Saberes

Otro aspecto que enfocamos en nuestro estudio fue cuáles son los saberes que los maestros entrevistados creen que son necesarios para el desarrollo de sus actividades. Por *saberes* nos referimos a otro concepto acuñado por Tardif: saberes son los que se desarrollan "con sus experiencias de vida e historial profesional [de los maestros], entre sus relaciones con estudiantes en la clase y con otros actores en la escuela" (2002, p. 11).

Al revisar las respuestas de las entrevistas, pudimos percibir que, por un lado, existe el interés por profundizar mucho más en los conocimientos con los que ya se cuenta, al encontrar una preocupación por un mayor desarrollo de los saberes que actualmente ya son *puestos en práctica. Un ejemplo de esto se puede observar en:*

> *Conocimientos en educación en general y sobre las herramientas de las que las personas con discapacidad se valen. (Luis)*

El maestro continúa más adelante, al detallar qué tipo de saber le gustaría desarrollar en este momento:

> *Me gustaría profundizar conocimientos sobre musicografía braille. (Luis)*

Observemos ahora otra perspectiva, en la cual el participante presenta otras preocupaciones que emergen de su contexto laboral, y que son derivadas de su experiencia con otras discapacidades.

> *Pues creo que sería en todo, porque en realidad no es que sea experta en nada. Sé que… que me falta muchísimo y… no sé si sea bueno o malo pero he trabajado con tantas [discapacidades] que en la que más me he especializado es en ciegos pero, aun así, no… no lo sé todo. Pero sí me gustaría a lo mejor, tomar algún curso. Lo que he pensado es en tomar una carrera de rehabilitación [enfocado hacia la fisioterapia] que es más o menos parecido, o es lo más cercano en México a algo de musicoterapia. (Diana)*

La maestra Diana por el hecho de trabajar en contextos muy diversos presenta otras expectativas para la adquisición de saberes. Ella considera que para su crecimiento profesional necesita ampliar su formación hacia otras áreas del saber, al mismo tiempo en el que también piensa en profundizar sus saberes en áreas en las que ya se ha desenvuelto. Para nosotros, esto indica una inquietud por



la integralidad tanto de la formación como por la de los sujetos con los que los maestros interactúan. Con esto en mente, las diferencias observadas entre los entrevistados también nos mueven a considerar que los contextos en que están insertos son propulsores de cuestionamientos que, a su vez, los llevan a buscar formaciones complementarias para mejorar su práctica.

Actividades

En esta sección nuestro interés fue el de conocer la estructura del propio quehacer educativo de cada maestro. La dimensión *actividad* (TARDIF; LESSARD, 2008), como ya dicho, toma en cuenta este universo del quehacer docente, a partir del cual dirigimos nuestra mirada en cómo el maestro planea, qué materiales utiliza, cómo lleva a cabo sus clases y cuál es su forma de evaluación. A partir de estos datos, dibujamos su actuación dentro del aula. Delimitamos cada una de estas subcategorías a continuación.

Planeación

A través de las entrevistas hechas, percibimos que hay formas muy distintas de planear las clases. Por un lado, encontramos que la planeación es en base solamente al método del instrumento musical, y, por otro lado, uno de los participantes relata dos maneras de planeación, pues es docente de cursos libres al mismo tiempo que desarrolla una investigación doctoral. En este último caso podemos observar que hay una planeación estructurada en base a un protocolo de investigación, que sigue normas y patrones más rígidos que su práctica como maestra de cursos libres. Observemos algunos ejemplos de lo que nos mencionan los maestros.

> *Ahorita sí tengo… actividades con ciertos objetivos. Pero justo esto de que tampoco sé si va a ir el niño chiquito y solo se va a quedar la grande, necesito moverlas [las actividades] mucho. Como que siempre es muy vivencial, pero sí, totalmente… las tengo que adecuar, casi al momento. (Diana, hablando del contexto de cursos libres)*



> *Llevo un método… llevamos un método y voy siguiendo el método, voy avanzando las lecciones con el método y también tenemos las partituras que tenemos que sacar con la orquesta… ahí es donde me tengo que tomar un poco más de tiempo para ver lo que se necesita. (Luis, sobre su alumno invidente en un contexto de educación regular)*

Es interesante percibir en la integralidad del testimonio de Diana que su práctica como maestra de educación especial va de acuerdo con el estado anímico, el ritmo y el desarrollo de los participantes, teniendo en cuenta el flujo cambiante del alumnado. En este sentido lo que propone la maestra son objetivos descritos en ideas generales que son adecuados a las necesidades del contexto y del momento y, a partir de estos objetivos, es que Diana define y realiza sus actividades en el aula.

Materiales

En lo que respecta a los materiales utilizados en las clases, podemos observar que al no tener acceso a materiales específicos para la práctica educativa especial, sean materiales didácticos diseñados para personas con discapacidad, los maestros empiezan a crear o adaptar los materiales que tienen a su disposición y que no fueron creados para la educación musical especial. Por una parte, Luis menciona que hizo una traducción del método de flauta que utiliza en los cursos que imparte para personas videntes. Para esta traducción se valió de sus conocimientos como diseñador gráfico, a través de una impresora braille, para proveer del material necesario a sus alumnos. Veamos lo que dice el maestro:

> *Te explica aquí con tinta lo que es el tema y abajo en braille para que las personas lo lean… entonces va abordando los temas poco a poco… y ya se van abordando las lecciones. Yo lo traduje todo, son varias páginas y cada página aborda un tema […] estos libros salió (sic) muy caro hacerlos porque la impresora sale muy cara. Lo hice en tinta y en braille. (Luis)*

Por otra parte, Diana hace referencia no a un material específico sino a un abordaje didáctico-musical[4], con el cual tuvo un contacto inicial durante su

[4] El abordaje de Pierre van Hauwe.



licenciatura. Sin embargo, cree que la mejor alternativa para su práctica es tener un conocimiento en diferentes abordajes y métodos, y, a partir de esto, desarrollar su propia manera de impartir clases. La maestra lo resume en pocas palabras, al decir que:

> Pues voy agarrar un poco de esto, porque me sirve ahorita. (Diana)

En otro momento, la maestra dice que:

> *He llevado mis propios instrumentos [musicales] y todo, pues la escuela… no me los proporciona. (Diana)*

Sin embargo, en su testimonio Diana hace referencia al uso de una guitarra, instrumentos Orff y la utilización de instrumentos de percusión, pero que no constituyen la base de su práctica docente. Teniendo en mente los procesos de planeación y los materiales usados, en la próxima sesión nos dedicaremos a describir las clases y los momentos educativos de los maestros entrevistados.

Práctica

En referencia a este apartado sobre la práctica, buscamos en las entrevistas elementos que nos brinden pistas de cómo son las situaciones en la clase, en las cuales maestro y alumno interactúan en el aula. En los testimonios encontramos que las clases son organizadas de manera grupal, en donde percibimos que en algunos casos los alumnos con discapacidad o están en proceso de integración o en proceso de inclusión (BEYER, 2005) con los demás estudiantes sin discapacidad.

> *[…] como doy clases con otros niños que no tienen ningún tipo de discapacidad, y estos tienen una conciencia del entorno. El hecho de tratar de ser o convivir… [las] personas que no tienen ningún tipo de discapacidad con alguien que tiene discapacidad. Lo veo en mi clase […], no saben cómo tomar la persona invidente, la agarran de la mano… siendo que el invidente se toma del hombro. (Luis)*

El maestro continúa su relato sobre la dinámica en clase:

> *Yo doy clases a grupos de niños de diversas edades y diversos estratos sociales […] desde primaria a preparatoria. […] Sí, hay una aceptación de los niños [para el niño invidente]. (Luis)*

BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Sobre la socialización de los niños con discapacidad, la maestra Diana nos relata que:

> *Y algunos de ellos que se conocen… sí, tienen vida social fuera de la escuela. […] se van a la casa de los amigos, los invitan las mamás. (Diana)*

También podemos denotar, a partir de sus diálogos, que hay dos diferentes finalidades para la educación musical. Una es la enseñanza del instrumento por la cual la música y el producto musical es el objetivo. La otra finalidad percibida es el uso de la música como herramienta para el desarrollo artístico, anímico, intelectual, social y motriz de los alumnos. A continuación, observemos como la maestra Diana nos hace referencia respecto de esta realidad

> Y trato que sea muy sensorial, que haya mucho material [actividad] […] que no tenga mucha explicación, sino que sea todo vivencial. […]

Es importante subrayar que, del universo de respuestas, podemos notar que no hay diferencia entre la práctica que los maestros llevan a cabo con personas con discapacidad, ya que no es muy distante de la práctica con alumnos sin discapacidad.

Evaluación

Otro asunto fue su forma de evaluación del aprendizaje o del desarrollo de los estudiantes, por lo cual intentamos comprender sus formas de verificar sus habilidades, al analizar el logro de los objetivos que cada uno persigue durante sus clases.

En general podemos notar que no existe una atención especial en la evaluación, ya que de acuerdo a los relatos de los maestros no se lleva a cabo una evaluación formal, periódica y/o planeada. Diana comenta que la evaluación se torna difícil de realizar puesto que hay muchos cambios en los alumnos y que el equipo directivo no tiene la costumbre de solicitar la práctica evaluativa regular. Veamos un ejemplo en su testimonio:



> *Sí es, pero… no es propiamente… nos es como tener un control de cada niño. Porque justo esto, se van o llegan… son muy, muy irregulares [los estudiantes]. Entonces es sí, como… voy teniendo cierta evaluación, pero la verdad es que tampoco nadie me ha exigido. (Diana)*

Diana también nos comenta que hace registros de cada alumno en sus talleres libres, pero no son frecuentes y en general se enfoca en las adquisiciones motrices, aunque para su investigación doctoral lleva un control estricto de los avances de cada sujeto, teniendo registros de baterías psicológicas, imágenes de resonancia magnética y tractografía aplicados antes, durante y al finalizar su intervención musical planeada. Ahora pongamos atención a lo que dice el maestro Luis:

> *Dentro de mi clase tocan todos, individual y también tocan por equipos. […] los hago en tres equipos […] y los pongo a tocar una… un pedazo de la pieza, un ejercicio… […] yo estoy escuchando cómo toca cada uno y ellos mismos escuchan cómo toca cada uno. (Luis)*

De manera similar, Luis no lleva a cabo evaluaciones formales, pero ha practicado intuitivamente una manera de coevaluación (BORNE, 2014; SANTOS GUERRA, 2003), aunque él mismo nos comenta que no es de manera regular y que no toma en cuenta los comentarios de los alumnos para su construir su propia valoración. Con toda la información obtenida hasta el momento, vamos a revisitar los principales puntos abordados en la actividad, intentando construir un significado para la multiplicidad de prácticas educativas.

Entrelazando algunos hilos

Nuestro estudio tuvo como objeto la educación musical especial en México. Con el objetivo de comprender los procesos formativos y la actuación educativa de maestros de música que trabajan con personas con discapacidad en el contexto de México. Llevamos a cabo, entonces, un estudio de casos múltiples exploratorio realizado a través de entrevistas semi-estructuradas. De modo general, percibimos que los maestros entrevistados no manifestaron, originalmente, el interés por realizar una formación inicial (en nivel de licenciatura) hacia la educación musical especial.

BORNE, Leonardo; MUCIÑO, Helena Guerra. Actividad y Experiencia en Educación Musical Especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 70-88, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Es probable que este hecho está relacionado con la falta de ofertas académicas en este campo, como pudimos ver anteriormente (MAFFIOLETTI; BORNE, 2015). Esto resulta en que los participantes busquen saberes complementarios a su formación a partir de su vivencia, lo que es traducido en el *praticum* docente. Aunque sus realidades y contextos vivenciales y formativos son muy distintos, hay una tendencia en buscar un desarrollo profesional que se refleja en una mejor práctica docente.

También pudimos ver que al mismo tiempo que los maestros parecen no dedicarse a hacer una planeación, no existen testimonios acerca de una evaluación formalizada. Esto solo se lleva a cabo en el caso de la estructura de Diana cuando ella hace referencia a su investigación doctoral. Estos hechos están acordes con gran parte de la literatura acerca de la evaluación del aprendizaje, como lo analizado en estudios anteriores (BORNE, 2014; SANMARTÍ, 2007). También percibimos que los materiales utilizados y sus prácticas se originan de la experiencia de los docentes en diferentes contextos, ya que los propios docentes hacen adaptaciones a los materiales y conocimientos para ser utilizados en el aula.

Por lo particular, hemos visto en sus declaraciones que hay una inclinación o hacia la enseñanza de un instrumento musical o hacia la utilización de la música como herramienta de desarrollo humano. No pudimos encontrar el uso de la música para una educación musical más generalizada y no enfocada, como por ejemplo la enseñanza musical con un propósito de musicalización o por el simple placer de hacer música. Con esto queremos decir que no encontramos evidencia de la enseñanza donde la música ocupe un lugar central como área del conocimiento, y esto se debe a nuestro pequeño universo, con apenas dos casos estudiados. También encontramos que las clases son llevadas a cabo en grupos, con la integración o inclusión de los estudiantes con discapacidad en sus propios contextos. Otra manera de trabajar es en grupos de personas exclusivamente con discapacidad, donde participan distintas patologías como síndrome de Down, autismo, déficit de atención e hiperactividad, parálisis cerebral infantil, entre otras.



Para concluir nuestro escrito, consideramos que este estudio, al contar con un número tan pequeño de entrevistados, no generaliza la realidad de un país, lo que lleva a sugerir algunos rumbos posibles para estudios e investigaciones a ser llevados a cabo. La falta de atención al área en la que enfocamos nuestro estudio tal vez pudiera resultar en una práctica educativa inocente e intuitiva. Otra cuestión a tomar en cuenta es que únicamente nos basamos en el testimonio de los profesores. Otro abordaje importante sería la observación en el campo de acción, lo que, quizás, pudiera arrojar muchos más detalles sobre su práctica y formación.

Referencias:

BASTIÃO, Zuraida Abud. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, mar. 2010.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

BORNE, Leonardo. Pensando la evaluación como parte de um processo triple en la educación musical: primeras aproximaciones y consideraciones. In: Congreso Internacional de Educación: Evaluación. *Memorias...* Tlaxcala: UATx, 2014.

_____. Tecnologías en la educación musical a distancia en contextos universitarios brasileños: una mirada hacia la práctica docente. *Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas*, v. 11, p. 80-95, 2016.

BORNE, Leonardo; MAFFIOLETTI, Leda. Yo y Los Otros: Relaciones e interacciones en la Educación Musical a distancia. Algunas miradas docentes. *Revista Neuma*, v. 8, p. 184-212, 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, mar. 2006.



MÉXICO, Secretaria de Educación Pública de México. *Artes. Música. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006.* En <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/acompanamiento/primerTaller/musicaguia.pdf>. Consultado el 3 de agosto del 2014.

_____. *Decreto de 26/02/2013 que reforma artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. En http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013. Consulta el 15 de julio del 2014.
XXXX. 2015.

OTT, Pamela. *Music for Special Kids*: Musical Activities, Songs, Instruments and Resources. Jessica Kingsley Publishers, 2011.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, mar. 2010.

PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANMARTÍ, Neus. *10 Ideas Clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Una flecha en la Diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente* - elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

WOODHOUSE, D.; MCDOUGALL, A, *Computers Promise and Challange in Education.* Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1986.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar.

Patrícia Gusmão Maciel[1]

Resumo: Este artigo visa contribuir com as discussões sobre as possibilidades e desdobramentos do teatro presente no currículo escolar como provocador de ressonâncias no cotidiano do estudante, promovendo tanto o próprio fazer artístico como a apreciação do fazer artístico de grupos teatrais, apresentado no espaço teatral. Autores como Flávio Desgranges, Jean Pierre Ryngaert, entre outros, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, norteiam as reflexões expostas. O trabalho é baseado na dissertação de mestrado da autora, que entende como essencial a prática artística e pedagógica que é alicerçada também na contextualização e fruição, que podem ser incentivadas no espaço cultural, para além da escola.

Palavras-chave: Ensino do teatro; recepção teatral; educação.

Abstract: This article aims to contribute to discussions on the possibilities and consequences of theater in the school curriculum as resonances of provoking the student's everyday the your life, promoting both your artistic practice as the appreciation of the artistic work of theater groups, presented in theatrical space. Authors such as Flavio Desgranges, Jean Pierre Ryngaert, among others, in addition to the National Curriculum Parameters, guide the foregoing considerations. The work is based on the dissertation of the author, who understands how essential artistic and pedagogical practice that is rooted also in the context and enjoyment that can be encouraged in the cultural space, beyond the school.

Keywords: Teaching theater; theatrical reception; education.

Na prática pedagógica em teatro (que compreende, ou deveria compreender, atividades de fazer, ver e apreciar o que é visto), o professor nem sempre costuma conceder às atividades de fruição e recepção teatral de espetáculos de grupos constituídos, o mesmo destaque concedido à apreciação dos trabalhos realizados em sala de aula pelos próprios estudantes. Essa atitude muitas vezes é reforçada pela dificuldade logística implicada a atividades extraclasse, que exigem a saída dos estudantes da escola, e requerem

[1] Mestre em Artes Cênicas pela UFRGS, com pós-graduação em Gestão Cultural pelo SENAC-RS e graduação em Teatro- Licenciatura pela UFRGS. Atua na área de Artes, principalmente nos segmentos de teatro, educação e formação de espectadores. Desenvolve pesquisa em Pedagogia do Teatro, em especial sobre Mediação Teatral.

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



considerar aspectos como: a organização de turmas de acordo com o calendário escolar e com a programação das atividades artísticas em instituições culturais; a autorização ou o pagamento de despesas como o deslocamento e ingressos (quando necessários) por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes; e a adequação do tempo dentro do horário escolar que inclui o deslocamento, a fruição do espetáculo e, em raros casos, a oportunidade da troca de impressões com os artistas após o espetáculo.

Essas barreiras constituem empecilho à fruição em teatro, ficando esta atividade – de suma importância para a construção do gosto estético – relegada à efetividade apenas em casos excepcionais, ou seja, à margem dos programas continuados da escola. Nesse sentido, questiona-se: é possível estabelecer parcerias entre a escola e a instituição cultural, a fim de consolidar o desenvolvimento da educação estética e artística e colaborar na formação de espectadores de teatro?

Neste trabalho são trazidos conceitos oriundos das obras de Flávio Desgranges e Jean Pierre Ryngaert, que tratam da origem das animações teatrais e seus desdobramentos na escola, além de considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros (PCNs), que abordam metodologias baseadas no tripé prática-contextualização-fruição, a fim de ampliar as reflexões que surgem a partir de práticas pedagógicas da autora, práticas essas preocupadas com o lugar da recepção e fruição, através de processos de mediação teatral e que servem como disparadoras de questões que percorrem a sua pesquisa de mestrado, bem como as que são expostas neste artigo.

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



As animações teatrais

Uma das primeiras iniciativas formalizadas no que se refere à reflexão sobre a recepção do espetáculo teatral através da formação de espectadores (especialmente crianças e jovens) acontece na França, nos anos 1960, sob o nome de animação teatral.

O teórico Jean-Pierre Ryngaert (1981) refere-se à preocupação dos animadores culturais, de formar, ou qualificar, o público de teatro, ou o futuro público, o que leva a considerar o meio escolar um local propício, tanto para contribuir com a formação dos espectadores, como para estabelecer um diálogo privilegiado entre artistas, professores e comunidade em geral.

Essa prática, conforme compreende Desgranges (2010), tinha por objetivo sensibilizar crianças e jovens para o teatro, através da interação desse público e as trupes teatrais, que propunham diversas atividades de expressão dramática, principalmente no âmbito escolar, e que

> [...] tanto podiam organizar-se em torno de um espetáculo teatral, dinamizando a compreensão da encenação vista pelos alunos, quanto se estruturar como oficinas teatrais autônomas que, trabalhando a expressividade e criatividade dos participantes, não tinham necessariamente ligação com uma determinada peça de teatro (DESGRANGES, 2010, p. 49).

Dessa forma, destacavam-se duas maneiras de desenvolvimento das animações teatrais: as que se vinculavam a um espetáculo em especial, denominadas animações teatrais periféricas, e as que aconteciam independentemente do espetáculo, na forma de oficinas, denominadas animações teatrais autônomas.

As animações teatrais autônomas ocorriam não somente no espaço escolar, mas também nas fábricas, sindicatos, associações de moradores e outros espaços de convívio social, e eram voltadas à "aplicação de jogos e exercícios que proporcionassem a ampliação do domínio da linguagem teatral pelos participantes", pois os grupos itinerantes responsáveis por esse tipo de

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



animação teatral também tinham por objetivo "tornar os participantes capazes de questionar suas condições de vida, manifestar suas ideias e anseios e transformar o ambiente pessoal e social" (DESGRANGES, 2010, p. 50), o que correspondia ao caráter fortemente político do teatro dos anos 1960.

As animações teatrais periféricas, por sua vez, tinham por principal objetivo a formação de espectadores, pois

> [...] se estruturavam tanto com base em atividades que forneciam informações complementares a respeito do espetáculo que seria visto pelos participantes, quanto pela aplicação de exercícios que, explorando a linguagem teatral, se destinavam a capacitar o espectador iniciante a uma leitura mais aguda da encenação (DESGRANGES, 2010, p. 50).

Os responsáveis pelas animações periféricas eram preferencialmente os próprios artistas dos grupos de teatro, ou os professores das escolas, que propunham atividades múltiplas baseadas na obra teatral, integrando várias disciplinas, favorecendo a dinamização do aprendizado em diversas áreas do conhecimento.

Além de participarem dessas atividades, os estudantes eram informados sobre a maquinaria cênica e alguns artifícios e elementos de cena, o que estimulava o olhar crítico e favorecia o distanciamento da obra teatral.

Entretanto, naquele tempo, iniciativas como essas costumavam gerar insatisfação por parte de alguns artistas e educadores, que acreditavam que isso poderia romper a "magia" da encenação, e que, por consequência, diminuiria o envolvimento dos estudantes, inclusive limitando a sua leitura do espetáculo, interferindo na sua fruição.

Outra situação apontada por Ryngaert (1981, p. 21) diz respeito ao papel do professor no processo de animação, como "o verdadeiro catalisador entre os espetáculos e os alunos que ele tem todo o ano". Dessa forma, entendia-se como fundamental que a formação do professor lhe permitisse aproximar-se do mundo da criação teatral para que, consequentemente, pudesse desenvolver a

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



capacidade de provocar a imaginação do estudante de outro modo, mais abrangente e criativo.

Pensar a aproximação entre o teatro e o espectador (neste caso, crianças e jovens em idade escolar) foi um grande passo para o aprimoramento de metodologias desenvolvidas na área de mediação teatral, principalmente a partir dos anos 1980, o que contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas nesse campo ao longo dos anos:

> Na França, foram construídos teatros especialmente voltados para a infância e juventude que, em parceria com escolas, desenvolvem atividades de formação bem estruturadas, como, por exemplo, o T.J.A. (*Théâtre des Jeunes Années*), em Lião, e o T.J.S. (*Théâtre des Jeunes Spectateurs), em Montreuil*). Na Bélgica, nos anos 1990, foi construído o *Théâtre la Montagne Magique*, em Bruxelas, espaço de mediação que promove o encontro entre grupos teatrais e instituições escolares. No Canadá foi também inaugurado um bem equipado espaço de mediação denominado *La Maison Théâtre*, no Québec (DESGRANGES, 2010, p. 64).

A partir dos anos 1990, em função da necessidade de uma compreensão mais ampla dos processos de fruição teatral, o termo animação teatral passa a ser questionado, dando lugar a uma visão mais abrangente do seu significado, o que possibilitou o uso do conceito de **mediação teatral**, que não se limita às atividades artísticas e pedagógicas que eram propostas anteriormente através da animação teatral.

Na perspectiva de Desgranges (2010, p. 65-6),

> [...] é considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação (ocupação de espaços na mídia, propagandas, resenhas, críticas); difusão e promoção (vendas, festivais, concursos); produção (leis de incentivo, apoios, patrocínios); atividades pedagógicas de formação; entre tantas outras.

Na mediação teatral, especialmente na área voltada às atividades pedagógicas de formação, compreende-se que se torna importante elaborar ações que não desqualifiquem o teatro como manifestação artística, conforme

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



anteriormente citado, mas, por outro lado, que não atrofiem essas atividades por receio de "pedagogizar" o teatro, ou limitar a apreensão e fruição do espectador, pois se considera que o aluno-espectador é desafiado

> [...] a refletir acerca das questões contemporâneas que o espetáculo aborda, auxiliando-o a criar seu percurso no diálogo com a obra, formulando suas perguntas para a encenação, tais como: De que problemas trata esse espetáculo? Que símbolos e signos o artista utiliza para abordá-los? Eu já vi algo parecido? De que outras maneiras essa ideia poderia ser encenada? Como eu faria? De que modo isso se relaciona com a minha vida? (DESGRANGES, 2010, p.78-9).

Provocar essas considerações a partir do ponto de vista do espectador parece constituir um propósito caro aos processos de teatro contemporâneo, que convidam o público a agir como co-criador da obra de arte, ampliando seus significados e perspectivas. Entendo que esse método pode ser potencializado quando a escola se torna parte atuante no processo de ensino-aprendizagem da arte, possibilitando, além da prática artística, o aprendizado para a apreciação artística, previsto também na legislação nacional brasileira para o ensino das artes e expandido através dos PCNs.

O ensino de artes e de teatro na escola

A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), é estabelecida uma série de propostas que possibilitaram o aprimoramento do ensino nas escolas, inclusive do ensino das artes, de modo a abranger e embasar os seus conteúdos e contribuir com o aprendizado integral do estudante, oferecendo a ele a oportunidade de desenvolver um olhar estético significativo e capacitá-lo na apropriação de reflexões críticas sobre o seu entorno e sobre si mesmo.

Essas propostas encontram-se descritas no documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal documento não parece ter sido difundido ou valorizado de acordo com as suas contribuições no que diz respeito a

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



metodologias de ensino e diretrizes curriculares específicas, que são inegavelmente de grande contribuição para as reflexões em torno do ensino aprendizagem. Por isso, serão destacados, aqui, alguns princípios desse documento.

Os PCNs foram elaborados logo após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o objetivo de orientar metodologias pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento nas instituições de ensino. E os PCNs de arte foram constituídos com o objetivo de estruturar orientações para o ensino-aprendizagem em artes na escola, fundamentando a compreensão da arte como manifestação humana. As reflexões de educadores de todo país contribuíram para a construção dos PCNs, que foram compilados e disponibilizados a partir de 1997.

Dessa forma, a arte no Ensino Fundamental

> [...] passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (BRASIL, 1998, p.19).

No que se refere aos objetivos e metodologias propostos na área das artes, e especialmente no teatro, é interessante refletir sobre os apontamentos nas diferentes etapas da vida escolar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o ano final do Ensino Médio.

Na concepção das propostas dos PCNs, que estão direcionadas ao ensino-aprendizagem de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é desejável que a arte desenvolva progressivamente um percurso de criação pessoal, sendo este alimentado por interações significativas que o estudante mantém com o seu próprio percurso criador e com o seu entorno (formado por colegas, professores, artistas, instituições), com fontes de informação advindas das obras de arte, espaços culturais e trabalhos de colegas. Essa forma de se relacionar com a arte no ensino curricular possibilita ao estudante “uma situação



de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artísticos nos meios socioculturais" (BRASIL, 1997, p. 35).

A descoberta de conhecimentos do mundo "adulto" é uma fonte de curiosidade para o estudante dos anos iniciais; portanto, entender que a este mundo pertencem teorias, práticas, alguns códigos e habilidades, neste caso, da área das artes, leva-o a querer compreendê-los e dominá-los para que possa incorporá-los aos seus trabalhos. Essa atitude tende a direcionar o estudante a fortalecer o seu conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário, em que o aspecto lúdico é fundamental para esse aprendizado.

A partir desses aspectos, torna-se importante acolher também a diversidade cultural que o estudante traz para a escola, pois esta faz parte dos primeiros referenciais sociais que este estudante recebe do meio familiar e social no qual vive. A valorização desses referenciais, acrescidos de outros, tende a ampliar o conhecimento e a visão de mundo, promovendo o "reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo do seu crescimento, na consolidação de sua identidade" (BRASIL, 1997, p. 37).

Os PCNs reconhecem que a aprendizagem em artes deve se dar de forma ampliada, envolvendo diversos conteúdos integrantes desta área do conhecimento, bem como diferentes formas de interação com objetos e conceitos artísticos, incluindo o fazer, o conhecer e o apreciar, que fazem parte de um processo dialógico de aprendizado. Para alcançar os seus objetivos, esses processos precisam considerar os conhecimentos anteriores dos estudantes e seu nível de desenvolvimento cognitivo, priorizando o ensino da arte com propostas imbuídas de variedade e profundidade nos conteúdos, instigando o estudante na busca de respostas e significações, sendo esta uma conquista para toda a sua vida.

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Entre os vários apontamentos que podem ser feitos sobre as conquistas cognitivas e sociais do estudante no aprendizado de artes na escola, no que diz respeito ao desenvolvimento da apreciação artística, destacam-se alguns presentes nos PCNs, como, por exemplo: posicionamento crítico pessoal em relação a obras de arte, artistas e meio de divulgação das artes; respeito e juízo de valor em relação a obras e monumentos do patrimônio artístico e cultural; reconhecimento da importância de frequentar espaços e instituições culturais onde obras artísticas sejam apresentadas; apropriação de critérios de gosto pessoal, baseados em informações, para selecionar produções artísticas e questionar a estereotipia massificada do gosto; sensibilidade para reconhecer e criticar de forma reflexiva as manifestações artísticas.

Especificamente no ensino-aprendizagem do teatro na escola é desejável que, além do aprendizado da prática teatral, o estudante tenha acesso à apreciação teatral. Ao contrário do senso comum, que costuma entender a fruição estética como um ato livre baseado em considerações pessoais, isento de aprofundamento e crítica reflexiva, é importante que a apreciação artística seja considerada objeto de ensino, que instrumentalize o estudante de forma que ele possa dispor de múltiplas e diversificadas informações para qualificar os seus critérios de avaliação de um espetáculo de teatro e aprofundar as suas reflexões sobre o que permeia a cena teatral, em um processo constante de aprimoramento da sua capacidade de fruição estética, favorecendo "[...] possibilidades de compartilhar ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização" (BRASIL, 1998, p. 88).

A promoção do contato do estudante com espetáculos de teatro dentro e fora da escola tem em vista a ampliação de discursos próprios, conferindo ao estudante possibilidades de aprendizado reflexivo e subjetivo, o que pode



contribuir para a sua argumentação crítica ante as produções artísticas às quais está exposto.

Assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a função da atividade artística é proporcionar uma organização estética, mediante práticas que permitam ao estudante a experimentação de formas teatrais e lúdicas e o aprendizado dos seus elementos integrantes, aprofundando, de acordo com a capacidade cognitiva desse estudante, os seus parâmetros de apreciação da obra teatral.

Entre os princípios gerais categorizados nos PCNs vinculados ao ensino do teatro nos anos finais do Ensino Fundamental, pode-se destacar, além daqueles voltados à prática do teatro na escola, os direcionados à apreciação teatral, tais como: utilizar vocabulário adequado para a apreciação e caracterização dos próprios trabalhos, dos trabalhos de colegas e de profissionais do teatro; conhecer os aspectos artísticos, técnicos e éticos sobre os profissionais da área do teatro; acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local e regional, as formas de representação dramáticas veiculadas pelas mídias e as manifestações da crítica sobre essa produção.

Nesse contexto, o papel do professor é de extrema importância, posto que, ao se posicionar como um mediador do aprendizado na apreciação estética, ele propicia

> [...] a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento (BRASIL, 1998, p.98).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2002), referentes ao ensino-aprendizagem em artes, destaca-se a importância do aprendizado interdisciplinar, que visa a articulações entre os

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



conteúdos desenvolvidos nas diferentes disciplinas da arte e conteúdos de diferentes disciplinas do currículo escolar, ampliando a compreensão do estudante e habilitando-o a estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento, qualificando, dessa forma, as suas reflexões e ampliando a sua visão de mundo.

Nos PCNEM são dispostos eixos gerais que orientam o desenvolvimento de competências e habilidades mais amplas, que se dividem em: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. Esses itens remetem àqueles dispostos nos PCNs para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que visam ao fazer, ao fruir e ao conhecer. Na área do teatro, pressupõe-se que a aprendizagem aconteça de forma orgânica, desenvolvendo a experimentação da linguagem teatral através do fazer [jogos teatrais, improvisação, etc.], do fruir [recepção de cenas, relação palco e plateia, etc.] e do conhecer [contextualização político-social-histórica e suas transversalidades] (BRASIL, 2006).

Esses referenciais nacionais propõem o estabelecimento de princípios que venham auxiliar e complementar o desenvolvimento do ensino das artes no ambiente escolar, possibilitando olhares diversos e amplificados, predispondo, pelo menos na teoria, uma relação qualitativa com a prática artística própria e também com outras práticas de artistas e de instituições.

O visto, sentido e revolvido através do trabalho com a recepção teatral

Alguns passos a serem seguidos objetivam um encontro qualificado com o espetáculo teatral. Nas minhas práticas enquanto professora de teatro em escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, busquei efetivamente desenvolver o ensino do teatro em sala de aula, intentando ampliar os recursos disponíveis. Utilizei diferentes práticas metodológicas que incluíam em grande parte o trabalho com jogos dramáticos e teatrais e improvisação. Na

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



experiência com essas práticas, acabei observando que as referências dos estudantes estavam fortemente vinculadas a programas televisivos, cujas formas pareciam traduzir o que se entenderia por teatro. Assim, era necessário problematizar constantemente o efeito causado em uma cena de teatro inspirada a partir de quadros televisivos.

De modo geral, eu observava que a escassez de visualização a partir dos códigos propostos pelos espetáculos teatrais tornava difícil para eles a elaboração de parâmetros de avaliação. Tal situação gerou em mim uma vontade de aproximar os estudantes de práticas efetivas de teatro, profissionais ou amadoras, para que eles criassem um arcabouço, um referencial teatral, o que contribuiria, na minha opinião, com o avanço de práticas e reflexões próprias.

Através de pesquisa de outras iniciativas, ocorridas dentro e fora do Brasil, pude constatar a reiteração de metodologias utilizadas para a mediação e recepção teatral, que convergiam para ações desenvolvidas em três momentos distintos: as que correm antes do espetáculo, no próprio ambiente escolar, visando a uma preparação para o encontro; as que se desenrolam durante o espetáculo, que procuram aproximar os estudantes dos artistas e das suas práticas; e as realizadas depois do espetáculo, que ocorrem no retorno dos estudantes à escola, na intenção de incentivá-los nas suas discussões e práticas artísticas.

As ações anteriores ao espetáculo podem ser desenvolvidas pelo professor utilizando a temática contida no espetáculo a ser apreciado, a apropriação de elementos presentes nos programas dos espetáculos, que podem servir para pesquisas bibliográficas e em meio digital, e a preparação para a frequentação de um ambiente institucional cultural, que pode ser um teatro, um auditório, uma sala multimeios ou outros espaços alternativos nos quais o teatro e suas formas se manifestam.



No trabalho com as temáticas dos espetáculos, torna-se importante considerar a faixa etária dos estudantes junto aos quais o professor atua, o que pode levá-lo a uma abordagem mais lúdica, ou mais subjetiva, e propor atividades transversais com outros conteúdos que rodeiam o estudante, levando-o a tecer relações com outros campos do conhecimento, com a sua vida e com a sociedade.

A apropriação e o debate sobre os componentes dos programas dos espetáculos de teatro também são ricas fontes de informação sobre a peça teatral e os seus elementos constitutivos: a linguagem, a produção, o elenco, a temática, a imagem, entre outros. Possibilitar a interação entre os estudantes e motivar estudos acerca de cada um desses aspectos contribui para a compreensão global do ato teatral e para o desenvolvimento da curiosidade em oportunidades futuras.

A visita dos estudantes a espaços culturais requer o estabelecimento de "acordos" de ida e de permanência, visando ao respeito pela coletividade desde a saída da escola, durante o trajeto percorrido até o espaço cultural e a efetiva permanência neste lugar. Esses acordos, que devem ser claros, justificados, debatidos e consentidos, tendem a promover o melhor aproveitamento da atividade extraclasse, incentivando o desenvolvimento do convívio, da atenção, da escuta, da expressão oral e escrita e da valorização do patrimônio público e artístico. Tal preparação irá depender do nível escolar em que os estudantes se encontram: os estudantes do Ensino Fundamental I, que normalmente estão iniciando o seu contato com os espaços culturais, precisam estar a par e participar da construção dos acordos, de forma consciente e democrática. Para os estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pressupondo que eles já tenham tido contato com os acordos e convenções, torna-se importante promover o debate e a conscientização.

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Nas vezes em que foi possível uma aproximação com espetáculos teatrais e a saída das turmas da escola, procurei apropriar-me da temática e das escolhas estéticas, bem como do histórico do grupo teatral responsável por eles, e trocar informações com colegas do teatro através das suas análises. Utilizava, por exemplo, a temática da peça como ponto de partida da abordagem e, após discussões sobre as mais variadas ênfases em torno dessa temática, propunha improvisações que pudessem ampliar as reflexões e concepções dos estudantes sobre aquilo que seria visto no espetáculo, aproveitando essas oportunidades para reforçar termos técnicos utilizados no teatro, bem como o vocabulário apropriado para compreender melhor os códigos teatrais.

Mediante tais experiências, os estudantes sentiam-se “empoderados” ao dominarem esse vocabulário, utilizando-o, muitas vezes, com outros colegas de séries diferentes, que não tinham aula de teatro, e, portanto, não entendiam do que estes falavam. A princípio, o que mais causava alvoroço entre os estudantes era a origem da saudação “merda”, utilizada entre os atores como sinônimo de boa sorte, na linguagem corriqueira teatral. Essa história era contada normalmente em tom confidencial, o que dava ainda mais credibilidade e implicava, por parte dos estudantes, um acordo para usar este termo apenas em momentos antes de apresentações, dentro ou fora da sala de aula. É claro que alguns, mais ousados, ao passarem por mim nos corredores da escola enquanto eu falava com outros professores ou estudantes, faziam questão de dizer: “Merda, sora!”, e saíam rindo, sabendo que eu não os repreenderia, sob o olhar incrédulo dos meus interlocutores.

No desdobramento das atividades que fazem parte das metodologias de mediação e recepção teatral, é desejável que as ações durante o espetáculo sejam constituídas a partir de uma visita ao ambiente no qual acontecerá a peça teatral, esclarecendo sobre aspectos da maquinaria cênica, tais como a iluminação, os elementos do cenário e do figurino, os bastidores, ou “coxias”,

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



entre outros; a apreciação do espetáculo em si; e uma conversa informal, com troca de impressões, entre os artistas e os estudantes, a respeito da apresentação e do que permeia as atividades do grupo de teatro.

Nas saídas extraclasse que fiz com os estudantes, após o término da peça, estes demonstravam curiosidade pelo espaço cênico, onde, em algumas vezes, foram convidados a entrar, olhar de perto, conversar e registrar fotos junto aos artistas. Todo esse "embevecimento" pelo ambiente que cerca o evento teatral era reforçado durante a volta à escola, em que era possível, ainda em um estado "quente" de experiência, fazer algumas considerações de forma mais espontânea sobre o que fora visto, sentido, gostado ou não, e que era um momento extremamente enriquecedor, tanto para mim, enquanto professora, como para os próprios estudantes.

Em um último estágio, que se dá nas ações que ocorrem após o espetáculo, podem ser evidenciadas e aprofundadas atividades artísticas e sociais que consolidem as impressões e concepções dos estudantes e dos professores a partir da interação com a obra teatral. No ambiente escolar, os estudantes podem protagonizar atos que, animados pela temática da peça teatral e pelos debates advindos desse contato, venham a colaborar com mudanças de postura na escola, estendendo-se à comunidade escolar. Esses atos podem ser expressos através de exposições de trabalhos artísticos, festivais de arte, gincanas, mobilizações sociais na comunidade do entorno da escola, entre tantos outros que venham fortalecer o papel da instituição escolar na construção de conhecimento dos cidadãos.

Na minha vivência docente, em momentos posteriores de sala de aula, era possível retomar algumas falas destacadas após a apresentação, no retorno à escola, que serviram como propulsoras para trabalhos cênicos ou escritos dos estudantes, bem como para as reflexões que os mesmos puderam estabelecer a partir da sua experiência com o evento teatral. Como refere Santos (2012, p.



62), nos processos educacionais, "[...] o teatro significa a possibilidade de jogar o cotidiano através do domínio de formas simbólicas", fazendo com que os sujeitos que o praticam signifiquem as suas possibilidades de ação ante o mundo.

Essas atividades, mesmo que eventuais e não habituais, promoviam uma diferenciação no olhar dos estudantes para os elementos estéticos à sua volta. Era possível acompanhar, nos seus discursos alimentados por experiências de ordem artístico-estética, uma contribuição mais ampla de sentidos e apreensões. Se esses estudantes voltarão a utilizar o vocabulário teatral na vida adulta, ou frequentarão espetáculos teatrais de forma habitual, é algo que não pode ser previsto a partir do contato efêmero de um ano escolar com essas saídas e práticas teatrais. Mas entendo que, ao serem perguntados sobre alguma experiência nesse sentido, e se ela tiver sido significativa para eles de alguma forma, não se esquecerão dessa interação com o fenômeno teatral, guardando na lembrança adulta o encontro mágico com a arte e suas alteridades, pensando o mundo sob uma outra ótica.

Considerações finais

É inegável a contribuição da fruição teatral para o aprimoramento da prática teatral, pois, a partir da apreciação de diversificados eventos de natureza cênica, o estudante tende a multiplicar os seus questionamentos sobre a prática artística, e, na troca de impressões com os seus colegas e professores, exercita outras possibilidades com referência nessas práticas e técnicas teatrais, ampliando as perspectivas de trabalho cênico e enriquecendo os seus quadros referenciais. No caso de montagens teatrais, o estudante passa a considerar que pode exercer diferentes atividades relativas ao teatro, sem necessariamente participar como ator, ampliando as possibilidades de ação. Atividades de produção, figurino e maquiagem, de confecção de elementos de cena, de



iluminação, podem ser tão atrativas como a atuação propriamente dita, desde que conservem o caráter de trabalho colaborativo, que é tão caro ao teatro. Ao entrar em contato com produções artísticas profissionais, que são parte integrante da constituição do espetáculo, o estudante passa a apropriar-se do vocabulário utilizado em teatro, aproximando-se dos códigos teatrais e sentindo-se motivado a desenvolver interpretações mais subjetivas da cena teatral com a qual entre em contato.

A partir dessas iniciativas, considero que o ato da recepção teatral é muito mais significativo do que qualquer tarefa isolada que envolva a descrição, por parte do estudante, sobre o que ele viu, compreendeu ou apreendeu através da fruição do espetáculo de teatro. A meu ver, o ato da recepção teatral significa também um posicionamento perante o gosto estético, a emoção, a crítica refletida e debatida e a consequente mobilização para a mudança, tanto de paradigmas pessoais como de situações sociais.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: orientações curriculares para o Ensino Médio. Vol. 1. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* arte/ primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. vol. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* arte/ terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/ SEF, 1998.

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Pedagogia do teatro:* provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2011.

_____. *Mediação Teatral:* Anotações sobre o projeto Formação de Público. In: URDIMENTO - Revista de Estudos em Artes Cênicas. UDESC/ PPGT. Vol. 1, nº 10 (Dez 2008). Florianópolis: UDESC/ CEART, 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar.* Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Shakespeare enfarinhado:* Teatro, jogo e aprendizagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino do teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 89-106, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música

Júlia Maria Hummes[1]
Vice-Diretora da FUNDARTE

Resumo: Neste artigo, num primeiro momento, são apresentados alguns autores que investigam a cognição musical, posteriormente falo sobre a construção do espaço e do tempo na perspectiva de Piaget e Inhelder, mostrando analogias na área musical. No final, o texto traz um breve relato sobre a construção de uma improvisação musical. Trago uma reflexão sobre a construção da linguagem musical realizada através da análise de um trabalho de improvisação musical, com uma jovem de onze anos, em situação não formal de aula. O texto aborda o tema que se relaciona com a construção do conhecimento musical numa perspectiva piagetiana, mais especificamente à construção do espaço e do tempo e ao conhecimento musical.

Palavras-chave: Improvisação musical; educação musical; construção de conhecimento musical.

Abstract: In this article, at first, are some authors who investigated the musical cognition, then talk about the construction of space and time from the perspective of Piaget and Inhelder, showing analogies in music. In the end, the text provides a brief account of the construction of a musical improvisation. I bring a reflection on the construction of musical language performed by analyzing a musical improvisation work with a young eleven years in non-formal situation class. The text addresses the issue that relates to the construction of musical knowledge in a Piagetian perspective, specifically the construction of space and time and musical knowledge.

Keywords: Musical improvisation; musical education; construction of musical knowledge.

Vários autores têm investigado a construção dos saberes musicais para que possamos implantar programas de educação abrangentes, que atendam às expectativas dos estudantes de música. Estes estudos vêm dando suporte para a Educação Musical, que mais recentemente ganhou um lugar especial na escola através da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, a qual torna o ensino de música obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio, alterando o art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que passa a vigorar § 6º "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular que trata o § 2º deste artigo".

[1] Possui mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é vice-diretora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, produção artística e supervisão de estágios. Coordena o Projeto Por Dentro da Arte da FUNDARTE, exibido pela TV Cultura de Montenegro/RS, canal 53. Autora dos Referenciais Curriculares de Música do RS.

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



A cognição musical também é uma preocupação dos educadores envolvidos com o ensino de música nas escolas da Educação Básica e nas Escolas específicas de música. De nada adiantaria colocarmos em ação um currículo apropriado de formação musical se não tivéssemos profissionais com formação adequada que não buscassem o aprendizado do aluno como um todo, no sentido cognitivo, emocional e de performance, por exemplo.

Dentre os autores que se preocupam com a cognição musical, bem como com os processos de construção curricular para a educação musical, gostaria de citar os trabalhos realizados por Hentschke (1994, 1996/1997, 1999), Beyer (1996), Louro (1996), Souza (1998), Matte (2001), Finck (2001), Ilari (2002), Maffioletti (2002, 2004,2005), Grossi (2004), Kebach (2003), Swanwick (2003), Queiroz (2004; 2005), Wolffenbüttel (2014), Kleber (2014), entre outros. Estes autores vêm investigando o ensino de música nas escolas de ensino formal e não formal, bem como a construção do conhecimento musical de crianças e jovens através de referenciais teóricos variados, focados no fazer musical. A preocupação, tanto dos autores bem como a deste artigo, é verificar de que forma os alunos aprendem música, quais estratégias são mais recomendadas, que materiais utilizar, como o currículo deve ser organizado.

Queiroz (2005) também traz uma importante contribuição quando diz que é necessário pensar numa educação musical abrangente que reconheça e desenvolva diferentes competências, não entendendo e concretizando de que uma seja melhor que outra, mas sim enfatizando as suas dimensões distintas e variadas. (QUEIROZ, 2005, pag.62)

Sobre a Educação Musical

Na área da Educação Musical, muitos são os estudos sobre como abordar a música com alunos iniciantes. Já não se pensa mais que estudar música é tocar um instrumento musical, ou cantar em grupo ou solo, sempre acompanhado de uma partitura musical, principalmente porque, hoje, os multimeios são acessíveis a um grande grupo de jovens. Várias são as formas de nos relacionarmos com a música.

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Maffioletti nos diz que uma pessoa está aprendendo música quando ela se envolve em alguma atividade, seja executando um instrumento musical, compondo ou ouvindo. (MAFFIOLETTI, 2002, p. 97)

Outra autora que também aponta para a diversidade de opções que temos ao tratarmos da Educação Musical, bem como para as várias maneiras de vivenciar a música, é Jusamara Souza. Dançar, ouvir, apreciar, recordar, ver imagens, emocionar-se ou relembrar fatos são algumas dessas formas. A experiência de ouvir música é talvez a mais democrática delas: todos nós podemos fazê-la, se não com os ouvidos, pelo menos com o corpo. (SOUZA, 1998, p.206)

Ao contrário do que se entendia sobre o fazer musical, atualmente já é consenso que relacionar-se com música não requer, necessariamente, saber ler uma partitura ou executar um instrumento musical. Apreciar, criar e executar são ações inerentes à atividade musical. A aquisição da linguagem musical acompanha o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do interesse do aluno em aprender, no entanto esta não pode ser uma condição sem a qual um jovem não possa imergir no fazer musical.

A relação da escrita musical com o desenvolvimento do conhecimento específico sobre música não deve ser colocada em um patamar do saber que distinga uma pessoa das outras. Saber ler música, ler a partitura, faz parte de um processo de compreensão simbólica da música. Segundo Souza,

> [...] quando pensamos no termo “notação musical”, as primeiras imagens podem ser aquelas de símbolos incompreensíveis destinados a alguns poucos iluminados ou talentosos, enfim, uma coisa de outro mundo, para grandes artistas. É comum as pessoas dizerem: “eu sou musical, mas não sei ler música”. (SOUZA, 1998, p.206).

Cada vez mais a linguagem musical se amplia com o objetivo de contemplar as várias estéticas contemporâneas, surgindo novas formas de registrarmos nossas experiências musicais. Estudiosos da área de teoria musical vêm criando novos formatos para os registros gráficos da música. No entanto, alguns princípios da leitura tradicional se mantêm por serem convenções universais. Para Souza, atualmente, independente se a notação utilizada é tradicional ou vanguardista, todas

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



elas trabalham com um sistema de coordenadas: a vertical traz a simultaneidade e a horizontal representa o seu desdobramento temporal; existem basicamente quatro tipos de grafia musical: a) notação como símbolo icônico; b) notação como registro da posição ou disposição corporal; c) notação associada à significação musical; d) notação como fixação de alturas (sistema tradicional). (SOUZA, 1998, p.209)

Ainda para a mesma autora, independente do registro sonoro, da partitura ser vanguardista ou tradicional, o mais importante é o fato musical e a construção da imagem aural que fazemos do nosso objeto sonoro. Para a autora, ler música é, antes de tudo, ouvir música. Ler notas é extrair sons de sinais estabelecidos por uma convenção. Isso exige a habilidade de relacionar um som à escrita, ou seja, a capacidade de criar uma imagem aural. Antecede a leitura a construção da imagem aural, à qual sempre podemos recorrer, desta forma buscamos o desenvolvimento da memória musical. (SOUZA, 1998, p.211)

Para a construção aural da experiência musical, necessitamos passar por um processo de construção de conhecimento bastante interessante. É necessária uma interação com os elementos constitutivos do espaço e tempo do evento musical. A interação com o meio configura um processo mental do sujeito que vai constituir em sua memória esquemas acionáveis, quando necessária a formação da imagem aural. A interação do sujeito com o meio pode ser um processo bastante complexo. Esta ideia é compartilhada com Beyer, ao falar que,

> [...] para construir o conhecimento necessário a sua sobrevivência – física ou intelectual -, o ser humano interage com o meio onde vive. O processo de interação com o seu ambiente compreende alguns elementos: os dados próprios do meio, o sujeito com suas percepções e compreensões, e os dados que este sujeito retorna ao meio. O primeiro diz respeito a *objetos existentes* na natureza, a objetos e fenômenos criados pelo ser humano (como a música) e, num sentido amplo, a esquemas motores ou conceituais já adquiridos pelo sujeito em questão. O segundo elemento refere-se ao sujeito, isto é, ao *percurso mental* destes dados na mente da pessoa [...] o terceiro elemento está relacionado a produtos ou ações que *externa lizam* a outros indivíduos aquilo que o sujeito pensou a respeito dos dados captados e processados. [...] estes diferentes modos de expressão podem, por sua vez, refletir facetas múltiplas de uma mesma percepção e ação mental realizada pelo sujeito. Desta forma, o fenômeno da interação de um ser humano com seu meio torna-se bastante complexo. (BEYER, 1996, p.9).



Piaget elaborou sua teoria considerando os processos de assimilação e acomodação frente a um novo conhecimento. É através da experiência que adquirimos cada vez mais esquemas que irão nos permitir avançar nas ações realizadas.

Nossos conhecimentos sobre o universo sonoro iniciam-se quando brincamos com o primeiro chocalho e, através de sua manipulação, exploramos as possibilidades de emissão sonora deste objeto. Aprender ou não aprender música tem explicação nessa construção de estruturas que o processo de assimilação e acomodação propiciam a partir das experiências com a música. (MAFFIOLETTI, 2002, p.98). Neste processo de assimilação e acomodação dos novos conhecimentos, estamos produzindo novos esquemas que irão colaborar sempre que estivermos frente a um processo de produção musical. Esta ideia vem ao encontro de Piaget, quando diz que

> [...] o conhecimento se amplia, quando a criança esfrega a pele do tambor e bate de diferentes formas o chocalho. Alguns ajustes serão necessários, por força do próprio instrumento musical. E então, assimilação da resistência imposta pelo próprio instrumento será ao mesmo tempo uma resposta que acomoda e assinala o que precisa ser feito para produzir o efeito desejado. Porque um novo conhecimento resulta da diferenciação de um esquema anterior, e essa nova estrutura dos esquemas, funciona como condição da aquisição de assimilações mais complexas (PIAGET, apud MAFFIOLETTI 2002, p.98).

Reflexões sobre construção do espaço e do tempo na música

O espaço

A construção do espaço inicia no campo perceptivo e se completa no campo da representação, formatando três estágios de aprendizagem/desenvolvimento que se configuram de forma simultânea e sucessiva.

Para compreendermos a passagem de um estágio para o outro, necessitamos conhecer as características de cada etapa. Não só as características, mas como elas se conectam entre si, ou o que há na primeira que se prolonga na segunda.

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Resumidamente, podemos dizer que o primeiro estágio trata do reconhecimento dos objetos familiares, depois das formas topológicas, mas não ainda das formas euclidianas. O segundo estágio trata do reconhecimento progressivo das formas euclidianas, fase em que a criança inicia o desenho, bem como a diferenciação entre retas e curvas, e o terceiro estágio compreende a coordenação operatória. Neste último, inicia-se a distinção das formas complexas (cruz gramada), o simbolismo figural, o agrupamento e a exploração sistemática com o retorno contínuo a um ponto de partida que serve de referência.

Conforme Piaget e Inhelder, no

> [...] primeiro estágio, as únicas formas reconhecidas e representadas são as cíclicas fechadas e as que repousam em simples relações topológicas de fechamento e de abertura, de vizinhança e de separação, de envolvimento, etc [...] Com o segundo estágio começam as formas euclidianas que repousam na distinção das retas e das incurvações, dos ângulos de diferentes valores ou dos paralelismos e, sobretudo, das relações de igualdade ou desigualdade entre os lados da figura [...] com o terceiro estágio, a correlação entre as formas e a coordenação das ações é evidente, uma vez que o retorno a um ponto fixo de referência, necessário à sua construção, é também necessário à sua recognição e à sua representação. (PIAGET e INHELDER,1993, p.58)

Na construção do espaço, identificamos cinco características que são fundamentais. A vizinhança (perto x longe) refere-se à distância entre os objetos (ou fatos, ou sons...); a separação é a característica que permite distinguir um objeto do outro (ex: mancha na parede); a ordem é uma síntese das relações de vizinhança e separação; o envolvimento (ex: nariz que é envolvido pelo rosto), que também é uma consequência da organização dos itens anteriores; e a continuidade, que é o campo espacial contínuo, proporcionado pelo deslocamento, sendo a justaposição dos itens anteriores.

O tempo

A relação existente entre o tempo e o espaço não estabelece limites, uma vez que o tempo é a coordenação dos movimentos no espaço, quer se trate dos deslocamentos físicos, quer se trate destes movimentos internos que são ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória, mas com o

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



objetivo final também espacial. O tempo constitui com o espaço um todo indissociável. Ambos têm o mesmo papel em relação aos objetos móveis. (PIAGET, 1946, p.12)

Existe um tempo operatório, que seriam as relações de duração e sucessões com fundamento nas relações lógicas, e um tempo intuitivo, também baseado na duração e sucessão, mas fundamentado na percepção.

Sendo o tempo a coordenação dos movimentos, apresenta características operatórias que são fundamentais: a simultaneidade, a sucessão e a duração, que se constituem progressivamente, apoiando-se umas nas outras. (ibid., p.13).

Piaget alerta para questões principais ao analisarmos os fatores referentes à construção do tempo. Para ele,

> [...] quer queiramos determinar o papel do tempo na experiência em geral, quer procuremos isolar tal ou qual experiência particular para a análise da noção de tempo na criança, na psicologia adulta ou no pensamento científico, nós nos defrontamos sempre com as três situações seguintes: o tempo está ligado à memória, ou a um processo causal complexo, ou a um movimento bem delimitado. (PIAGET, 1946, p.15)

Isto significa que sempre que tratamos de tempo, seja do tempo intuitivo ou do tempo operatório, estaremos analisando as questões de memória, de movimento e de relações causais. Piaget diz que

> [...] para captar o tempo, é preciso então se dirigir às operações de ordem causal, que estabelecem um liame de sucessão entre as causas e os efeitos pelo próprio fato de que os segundos se explicam pelas primeiras. O tempo é pois inerente à causalidade: ele está para as operações explicativas como a ordem lógica o está para as operações implicativas. (ibid., p.16)

Os processos de construção do tempo caracterizam-se por ações reversíveis do pensamento, construídas pelo exercício da memória. Uma ação lógica de construção de uma sequência irreversível requer uma construção reversível do pensamento.

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Apontando características do espaço e do tempo na elaboração de uma peça musical

A construção do espaço e do tempo não se separam. Em todas as ações do sujeito percebemos características tanto de uma construção como de outra. Piaget descreve algumas características da construção do espaço, com as quais podemos traçar analogias com a música. Passo a fazer algumas analogias pessoais, as quais posteriormente identifico em uma experiência realizada com uma jovem aluna de piano.

A característica de vizinhança (perto x longe) pode estar presente quando um instrumentista manipula e se localiza em seu instrumento. Ele pode definir pontos de referência partindo da relação física espacial que, consequentemente, estabelece uma referência sonora. Também em relação à percepção musical, a relação de vizinhança é muito utilizada nas construções da harmonia da música, em que as cadências procuram relações de proximidade ou afastamento, no intuito de gerar tensões ou repousos na composição musical. Portanto, as relações de vizinhança na música podem estar no campo do espaço físico ou da percepção musical, constituindo um elemento importante da linguagem musical.

Da mesma forma, a característica separação (distinguir um objeto do outro) pode colaborar na elaboração do texto musical. Um exemplo disso pode ser encontrado na elaboração de uma frase musical, em que o *motiv*[2] proposto pelo compositor se entrelaça com a ornamentação, dando uma ideia de figura e fundo. Nossa audição separa o *motiv* do texto musical.

As características de vizinhança e separação são complementares e, articuladas, estabelecem outra característica, a de ordem (antes x depois), que estabelece a organização formal da obra musical[3].

[2] Ideia musical curta, podendo ser melódica, harmônica ou rítmica, ou as três simultâneas. (SADIE, 1994, p.624)
[3] Toda obra musical possui uma Forma: estrutura, formato ou princípio organizador da música. Tem a ver com a organização dos elementos em uma peça musical, para torná-la coerente ao ouvinte [...]. (SADIE, 1994, p.337)

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



O envolvimento, que é outra característica da construção do espaço, é o que dá ideia de conjunto ao texto musical e, ao mesmo tempo, de organização formal. Mesmo havendo separação e vizinhança, o conjunto da obra mantém uma atmosfera única que determina seu caráter, ou gênero musical. Este envolvimento sustenta a quinta característica do espaço, que é a continuidade, ou seja, cada parte da música está atrelada a outra parte, gerando uma forma musical, mas também uma única obra.

Assim como as características da construção do espaço, as características da construção do tempo também participam da elaboração de uma composição musical. A característica de sucessão (antes x depois), entrelaçada com a característica de vizinhança (perto x longe), fornece ao compositor materiais interessantes para a elaboração de uma peça musical. Os pontos de referência podem ser estabelecidos a partir desta lógica, tanto na construção de um *motiv* até a estrutura formal final.

Quanto às características de duração (mais x menos) e simultaneidade (junto x separado), estas são muito trabalhadas na composição musical. Através do manuseio dessas possibilidades, o compositor pode trabalhar a densidade da obra, tornando-a mais interessante, criando expectativa ao ouvinte. Um exemplo claro é quando o compositor utiliza, durante muito tempo, sons longos (podendo ser simultâneos ou não) e, posterior e imediatamente, passa a utilizar apenas sons curtos e rápidos. Desta maneira, ele gera um contraste. Estas novidades, redundâncias, quantidades de informações e densidades do evento musical podem tornar a obra musical interessante.

Esta busca pela novidade é encontrada mesmo nas mais singelas improvisações realizadas por jovens músicos, como no caso que passo a relatar.

Uma experiência com improvisação musical

A experiência que trago trata do relato de um encontro com uma jovem de onze anos de idade, a quem vou chamar de Maria Clara, que estuda piano há aproximadamente três anos, com quem compartilhei uma experiência coletiva, na

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

qual tocamos uma peça a quatro mãos conhecida como PASSEIO, seguida da análise da peça através de questionamentos sugeridos por mim. E de uma segunda parte do encontro, em que sugeri que a jovem elaborasse uma improvisação musical livre. Neste momento, relatarei apenas aspectos referentes à segunda parte do encontro, por considerar mais apropriada para este trabalho. A improvisação foi repetida por três vezes, sempre rodeada de questões buscando a análise sobre a construção da mesma.

Esta peça musical (PASSEIO) utiliza apenas as teclas pretas do teclado, ou seja, é improvisada na escala pentatônica, dando total liberdade de combinações ao executante. Chamamos de escala pentatônica o conjunto de cinco notas na sequência de um tom, um tom, um tom e meio, um tom. No caso do teclado, este conjunto fica na sequência de 3+2 teclas pretas (tom, tom, tom e meio, tom), que são repetidas ao longo dos teclados. Essa escala também é utilizada nos gêneros de blues, rock, música popular e música folclórica, sendo chamada por muitos simplesmente de penta.

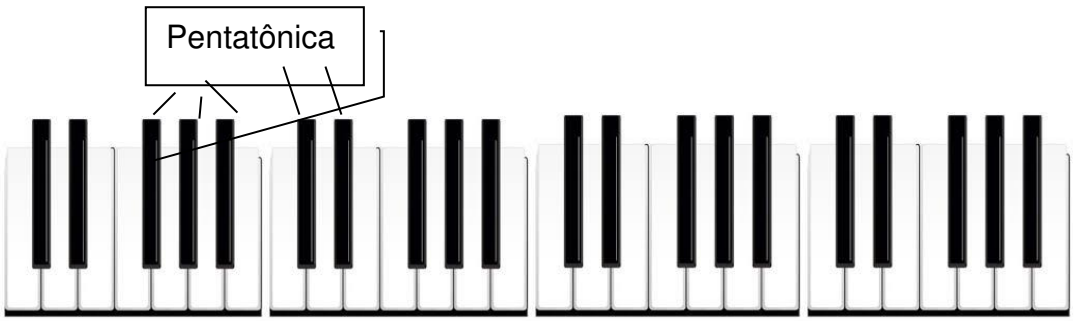


Figura 1: Unidade de um teclado= 5 teclas pretas e 7 teclas brancas= 12 teclas no total

As unidades vão formando um teclado que pode se estender até 88 teclas aproximadamente.

O movimento sonoro segue o indicado nas setas, ou seja, quanto mais para a direita, mais agudo o som do teclado e quanto mais para a esquerda, mais grave.

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



agudo →

grave ←

Os quadros que seguem retratam alguns aspectos musicais que Maria Clara desenvolveu em suas improvisações.

Improvisação I = 2:19”

Ponto de partida: Mão esquerda =do#1 Mão direita= do#2

PARTE 1	PARTE 2	PARTE 3
região grave	região grave	região grave
lento	mais rápido	ralentando/lento
predomínio de mãos juntas	predomínio de mãos alternadas	predomínio de mãos juntas / acordes finais
	movimento melódicos ascendentes e descendentes, intercalando as mãos	
exploração de notas/timidez no ataque	exploração de escalas/ataque mais preciso	Ideia de finalização

Quando questionada sobre sua primeira improvisação, Clara respondeu:

> *Eu tava tentando me lembrar de uma música que eu tinha improvisado bem no começo...assim...daí eu não lembrei bem, mas lembrei de uma outra e coloquei junto e daí toquei...juntei as duas e ficou bem legal.*

Improvisação II = 2:06”

Ponto de partida: Mão direita=fá#1 Mão esquerda = lá#2

PARTE 1	PARTE 2	PARTE 3
região grave	região grave	região grave
lento	rápido	Rápido/vibrante
predomínio de mãos juntas	predomínio de mãos alternadas	predomínio de mãos alternadas

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Formatando acordes dissonantes	movimento melódicos esboçando melodia	movimento melódicos esboçando melodia
Forte com ataque mais preciso	Baixo sustentado em alguns momentos	Ideia de finalização de acordes ralentando

Quando questionada sobre sua segunda improvisação, Clara respondeu:

> *"Eu toquei assim um pouco...porque eu nem me lembrava o que eu tinha tocado...é como eu falei antes, eu tinha juntado as duas músicas e improvisei mais um pouco...é que eu achava que tinha assim desabafado no teclado, e...como eu tinha dito, eu tava voando, voando, sem pegar uma partitura aqui na frente e começar a tocar e usei o médio e o grave, e saiu uma música assim...assim uma música."*
> *O que é desabafar no piano? É uma coisa que tu não quer falar mas tu pode falar pro piano porque ele não vai falar pra ninguém."*
> *E o tempo na tua música? Poderias falar do tempo? "É um tempo assim, tocado devagar e ao mesmo tempo rápido. Eu falo com o piano e ele me responde.*

Improvisação III = 1:31"

Ponto de partida: Mão direita= dó#1 Mão esquerda =dó#2

PARTE 1	PARTE 2
região grave	região grave
Mais rápido	ralentando/lento
predomínio de mãos juntas	predomínio de mãos juntas
movimento melódicos esboçando melodia	Ideia de finalização com acordes esboçados
Energia/uso de dinâmicas	ralentando

Em relação à terceira improvisação, Maria Clara não fez considerações, dizendo que tinha dito o que pensava até o momento sem nada mais a considerar.

Fazendo uma breve análise, considerei que a menina Maria Clara se encontra em um estágio de coordenação operatória, pois realiza operações complexas na sua improvisação musical, utilizando movimentos coordenados e reversíveis ao executar o movimento melódico contrário e alternância de mãos, posteriormente retornando ao ponto de partida (ponto de referência). Conforme Piaget e Inhelder, no estágio de coordenação operatório "[...] uma operação é uma ação suscetível de voltar ao seu

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



ponto de partida e de fazer composição com outras segundo esse duplo modo direto e inverso". (PIAGET e INHELDER, 1993, p. 51)

Em vários momentos da improvisação Maria Clara acionou o tempo intuitivo, bem como o tempo operatório, através da memória. Nas três vezes em que realizou a improvisação, repetiu elementos básicos como sequências iguais, células rítmicas, variando bastante apenas a região do teclado, tornando sua improvisação às vezes grave ou mais aguda.

Diante da experiência realizada, podemos constatar que Maria Clara está preparada para enfrentar o processo de leitura musical, uma vez que suas habilidades perceptivas e motoras estão constituídas, o que contribui para o processo de construção da representação simbólica. No caso da música, representada pela partitura musical ou similar. Esta ideia busca respaldo em Piaget, que considera que, no estágio de coordenação operatória, a correlação entre as formas e a coordenação das ações é evidente, uma vez que o retorno a um ponto fixo e referência, necessário à sua construção, é também necessário à sua recognição e à sua representação. (PIAGET e INHELDER,1993 p.59)

Portanto, estando Maria Clara preparada em relação às construções do espaço e do tempo (aqui me refiro principalmente aos elementos musicais), é necessário que ela avance agora no campo da significação, passando para uma nova etapa: a da linguagem representativa da música.

A improvisação para Maria Clara, e para os alunos em geral, é uma ferramenta importante na construção da linguagem musical, pois é através destas tentativas, que envolvem "acertos e erros", que conseguimos testar nossas habilidades e provar o que nos satisfaz ou não, o que é mais ou menos adequado e o que temos buscado ao longo de cada experiência.

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Referências:

BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. In: *Revista na ABEM*. Salvador/Ba: 1996.

GROSSI, Cristina de Souza. As idéias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. In: *Debates: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Música.* Rio de Janeiro. nº 7, 2004.

FINCK, Regina. *O fazer criativo em música:* um estudo sobre o processo de construção do conhecimento a partir da criação musical. Dissertação - UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR – RS, 2001.

HENTSCHKE, Liane. *The assessment of audience listening*: testing a model in the educational setting of Brazil. In: Music education research. Reston, Va. Vol. 1, nº2, 1999.

HENTSCHKE, Liane. Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica. In: *Em Pauta: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música/UFRGS*. vol 8/9. 1996/1997.

HENTSCHKE, Liane. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade. IN: *Anais do 3º Encontro Anual da ABEM.* Salvador: ABEM, 1994.

ILARI, Beatriz S. *Bebês também entendem de música*: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM: Porto Alegre, nº7, 2002.

KEBACH, Patrícia F. C. A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico. Dissertação- UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pó-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR – RS, 2003.

KLEBER, M. O. A Prática da Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Curitiba: APPIS, 2014.

LOURO, Ana Lucia de Marque e. Reprodução de canções: processos cognitivos na interação com as estruturas musicais. Série Estudos: Porto Alegre. Curso de Pós-Graduação em Música/UFRGS.nº2, 1996.

MATTE, Ana Cristina F. Ler/escrever ritmos: a análise psicolingüística de uma experiência com crianças. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, nº 6, 2001.

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Conhecimento e aprendizagem musical. In: BECKER, Fernando (coord.) et al. *Aprendizagem e conhecimento escolar*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações:* o conhecimento novo na composição musical infantil. Tese- UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR – RS, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Procedimentos didáticos:* um olhar do professor. In: O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record. S/d (original 1946).

PIAGET, Jean e INHELDER, Babel. *A representação do Espaço da criança*. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

QUEIROZ, L. R. S. *Educação musical e cultura:* singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.10, p.99-107, 2004.

QUEIROZ, L. R. S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: QUEIROZ, L.R.S. & MARINHO, V. M..*Contexturas:* o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária/UFB, 2005.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música – edição concisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In:NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otera, GUEDES; Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente.* São Paulo: Moderna, 2003.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *A Inserção da Música em Projetos Políticos Pedagógicos da Educação Básica.* Curitiba: Editora Prisma, 2014.

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço na música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 107-121, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



Vital Brazil e a autonomia (vital) para a educação

Sandra Delmonte Gallego Honda[1]
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de explanar de forma sucinta a biografia de Vital Brazil e relacionar suas contribuições na medicina e na educação brasileira. A educação, conforme é sabido, sofre defasagens consideráveis no cerne de alunos de escolas públicas que almejam adentrar em cursos superiores considerados, ainda hoje, elitistas, tal qual a medicina, que nos serve de protagonista neste trabalho. Buscou-se, assim, conjugar a biografia de Vital Brazil com as colocações de Paulo Freire em "Pedagogia do Oprimido" (2010), concluindo que a autonomia e a perseverança do educando diante das opressões e obstáculos são de suma importância para a concretização e a construção do indivíduo.

Palavras-chave: Educação brasileira; pedagogia do oprimido; Vital Brazil

Abstract: This paper its purpose explain a summarized form the Vital Brazil's biography and relate to their contributions in medicine with the Brazilian education. The education, as is known, suffers considerable gaps at the heart of public school students that aims to enter in university courses considered, even today, such elitists which medicine that serves the protagonist of this paper. It attempted to thus combine the biography of Vital Brazil with the placement of Paulo Freire in "Pedagogy of the Oppressed" (2010) concluding that the autonomy and perseverance of the student in front of oppression and obstacles are of paramount importance to the implementation and construction of the individual.

Keywords: Brazilian education; pedagogy of the oppressed; Vital Brazil

Introdução

"A única felicidade da vida está na consciência de ter realizado algo útil em benefício da comunidade".
Vital Brazil (1865 – 1950)

Imagine se hoje em dia os cartórios permitissem aos pais colocarem o sobrenome que quisessem em seus filhos. Além dos nomes de "moda", como nomes de jogadores de futebol, de atrizes ou até mesmo de personagens da Literatura, teríamos alguns sobrenomes inusitados, como, por exemplo, "Macabéa, da Hora da Estrela" [2]

[1] Bacharela Tradutor e Intérprete. Pós-graduada em Literatura e Estudos Linguísticos. Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Práticas Pedagógicas (PROGEPE), todos pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE e sob orientação da Profª Drª. Ana Maria Haddad Baptista. Integrande do grupo de pesquisa "Tempo-Memória, Educação e Linguagem" coordenado pela Profª Drª. Ana Maria Haddad Baptista.
[2] "A hora da estrela" - Romance de Clarice Lispector lançado em 1977.

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Lá em meados de 1865 isso era, sim, permitido. Tanto que o Sr José Manuel dos Santos Pereira Junior (1837 – 1931), esposo da Sra Mariana Carolina Pereira de Magalhães (1845-1913), que se casaram em Campanha, Minas Gerais, no ano de em 1860, resolveu dar aos seus oito filhos nomes desvinculados à sua família, por oposição ao casamento forçado de sua mãe.

Sr Manoel decidiu, então, homenagear o lugar em que cada um dos seus oito filhos nasciam e assim o fez: Vital Brazil Mineiro de Campanha[3]; Maria Gabriela do Vale do Sapucahy; Iracema Ema do Vale do Sapucahy; Judith Parasita de Caldas; Acácia Sensitiva Indígena de Caldas; Oscar Americano de Caldas; Fileta Camponesa de Caldas e, finalmente, Eunice Peregrina de Caldas.

Dadas as justificativas para a curiosidade de seu nome, vamos discorrer neste texto sobre fatos importantes a respeito desse cientista brasileiro que, no sentido pleno de seu nome, foi de vital importância para o Brasil. Estamos falando de um dos mais importantes cientistas brasileiros, sobretudo para a medicina, Vital Brazil Mineiro de Campanha.

Quando nos lembramos de bichos peçonhentos como a cobra, aranha, escorpião, etc., temos em mente a periculosidade de suas peçonhas, mas talvez nos esqueçamos da importância que foi a descoberta do soro antiofídico. E é exatamente por causa dele que Vital Brazil é tão lembrado ainda hoje, sendo pioneiro na descoberta de tal soro.

O menino

O interior mineiro foi o cenário para a infância de Vital Brazil[3]. Nascido em 28 de abril de 1865, em Campanha, Minas Gerais, o menino Vital teve uma infância digna de um menino curioso entre as cidades de Campanha e Itajubá.

A maior parte do tempo ficava na fazenda de seu avô, onde se produzia de tudo, e foi lá que ele teve seus primeiros instintos de pesquisador; ficava horas a fio vendo os escravos trabalharem e observava todos seus detalhes. *"Assim aprendeu a*

[3] Vital era o nome do santo do dia e Brazil com "z" era como se escrevia na época de seu nascimento.

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



fabricar a corda de fumo por meio de cambitos, a fiar o algodão, a tecer, a fabricar a farinha de milho, a moer a cana, a fabricar a cachaça, o melaço e a rapadura." (BRAZIL, 2001, p.4).

A Vila de Caldas foi o lugar em que Vital Brazil atravessou da infância para a adolescência e começou a vivenciar sua formação e intelectualidade. Estudou em escola pública do Professor José Eugênio de Sales, fundador do primeiro jornal de Caldas, e por isso era um jornalista muito respeitado.

Dali passou para a escola do Reverendo Miguel Gonçalves Torres, pastor protestante que trazia métodos americanos e o livro de leitura era a História da Bíblia de Barth, de onde tirava belas lições de moral.

Seus estudos se deram em épocas imperiais e escravistas. Do Reverendo teve grande influência, não só na sua formação, mas também na família de seus pais, que se converteram ao protestantismo em 1878.

Seu pai era um jogador inveterado e assíduo frequentador de mesas de carteado, hábito que o fez contrair dívidas que o levaram a vender o cartório para pagá-las; e, nessa transição, Vital, seus pais e seus irmãos chegaram a São Paulo em 1880, tendo ele, então, 15 anos de idade.

O adolescente

Com toda a reviravolta financeira na vida familiar, os homens da família tinham de conseguir emprego para sustentar a casa; assim, seu pai conseguiu uma colocação em um serviço de vigilante na escola, mas para o adolescente Vital não restou outra opção a não ser condutor de bonde.

Irrequieto, Sr José Manoel via no filho a insatisfação e então conseguiu que fosse aceito pela missão protestante no curso para ministro evangélico, de onde receberia somente uma pequena ajuda de custo.

Naquela época era costume um estudante que prestava serviços em missões ser incumbido de prestar serviços à escola e ao jovem Vital restou a incumbência da limpeza das salas e, com vassoura em punho, varria toda a escola.

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Certo de que essa não era sua vocação, decidiu preparar-se para o curso superior e assim procurou pelo Sr Morton, na escola em que seu pai era vigilante, propondo-lhe lecionar gratuitamente no curso primário e assim poder frequentar as aulas do curso secundário; dessa forma, seria um professor que aprendia ao mesmo tempo em que ensinava.

Para Freire (2010, p. 75), essa iniciativa chama-se *"argumentos de autoridade",* em que um educador, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando.

Aos 19 anos, pronto para lecionar, ansiava ir para o Rio de Janeiro, onde se encontrava uma das duas escolas de medicina naquela época. A grande e desagradável surpresa foi tomar conhecimento de que o acordo não seria cumprido pelo diretor da escola, forçando o jovem rapaz a retornar para sua cidade.

Há um ditado popular que diz: "são os pontapés que levamos da vida que nos empurram para frente". Faz todo o sentido!

Nessas idas e vindas, ilusões e desilusões, chegou a época de matrícula na universidade. Vital, sem dinheiro no bolso, mas apoiado pelo pai que sempre viu no filho a vontade de tornar-se médico, tomou posse das cartas de apresentação feitas por seu pai e saiu em busca de emprego; como nunca foi fácil a busca por emprego, a cada entrega era uma resposta negativa.

Sentiu-se obrigado a ir para o Andaraí e procurar por um ex-deputado e Conselheiro do Império, ao qual entregou, então, cheio de esperança, uma dessas cartas em que seu pai o descrevia como *"moço pobre".* O termo escolhido por seu pai talvez não tivesse sido o adequado e, com isso, houve uma ação negativa nessas cartas: *"moço pobre não estuda, vai empregar-se no comércio, isso de estudar medicina é para quem pode".* E como cada ação tem uma reação, eis o impulso do "pontapé da vida" – *"pobre pode e deve estudar, hei de estudar e ser médico".*

A situação em que Vital vivia é muito atual. Quantos jovens que conhecemos levam a mesma vida para poder estudar e ter um futuro melhor?

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



De tão atual, tomo a liberdade de citar Paulo Freire para dialogarmos a respeito da opressão sofrida por Vital Brazil já naquela época e que ainda hoje é muito recorrente com muitos jovens na mesma situação. Ouçamos Freire:

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2010, p.46).

Freire nos mostra que, em fases de opressão, não devemos nos condicionar à situação e aceitar como um fato dado da vida. Devemos, sim, nos deparar diante da situação e perceber que, a partir do momento em que a libertação é possível, ela torna-se iminente.

Vejamos que Vital não era um oprimido, mas sim um homem em processo de libertação a partir do momento em que ele não aceitou a relação dada pelo ex-deputado de que pobre não poderia ser médico.

O jovem rapaz andava a pé para economizar passagem de bonde, tinha tempo de ler somente à noite -- sob luz de lamparinas e com livros emprestados, por não ter as condições de comprá-los -- já que durante o dia trabalhava. Eis aqui um aluno *"real"* diferente do aluno *"ideal"* com que tantos professores sonham, aqueles que não fazem perguntas, que não questionam nada e para quem tudo está bom, conforme vemos em Baptista (2011, p. 32 e 33).

Enquanto estudante, Vital Brazil presenciou dois momentos históricos para o Brasil: a Libertação dos escravos e a Proclamação da República.

Embora tivessem muito respeito pelo imperador, os estudantes e professores eram contrários ao governo e favoráveis à República, almejando maior participação democrática. O engajamento juvenil fez com que o jovem Vital tivesse seu momento histórico da vida nacional.

O médico

Na ocasião em que fazia parte desse grande Batalhão Acadêmico, Vital tinha somente um pensamento: a defesa de sua tese para o curso de medicina.

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Foi então que um fotógrafo e amigo, adepto da homeopatia, sugeriu-lhe estudar a planta pulméria, ideia que agradou Vital Brazil. Para tanto, seria necessário um orientador pesquisador e, assim, Vital procurou pelo Dr Domingos José Freire, o único experimentador daquela época, que não se interessou pelo projeto de Vital Brazil. Cursada a tão sonhada medicina no Estado do Rio de Janeiro, Vital Brazil defendeu sua tese, cujo título foi *"Funções do Baço"*, já em janeiro de 1892.

> Formou-se Vital Brazil Mineiro da Campanha, em dezembro de 1891, pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, fazendo jus ao título de "Doutor em ciências médico-cirúrgicas" (como consta de seu diploma assinado pelo Barão do Lavradio) pela defesa da tese "Funções do Baço", apresentada de forma manuscrita em 15 de dezembro de 1891 e defendida e aprovada em 9 de janeiro de 1892. (BRAZIL, 2001, P.10)

Logo após sua formatura retornou a São Paulo e casou-se com sua prima em segundo grau, Maria da Conceição Philipina de Magalhães, com quem teve oito filhos, ficando viúvo em março de 1913.

A importância Vital para o "Brazil"

No decorrer deste texto, pudemos tomar conhecimento da importância de Vital Brazil enquanto médico sanitarista.

Quando regressou a São Paulo foi contratado para o Serviço Sanitário do Estado, dali seguindo em comissões ao combate da febre amarela, malária, varíola, difteria e outras endemias pelo interior, estabelecendo planos e promovendo o saneamento básico nos locais em que passava. Em 1895, ocorreu a epidemia de cólera-morbo, uma doença infecciosa que causa cãibras, vômitos e dejeções.

Vital Brazil nunca quis ser médico pelo *status,* mas pela missão de combater males que assolavam a população, sobretudo os mais carentes, e para isso não poupava esforços, correndo todos os riscos de contaminação**.**

Sua esposa e sua mãe se preocupavam com sua constante exposição ao risco de contrair todos aqueles tipos de doenças, até que Vital contraiu a febre amarela -- sim, porque cometemos um equívoco quando imaginamos que um

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



médico sanitarista esteja imune a doenças -- e, por conta disso, deixou o serviço público e decidiu dedicar-se à clínica médica em 1895.

Seguindo para a cidade de Botucatu, onde decidiu trabalhar em prol de seus irmãos, Vital mostrou caráter quando não fez distinção de religião ao colocar sua profissão à frente do problema que coube a ele resolver.

Em uma cidade com a maioria protestante, inclusive ele, se viu diante da situação de um católico, bêbado e adúltero convicto, mordido por uma cascavel havia três dias. Ao chegar à residência deparou-se com o campeiro de ressaca, *"sobre a picada, escandalizava um feio emplastro tresandando a fumo mascado e pinga com arruda, breu e talo de bananeira. Tudo isso envolto pelas contas de rosário de carapiá."* Percebeu então que a cobra que o picara estava sem veneno, mas mesmo assim o medicou, causando indignação aos que lhe acompanhavam pelo fato de não deixar que a mulher retirasse todo o aparato, já que ele era protestante e foi indagado se acreditava que tudo aquilo curava mordida de cobra. Assim Vital conclui:

> Não, não acredito que fumo, cachaça e rosário disto ou daquilo possam mais do que veneno de cascavel em corpo humano. Mas se a cobra picou anteontem e o homem na verdade só padece de forte ressaca, devo concluir que a cobra estava sem veneno no instante da mordida. Ele nem precisaria de tratos. Mas quis se tratar e nessa precisão pôs fé no emplastro e no rosário. Mostrou-se homem de expediente e de fé. Por enquanto, não tenho nem medicina nem ensinamento para substituir os recursos que ele tem e usa. O que não posso, como médico e homem religioso, é deixar uma criatura sem os remédios nos quais confia e retirar-lhe a fé na qual descansa. Ele está salvo e com fé robustecida. Que mais desejar para um homem? "A grandeza de um homem referencial bem pode ser revelada por um pequeno-grande episódio." (Revista da Academia Paulista de História - Ano XI - Nº 51 *apud* BRAZIL, 2001 p.12).

Vital tinha muito medo das serpentes e venceu a barreira do medo ao tomar conhecimento de um jovem ter morrido envenenado; foi então que resolveu se dedicar profundamente às pesquisas para encontrar a verdade e explicar o porquê de serem tão variadas as substâncias preconizadas contra o envenenamento. Para isso, Vital tinha contato direto com as serpentes que lhe eram entregues em caixotes que ficavam nos fundos do laboratório, onde ele ficava horas a fio analisando o comportamento de cada uma.

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Em 1897 foi nomeado assistente do Instituto Bacteriológico, sob a direção do médico naturalista Adolfo Lutz -- de quem Vital Brazil obteve tanto a autorização para ocupar-se do ofidismo, como seus conselhos. Sua dedicação chamou a atenção dos colegas a ponto de o incentivarem a perseverar na busca da verdade.

Dessa forma, Vital Brazil dedica-se com muito mais empenho e verifica a inatividade do soro de Calmette sobre o veneno da cascavel e da jararaca, duas espécies de serpentes nativas do Brasil, fato que o levou a imunizar, em laboratório, animais com os venenos dessas serpentes e pesquisar sua especificidade.

Nessa pesquisa pelejante, Vital, enfim, conseguiu com que a especificidade dos soros antipeçonhentos passasse a ser uma realidade científica.

Com essa conquista, Adolfo Lutz solicita ao Governo a criação de um instituto onde Vital Brazil pudesse prosseguir suas investigações, já que no Instituto Bacteriológico não havia espaço suficiente para a instalação do cativeiro das cobras, o que inviabilizava a fase final do trabalho: a produção do soro em grande escala.

Com o surto epidêmico ocorrido na cidade de Santos em 1899, Vital Brazil se viu à frente de mais um desafio: o de descobrir que tipo de surto era aquele e sua causa. De São Paulo, Adolfo Lutz acompanha os interesses e identifica a realidade de ser a peste, enquanto Vital Brazil isola-se em um quarto da Santa Casa de Santos, para suas pesquisas, e identifica a ipizootia de ratos.

A Vital é delegada a missão de tratar de um doente que dá entrada no isolamento em estado grave e ali se empenha na prova final do seu diagnóstico, mas dois dias depois começa a sentir os sintomas da moléstia. Oswaldo Cruz chega à cidade portuária com a missão de acompanhar os trabalhos. Vital relata os resultados obtidos até então e lhe confia o prosseguimento da pesquisa, em que Oswaldo detecta ser, de fato, a peste e, com satisfação, dá o diagnóstico a Vital Brazil*: "Parabéns, Vital, você está com peste".* Começou aí a amizade entre esses dois expoentes da medicina brasileira, cultivada nos anos que se seguiram pelo respeito e mútua admiração.

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Os institutos

Instituto Butantan (São Paulo)

Quem conhece o instituto e sua estrutura não imagina o que teve de percorrer para ser o que até hoje é, reconhecido internacionalmente por sua produção e pelo centro de pesquisa que se tornou através do esforço dedicado por Vital Brazil para que seu trabalho fosse válido, sem a preocupação de reconhecimento pessoal.

Nomes reconhecidos até hoje, como, por exemplo, Oswaldo Cruz, Adolfo Lutz, Emílio Ribas, fizeram parte da trajetória e da luta de Vital para que fosse possível a concretização desse trabalho que já dura mais de 120 anos.

Vital Brazil entra na fazenda Butantan em 24 de dezembro de 1899, mas só em 1900 é que suas atividades são iniciadas.

Muitos foram os obstáculos para poder dar sequência ao seu trabalho, porém com sua experiência, argumentações e a prática em mostrar como se dava todo o processo, ganhava aliados e, mais do que isso, fazia amigos.

Na incumbência de organizar, instalar e dirigir um laboratório, a fim de produzir o soro antipestoso, Vital exulta a felicidade de poder mostrar a bagagem que trazia sobre seu trabalho de ofidismo e poder aplicar em maior escala e em grandes animais, já que só trabalhava com animais de laboratório.

Como médico humanitário, não se preocupava somente com a produção do soro, que o tornara famoso, mas muito mais com a qualidade de vida das pessoas propensas a serem atingidas por bichos peçonhentos, sobretudo os homens do campo. Com isso, Vital fez com que o soro fosse acessível, também, para essa humilde população.

Correto seria se ele agisse somente sobre o problema por se tratar de um médico. Correto? Não, se lembrarmos do fato de que Vital Brazil era o médico humanitário, como o próprio nome diz.

Vital Brazil tinha por hábito visitar enfermos das imediações antes de prosseguir para o Instituto Butantan; esse gesto foi reconhecido por um comerciante italiano que escreveu na porta de seu comércio com letras enormes, que podiam ser

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



lidas à distância, *"Avenida Vital Brazil"* - nome que foi mantido até hoje e é uma das mais importantes avenidas da zona oeste de São Paulo. (Fonte: Instituto Vital Brazil).

Vital, aproveitando-se da convivência com esses cidadãos, ensinava-lhes as medidas de proteção contra acidentes com bichos peçonhentos através do uso de botas. Além disso, ensinava-lhes a importância de protegerem animais como o cangambá, a seriema e a muçurana – espécie de serpente inofensiva que se alimenta de serpentes venenosas -- e com essas atitudes já utilizavam a prática ecologicamente correta, mantendo o equilíbrio da natureza e preservando as espécies.

Com essas medidas, Vital publica, em 1911, o livro *"Defesa contra o Ofidismo",* uma obra com grande valor didático e de linguagem muito simples para que fosse tangível para todos os públicos. Eis então mais uma preocupação de Vital: não escrever somente para um público de classe médica ou letrada, mas para quem, de fato, utilizaria suas técnicas.

Com a publicação do livro, o Instituto tomou proporções internacionais e um local muito visitado por pessoas de alto nível cultural e de outras instituições. Entre elas: Emst Bresslau, Émile Brumpt, Marchoux, Theodoro Roosevelt, Santos Dumont, Rei Alberto da Bélgica, a Rainha Elizabeth, o Príncipe Leopoldo e Rui Barbosa. No livro de visitas datado de 06 de abril de 1914, Rui Barbosa deixou a seguinte mensagem:

> É com sincero entusiasmo que exprimo a minha admiração para com esta casa, pelo que dela sei e acabo de ver. Felizes de nós, se a cultura geral do país e o progresso brasileiro estivessem à altura desta esplêndida instituição, honra do sábio que a dirige, dos homens de ciência que nela brilham, do povo que dela se desvanece e do governo que lhe tem compreendido o valor. (BRAZIL, 2001, p 18).

Em 1917, recebe a patente do soro antiofídico e, sem titubear, decide doá-la ao governo brasileiro. Seu objetivo era a saúde pública e não a fama.

Mas, desde que o mundo é mundo, quem trabalha em prol do próximo, obtém sucesso e reconhecimento, causa inveja àqueles que nunca nada fizeram.

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Vital Brazil desbravava outras áreas além da área da saúde, entre elas a da Educação. Projetou uma área dentro do Instituto destinada a um curso para o preparo de professores e diretores de grupos escolares em questões de saúde e higiene e na utilização da escola como elemento da educação sanitária. Foi então que, em novembro de 1918, o jornal *"O Estado de São Paulo"* publicou a conclusão do curso em Higiene Pública Elementar pela primeira turma, constituída por diretores de escolas normais e grupos escolares, o que gerou imensa inveja pelos que nada faziam, sim, aqueles que citamos pouco antes e que tentaram afastar Vital Brazil desse projeto, o que lhe causou grande desconforto e logrou o objetivo dos invejosos atingidos: Vital Brazil se afasta do Instituto, retornando somente quatro anos mais tarde.

Instituto Vital Brazil (Rio de Janeiro)

O Instituto Vital Brazil, situado em Niterói/RJ, foi criado em 03 de junho de 1919. A princípio, o nome dado foi *"Instituto de Higiene, Soroterapia e Veterinária",* porém desde o primeiro dia de funcionamento os funcionários se recusaram a chamá-lo pelo nome oficial, dando ao instituto o nome de seu fundador, que permanece até hoje.

Vital Brazil decidiu se mudar para Niterói a convite de Raul de Morais Veiga, então presidente do Estado do Rio de Janeiro. Naquela época, o instituto era localizado em Icaraí e fabricava produtos farmacêuticos, veterinários e biológicos (soros e vacinas). No entanto, Vital Brazil baseava as atividades do instituto não apenas em produção, mas também em pesquisa e formação.

Somente em 1920 o Instituto Vital Brazil deu início às suas atividades na Olaria Santa Rosa, local onde se encontra até hoje. Nos arredores nasceu o bairro Vital Brazil e, nesse mesmo ano, Vital Brazil instala postos antiofídicos nas cidades próximas, para que os interioranos tivessem fácil acesso à informação e à coleta de animais. Ainda nesse ano, Vital Brazil realiza seu segundo casamento, após seis anos de viuvez com a Senhora Dinah Carneiro Viana, com quem teve mais nove filhos.

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Foi por meio do Instituto Vital Brazil que tivemos acesso à vacina BCG (contra tuberculose), descoberta por Albert Calmette e Camille Guérin, na França, e foi deles que Vital recebeu para seu laboratório o teste e ampolas.

Na década de 30 havia muitas mudanças políticas e, prevenindo-se, Vital Brazil fez do instituto uma propriedade privada, porém mantendo vínculo com o Estado -- já que sua missão era trabalhar única e exclusivamente com a saúde pública. Logo no início o instituto ofereceu bolsas de pesquisa a estudantes e desenvolveu uma biblioteca especializada.

Desde sua criação, o Instituto Vital Brazil passou por diversas transformações em vários aspectos. Em 1943 foi reinaugurado pelo então presidente Getúlio Vargas, que investia de forma favorável às indústrias nacionais dirigidas por brasileiros; com isso, o instituto teve sua fase próspera, como também teve sua fase de crise financeira após a morte de Vital Brazil. Crise essa gerada pelas dívidas da reforma, pela falta de pagamento de empresas estatais -- que eram os principais clientes da instituição -- e, com todos esses acontecimentos, em 1957 o instituto voltou a ser majoritariamente do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Todo o processo de venda só foi concretizado após o governo firmar compromisso de que a idealização feita por Vital Brazil fosse mantida, ou seja, o compromisso de manter a instituição como um centro de pesquisa, formação e produção de soros, vacinas e remédios. O compromisso se cumpre até hoje.

O compromisso com a educação

Todo ano são promovidos vários eventos destinados aos estudantes de todos os níveis, entre eles *"Férias Científicas",* com o objetivo de promover a divulgação científica para o público infantil, e um evento científico para alunos do Ensino Médio, denominado *"I Encontro Científico Tecnológico para o Ensino Médio",* que objetivou a alunos e professores da área de Ciências da Natureza e Matemática terem contato com a pesquisa científica.

Outro projeto comprometido com essa classe e promovido pelo Instituto Vital Brazil é o *"Projeto Leia".* Tal projeto tem o caráter social, cultural e educacional e o

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



objetivo de contribuir para a formação do leitor, com mudança de hábitos, tanto em crianças como em adolescentes e adultos.

Com o apoio dos monitores acadêmicos de Licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF), o projeto parte de dois pontos, um fixo no Instituto Vital Brazil e outro com a biblioteca itinerante que permanece por dois meses em cada cidade em torno do instituto, onde os leitores têm acesso livre ao acervo, o que é considerado de suma importância.

O final de uma história

Vital Brazil falece em sua residência no Rio de Janeiro, na manhã de 8 de maio de 1950. Sua morte foi causada por uremia, forte concentração de ureia no sangue, e seu legado passará pelas mais atuais revisões dos livros de história, medicina e descobertas até hoje já constatadas.

Considerações Finais

Vital Brazil, desde menino, teve determinação para alcançar seu maior objetivo: ser médico.

O apoio de seus pais para que esse sonho fosse possível foi de suma importância, uma vez que eles também não eram de classe social elitizada e o desmerecimento muitas vezes começa em casa, quando esses também consideram não ser possível formar um filho médico por não pertencer a tal classe.

A opressão sofrida no início pelos que detinham o poder e consideravam nula a chance de quem não tivesse dinheiro formar-se médico fez com que Vital buscasse com mais afinco por essa possibilidade e é essa a postura considerada plausível e que faz com que o oprimido seja respeitado.

A descoberta do soro antiofídico foi, para Vital Brazil, o acontecimento mais importante de sua carreira como médico. Contudo, fazer uso dessa descoberta em prol de pessoas que corriam riscos constantes e não usá-la em benefício próprio, para enriquecimento, talvez tenha sido a chave para o seu sucesso e reconhecimento.

RONDA, Sandra Delmonte Gallego. Vital brazil e a autonomia (vital) para a educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 122-135, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Vital Brazil enxergava a medicina como meio de ajudar a classe mais necessitada da população brasileira. O que ele não imaginava era que, com toda sua trajetória, por consequência, ajudou várias áreas, como, por exemplo, o campo da pesquisa e assim, também, a educação.

No campo da Educação, valeu-se de seu "poder" no Instituto Butantan pleiteando a formação de professores e de gestores, para que dessa forma pudessem aprimorar seus conhecimentos em suas áreas, conseguindo, assim, a interdisciplinaridade com a área de higiene e saúde, o que foi considerado muito importante para a época.

A conclusão a que podemos chegar neste trabalho consiste na importância da persistência para conseguir um objetivo sem responsabilizar a situação em que vive, não se vitimando com tal situação e, muito menos, se aproveitando de uma condição em benefício próprio.

Quisera que em todas as áreas tivéssemos profissionais comprometidos não só com o que diz respeito à sua formação, mas que vão além, que veem no outro a necessidade de poder saber mais e, por consequência, aprender mais.

Referências:

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Educação, ensino & literatura* – propostas para reflexão. São Paulo: Arte-Livros Editora, 2011.

BRAZIL, Lael Vital. *Vital Brazil:* vida e obra 1865-1950. (Discurso proferido na solenidade de comemoração do aniversário de 80 anos do Instituto Vital Brazil, 11 set. 2000). Niterói: Instituto Vital Brazil, 2001. 56p. Disponível em <http://miniweb.com.br/Cidadania/Personalidades/vbvidaobra.pdf> Acessado em: 14 de junho de 2016.

BRAZIL, Lael Vital. *Vital Brazil Mineiro da Campanha:* Uma genealogia brasileira. Rio de Janeiro: [s.n.], 1996. Versão atualizada para biblioteca virtual em maio de 2002. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3859086-Vital-brazil-mineiro-da-campanha-uma-genealogia-brasileira-historia-e-genealogia-versao-atualizada-para-biblioteca-virtual-em-maio-de-2002.html> Acessado em: 14 de junho de 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio Janeiro: Paz e Terra Editora, 2010.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016

O Bacharel professor de música

Márcia Pessoa Dal Bello[1]
Coordenadora Pedagógica da Fundarte

Resumo: O presente trabalho teve como principal objetivo refletir e discutir sobre a docência em música, a partir da investigação dos saberes pedagógicos que sustentam as práticas pedagógicas dos professores bacharéis em instrumentos musicais, que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE. A pesquisa que gerou esse artigo, trouxe como principais resultados a constatação de que os professores valorizam os saberes da educação para o desenvolvimento do sujeito, entretanto não os consideram indispensáveis para a docência. Além disso, os cursos de graduação em instrumento musical não consideram a opção do aluno para o exercício da docência.

Palavras-Chave: Docência, saberes pedagógicos, pedagogia da música.

Abstract: This study aimed to discuss and reflect on the teaching of music , from the research of pedagogical knowledge that sustain the pedagogical practices of teachers bachelors on musical instruments, working in the Municipal Montenegro- Fundarte Arts Foundation. The survey that generated this article brought as main results the finding that teachers value the education of knowledge for the development of the subject, but do not consider essential for teaching. In addition, undergraduate courses in musical instrument does not consider the student's option for the practice of teaching.

Key Words: teaching, pedagogical knowledge, music pedagogy.

Origem do Estudo

A pesquisa que deu origem a este texto teve como principal motivação investigar a importância dos saberes pedagógicos para o ensino do instrumento musical, no sentido de provocar discussões sobre os cursos de bacharelado em música. Assim, foi feito um estudo de caso com quatro professores que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, cujo principal objetivo foi, a partir dos resultados, ter a possiblidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem na área da música, bem como contribuir para trazer a discussão sobre a formação do bacharel e à docência.

Para me auxiliar nas discussões, foram trazidos alguns autores da área da

[1] Doutora em Educação-PPGEDU-UFRGS. Coordenadora Pedagógica da Fundação Municipal de Artes de Montenegro- FUNDARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação, Teatro e Performance-GETEPE/PPGEDU/FCED/UFRGS, Editora da REVISTA da FUNDARTE.

BELLO, Márcia Pessoa Dal. O Bacharel professor de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 136-154, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



música e da educação, como por exemplo Dourado (1996), que afirma que os programas para a formação do instrumentista, na maioria das escolas de música, ainda demarcam o âmbito do conhecimento, seguindo os moldes dos programas dos *velhos conservatórios*, levando os instrumentistas a crerem que a fórmula de "tocar e mais tocar" é a única função social da música. Os programas dividem-se em disciplinas de diversas naturezas, teóricas e práticas, que pretendem conter toda abrangência do fazer musical numa visão, muitas vezes, dicotômica.

Nesse sentido, Cunha (1989) sinaliza que "aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente frente ao conhecimento, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados" (CUNHA, 1989, p. 30). Na aprendizagem musical, tal afirmação ganha uma dimensão ampliada, uma vez que segundo alguns autores com os quais estamos dialogando, o estudo do instrumento está baseado principalmente na reprodução fiel do objeto do conhecimento.

> [...] reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimentos. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como o de conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza- todas essas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente. (FREIRE, 1996, p. 18).

O processo avaliativo é um aspecto que tem uma importância fundamental nas relações de ensino e aprendizagem e, para falar de avaliação na música, trago Santos, Hentschke e Fialkow (1998), que investigaram os critérios de avaliação utilizados por professores de piano e concluíram que alguns professores parecem desconhecer o processo de avaliação enquanto processo formativo, o que é indispensável para que qualquer aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Muitos confundem avaliação com prova, não reconhecendo a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Os dados revelaram uma precária formação pedagógica durante o curso de graduação. A maioria dos professores disse não ter recebido qualquer tipo de formação da pedagogia sobre o



ensino do instrumento durante a sua graduação. Os autores sustentam que as lacunas na formação pedagógica podem prejudicar a condução do processo de ensino do instrumento. Em função disso, muitos professores revelaram ter encontrado dificuldades para atuarem no ensino do piano, bem como conhecer e elaborar metodologias de ensino do instrumento. Dessa forma, os autores da pesquisa sugerem que a ausência de formação pedagógica poderá também prejudicar um julgamento mais objetivo do aluno visto que, sem conhecer a trajetória de desenvolvimento musical do educando e sem um referencial teórico que possa fundamentar a prática pedagógica, torna-se mais difícil estabelecer critérios claros de avaliação.

Outro aspecto a ressaltar é que grande parte dos professores tende a reproduzir a trajetória que eles mesmos vivenciaram no percurso de aprendizagem, sem refletir sobre seu processo de construção de conhecimento na área. Partem do princípio que, se deu certo com ele, certamente funcionará com o seu aluno.

Nessa perspectiva, Bozzetto (2001) sustenta que

> [...] a formação do professor de instrumento deveria promover a sua capacidade de reflexão crítica através de uma investigação contínua sobre a sua prática, sobre sua experiência adquirida, sobre si mesmo, não se limitando, portanto, a ser mero aplicador e reprodutor de conhecimentos aprendidos (BOZZETTO, 2001, p. 83).

As reflexões e questionamentos até aqui levantados sinalizam a necessidade de uma maior valorização dos saberes pedagógicas na formação dos instrumentistas, os quais, na maioria das vezes, tornam-se professores de instrumento. Por isso, considera-se fundamental oportunizar aos professores situações que favoreçam pensar sobre suas práticas, refletindo sobre suas concepções de aprendizagem, revendo paradigmas que enfatizam, principalmente, a performance, a técnica, a repetição e o modelo. A perspectiva é de que estudos dessa natureza possam contribuir para a compreensão das implicações da formação dos docentes na qualidade do ensino que realizam, visando sempre a um processo de melhoria e desenvolvimento.



Vale, porém, ressaltar que a existência de um espaço de discussão pedagógica na proposta da FUNDARTE vem se constituindo como uma iniciativa que favorece a reflexão e aponta para a possibilidade de procurar novos caminhos. Nesse contexto, a ação da coordenação pedagógica é fundamental, porque ela pode exercer um papel aglutinador do grupo, incentivando o processo reflexivo. A perspectiva é que esse espaço possa se constituir numa referência de formação para os professores, estimulando que os saberes da prática profissional sejam o ponto de partida de um processo contínuo de qualificação do trabalho realizado.

Saberes Docentes

O estudo dos saberes construídos pelos professores ao longo de seu trajeto docente tem mobilizado muitas pesquisas e se constituído numa produção científica significativa incorporada às novas práticas de formação. “A Literatura pedagógica atual introduziu o termo saberes para caracterizar os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade” (TARDIF, 2002, p.199). Para esse autor, há racionalidade quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar por meio de razões, procedimentos ou discursos a sua ação. O autor afirma que a ideia de exigência de racionalidade não é normativa, pois ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal. Nesse sentido, Cunha (2004) afirma que

> [...] as justificativas das ações dos professores muitas vezes têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. Entretanto precisam ser analisados à luz das racionalidades que os caracterizam no exercício da docência. Reconhece-se assim que os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens. Assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor. (CUNHA, 2004 p. 6).



Nessa perspectiva, a autora afirma que a discussão que mobiliza os educadores na reflexão sobre os saberes docentes é identificar a natureza desses saberes e em que medida são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada. Cunha (2004) considera que assumir a complexidade do trabalho docente é desvelar o ofício do professor e as necessidades de múltiplas condições para o seu exercício.

É preciso entender o professor como um intelectual que tem algum grau de autonomia. A autonomia, segundo Janela Afonso (2004), pressupõe a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites que envolvem pressupostos éticos, legais e relacionados aos costumes e valores, escolhas estas suscetíveis de justificativas científicas e pedagógicas dentro de um contexto democrático.

A partir dessa ideia, Cunha (2004) afirma que saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado "aprender fazendo". Antes disso, requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favorecem o exercício da condição intelectual do professor, articulando a autonomia com uma base sólida de formação. A autora alerta para o fato de

> [...] que a educação que temos tido tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento. E a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão que ser diferenciadas, conforme os objetivos se direcionam à internalização ou à conscientização (CUNHA, 2002, p.30).

O conceito de trabalho como espaço de formação incorporou-se ao discurso dos educadores, indicando que o trabalho do professor é constituído de múltiplos e temporais saberes. Tardif (2002) sustenta que, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já possuem referências sobre o ensino estruturado a partir de sua história escolar. Esse saber, herdado da experiência escolar, segundo várias pesquisas, é um importante fator que persiste através do



tempo, pois revela um processo cultural vivenciado pelo sujeito. A formação universitária nem sempre consegue transformá-lo ou colocá-lo em questão. A tendência é que os educadores, ao ensinarem, reproduzam suas experiências como alunos, inspirados nas práticas que viveram.

Essa perspectiva nos permite compreender a complexidade que define a modificação qualitativa das práticas dos professores. Essas, na maioria das vezes, não contemplam reflexões que garantam um fazer diferenciado, fundamentado em teorias educativas e que resultem na construção de conhecimento pelos alunos. Freire (1996) sustenta que "ensinar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho da destreza" (FREIRE, 1996, p. 15), pois esse é um processo que exige do professor saberes múltiplos e complexos.

Tardif (2002) aponta que os saberes dos professores podem ser classificados como pessoais, quando são provenientes da família e do ambiente de vida; da formação escolar anterior; da formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho e, finalmente, de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. O autor afirma que todos esses saberes são utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e na sala de aula. Essa afirmação indica que os diversos saberes são "exteriores" ao ofício de ensinar do próprio sujeito, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira ou situados fora das condições específicas do trabalho. Assim, um professor não possui uma única inspiração na sua prática, mas várias influências que ele utiliza em função de suas necessidades, recursos e limitações. Apesar dessas terem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática. São utilizados como um artesão usa sua "Caixa de ferramentas", na medida das necessidades. Nessa perspectiva, Schön (2000) complementa observando que

> [...] os Centros Superiores de Formação de Profissionais deveriam tomar como referencial de preparação para a prática o que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física que tem em comum a



> formação tutorada e onde a aprendizagem se processa a partir da reflexão e da ação (SCHÖN, 2000, p.187).

Os saberes dos professores, segundo Tardif (2002), nem sempre são oriundos de pesquisas, nem de saberes codificados que poderiam oferecer soluções prontas para os problemas cotidianos. O professor se baseia, principalmente, em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Valores, normas e tradições são elementos e critérios a partir dos quais os professores emitem juízos profissionais. Há indícios de que os saberes adquiridos durante a trajetória anterior à profissionalização têm um peso importante para a compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e saber ser, os quais serão mobilizados e utilizados quando da socialização profissional e na própria atuação docente.

O autor afirma também que o professor não é somente um "sujeito epistêmico", colocando-se diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que processa informações extraídas do objeto. Ele é um sujeito existencial, uma pessoa completa com o seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. É uma pessoa comprometida com sua própria história pessoal, familiar, escolar e social com as quais se constitui e que lhe inserem certezas que lhe permitem compreender e interpretar as novas situações que o afetam e constroem, por meio de sua própria ação.

Ainda hoje, a maioria dos professores, ao serem perguntados sobre como aprenderam o seu ofício, respondem que aprenderam a trabalhar, trabalhando. Esse saber leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de atuação nas salas de aulas e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências são o alicerce sobre o qual serão edificados os saberes profissionais durante todo o percurso. Todavia, tais saberes não se limitam a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente, ou seja, não se constituem em saberes



impregnados de reflexões e teorias que poderiam qualificar o trabalho do professor e dar fundamentação à prática docente.

Nessa perspectiva, esse autor aponta que um dos principais problemas dos cursos de formação de professores é que os alunos são tratados como “espíritos virgens”, ou seja, os seus saberes, crenças e representações anteriores a respeito do ensino não são valorizados. Os cursos limitam-se, quase sempre, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, sem executar um trabalho profundo sobre os “filtros” cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações.

Em consequência do exposto, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar sua formação. Eles constroem essa trajetória sem abalar suas crenças, que vão reatualizando no momento de aprenderem a profissão na prática e serem habitualmente reforçados pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos colegas e professores mais experientes.

Desse modo, o autor alerta para o fato de que os cursos de formação de professores são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Os alunos assistem a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos propositivos. Em seguida vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos não se transferem linearmente na ação cotidiana. Em geral, a pesquisa, a formação e a prática constituem atividades desvinculadas, dificultando uma visão mais global e reflexiva da profissão docente.

Por outro lado, Tardif (2002) sustenta que é importante considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu trabalho. Eles constroem a sua prática e a organizam a partir de sua vivência, de sua afetividade, de seus valores. Seus saberes são enraizados em sua história e experiência de vida e como profissional. Assim, não são somente



representações cognitivas, mas possuem dimensões afetivas e normativas. A forma como os professores lidam com as situações e conflitos na sala de aula envolve, inevitavelmente, sua própria relação pessoal com a autoridade, que é marcada por suas experiências, valores, emoções.

Freire (1996), por sua vez, aponta que a prática docente envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, porque os sujeitos envolvidos nesta prática são curiosos e, por pensarem criticamente a prática de hoje ou de ontem, podem melhorar a próxima prática.

Janela Afonso (2004), ao defender a autonomia como uma característica fundamental ao professor, afirma que, para que a autonomia se estabeleça como atributo coletivo da ação docente, é preciso que haja uma didática comprometida com uma formação teórico-prática numa dimensão emancipatória. Além disso, é fundamental que se instale uma cultura que estimule uma reflexão rigorosa da pesquisa para auxiliar os professores na compreensão do mundo que os rodeia e envolve.

Docência em Música

Sistematicamente discute-se muito o currículo de música nos cursos de graduação, no sentido de pensar os tipos de profissionais que se está pretendendo formar. Nessa problematização dos perfis profissionais que a formação universitária em música abrange, um dos temas importantes é a formação do professor de instrumento. Na construção das identidades desses profissionais, em geral, há uma questão básica que dicotomiza a performance e a pedagogia, o músico e o professor.

Na maioria dos casos, os cursos oferecem as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Em muitos cursos, o aluno deve escolher uma delas. Eventualmente, opta por fazer os dois, ou seja, ele será bacharel e licenciado ou pode optar pelo

BELLO, Márcia Pessoa Dal. O Bacharel professor de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 137-155, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Bacharelado como o primeiro curso, em função da carga horária da Licenciatura ser mais extensa.

Na Licenciatura, a prática instrumental é utilizada para dar subsídio ao aluno para atuar na sala de aula, tratando o instrumento como meio para auxiliar no processo de educação musical. No Bacharelado, o objetivo é formar músicos para atuar profissionalmente em orquestras, como solistas ou concertistas, não possuindo em seu currículo nenhuma disciplina da área da pedagogia. Porém, o que se torna preocupante, como já mencionado antes, é que, na maioria dos casos, esses profissionais tornam-se professores de instrumentos musicais sem possuir formação para tal.

Para ensinar música, como qualquer outra área do conhecimento, o professor precisa conhecer seus alunos, saber como eles constroem o conhecimento para estarem aptos a criar na sala de aula um espaço propício para essa construção, a fim de que o conhecimento trazido pelo professor possa interagir com os saberes e necessidades dos alunos, os quais servirão de alicerce para a aprendizagem. Del Ben (2003) considera que para compreender a diversidade na qual se vive, a área da educação musical tem que buscar realizar diálogos antes pouco enfatizados com as Ciências Humanas, com a Sociologia, a História e a Antropologia.

Só se ensina música a partir da vivência musical. Os alunos precisam construir conhecimento de forma autônoma e ativa que os ajudará a entender a realidade e enfrentá-la. Smal (1970) adverte que “muitos professores de instrumentos esperam que os alunos se submetam passivamente ao que se pede e o que se faz- e crê que tudo isso é, em última instância, para o seu próprio bem” (SMAL, 1970, p. 207).

O autor sustenta que “começar a tocar um instrumento é iniciar uma viagem de exploração que não tem fim e, por isso, não tem um objetivo pragmático definido. O que deve pensar o professor não é no virtuosismo futuro, mas valorizar a experiência presente” (Smal, 1970, p.220). Isso não quer dizer que o cultivo da técnica não exige muita prática e esforço, porém o mais importante é o processo que



está sendo desencadeado e não o produto final de boa qualidade que a sociedade competitiva tanto valoriza. Além disso, esse autor aponta para uma questão importante, que é o fato de os professores continuarem pautando o ensino de instrumento musical unicamente nas obras dos grandes mestres, o que não só inibe a criação do aluno, como também considera que a aprendizagem permanece dominada por valores e convenções técnicas do passado, sem haver a preocupação com a contextualização e com a atualidade.

Vieira (2003) sinaliza que o professor de música provavelmente já foi um aluno inquieto, que acabou por desistir de sua busca, convencido e convertido ao velho modelo adotado pelos conservatórios de música. Não se recorda de suas inquietações ou conclui que não há tempo nem lugar para elas naquele contexto. O mais preocupante, segundo a autora, é que o professor parece não se questionar sobre o sentido do velho modelo no mundo atual e tampouco percebe as possibilidades de mudança e, principalmente, a necessidade de mudanças. Desenvolveu justificativas e nelas baseia sua percepção e atitudes.

Para que se proponha uma reeducação musical do professor, é imprescindível que ele tenha a oportunidade de desenvolver a consciência da importância da sua prática tornar-se reflexiva. Para tal, precisa de saberes para transformá-la, saberes de natureza teórica e oriundos da sua experiência, para a análise dessas práticas.

Mateiro (2003), ao discutir sobre os saberes dos professores de música, reafirma a posição de Swanwick e Paynter, os quais, no artigo sobre a preparação musical dos professores, defendem que, se no coração da educação musical está a experiência com a música, a prioridade de todos os professores de música não é apenas saber música, mas sim, e sobretudo, saber muita música. Dessa forma, Mateiro (2003) sustenta que os professores, além de aprender música, deverão também ampliar sua base cultural de maneira a facilitar a comunicação dos seus saberes fora de seus âmbitos especializados, de maneira que possam criar cultura. O conhecimento musical prioritário na formação dos professores, aliado a outros



conhecimentos pedagógicos, psicológicos, culturais, sociológicos facilitam a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, além de contribuírem diretamente na formação pessoal do professor.

Essa autora também comenta a posição de Belochio, que, apoiada em Schulman, Morin e Gauthier, afirma que é urgente a necessidade de ampliar o desenvolvimento de habilidades e métodos para substituir o saber objetivo, que puramente se transmite e se aprende, por saberes profissionais capazes de criar caminhos próprios para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino. Para isso há que se considerar, em primeiro lugar, a organização de saberes que o trabalho docente requer.

Nessa perspectiva, Hentschke (2003) observa que, se o objetivo for a capacitação de um profissional que deve ser flexível, reflexivo e capaz de perceber e agir sobre realidades muito distintas, é preciso capacitar o futuro professor de música para que ele saiba administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a construir sentidos do mundo musical a sua volta (Hentschke, 2003).

Na mesma direção, Kleber (2001) afirma que, no caso da graduação em música, é fundamental que os contextos musicais sejam abordados como conteúdos e saberes musicais, bem como é imprescindível a ampliação do espaço da sala de aula, normalmente centro do processo de ensino e aprendizagem, para outros ambientes. A autora sinaliza que os cursos de graduação não podem mais se restringir a uma perspectiva redutora, mas devem propiciar uma oferta de referenciais teóricos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa. Entretanto, é real a dificuldade de se estabelecer uma prática coerente com esse discurso.

As questões aqui levantadas querem problematizar o ensino da música, pois, como já afirmamos, os profissionais oriundos dos cursos de bacharelado, muitas vezes, tornam-se professores na universidade, sem uma preparação específica para a docência. Certamente eles têm domínio da técnica do instrumento, mas mostram-

BELLO, Márcia Pessoa Dal. O Bacharel professor de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 137-155, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



se despreparados para tratar as questões metodológicas e trabalhar com os alunos e futuros professores.

Por tudo isto, há que investigar, refletir e propor mudanças significativas nos currículos dos cursos de bacharelado em música e buscar uma dinâmica da relação entre performance e pedagogia nos currículos desses cursos, pois, ao que parece, nos encontros que reúnem professores e pesquisadores da área o que impera são discussões de ideias que não produzem efetivamente transformações na base.

Louro e Souza (1999), ao analisarem os dados levantados numa pesquisa desenvolvida nos anos de 1996 e 1997, que se intitulava *A Formação do Professor de instrumento - visões curriculares das universidades brasileiras*, apontam que a dicotomia entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura é um fator essencial da problemática da formação do professor de instrumento. Esse perfil profissional desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que busca um equilíbrio entre competências pedagógicas e musicais.

As autoras alertam para a questão de que se o professor de instrumento for considerado como professor e na sua formação se buscar o desenvolvimento de competências pedagógicas aliadas a competências específicas, não é possível admitir que tão poucas disciplinas, muitas vezes isoladas do contexto musical, possam dar conta de tal formação.

Os cursos de formação de professores precisam reconhecer que o campo da educação musical vem se modificando nos últimos anos. Existe um novo olhar atribuído sobre as práticas da educação musical. Souza (2000) afirma que

> [...] há uma tendência a valorizar as relações da música com a cultura e sociedade. A música na vida cotidiana faz-se cada vez mais presente, e sua massiva utilização na sociedade ocidental contemporânea indica o seu significado para o ser humano. A frequência da música no dia a dia leva-nos a afirmar quase não haver um espaço que esteja livre de música em suas diferentes formas (SOUZA, 2000, p.173).

Nessa perspectiva, o professor precisa aproximar o ensino da música à realidade do aluno, a partir de referenciais teóricos sólidos. Há que procurar



compreender o papel da música na educação e de que forma é possível fazer aproximações e interagir com esse conhecimento.

Nesse sentido, Souza (2000) sustenta que é possível aprender música de forma prazerosa e com significado. Sabe-se que fora da escola a música é aprendida, segundo alguns estudos, antes do nascimento até a idade escolar, através da mídia, concertos, shows, danças, igrejas e outros espaços propícios à aprendizagem musical. Portanto, cabe à educação musical e ao professor considerar que o ensino e a aprendizagem musical ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos.

Dessa forma, é sabido que a compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota no acontecimento “aula”. O essencial é se dispor a “ouvir” a realidade e verificar quais as bases que nortearão o trabalho na sala de aula. Elaborar um currículo em música implica sempre ter consciência sobre o que significa educar, refletir sobre quais os processos que envolvem o ensinar e o aprender. Cabe, ainda, analisar quais conhecimentos são importantes e devem estar representados, bem como quais valores e tradições culturais devem ser incluídos. Enfim, o que parece importar é compreender quais os saberes que devem ser privilegiados.

As universidades têm que estar atentas às novas tendências educacionais e trazer as questões aqui levantadas para os “prováveis futuros professores de música”, ao invés de pautar a aprendizagem musical somente na valorização da habilidade de tocar um instrumento com extrema destreza.

Louro e Souza (1999) observam que existem modelos de ensino que propõem alternativas à dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura. Parece que vivemos uma conjuntura histórica propícia, em que as políticas educacionais estão sendo repensadas, não só na área da música, como em todas as outras. Em função da LDB, está sendo possível considerar a hipótese da criação de cursos como “Licenciatura em instrumento” ou de “Formação de professores de instrumento”,

BELLO, Márcia Pessoa Dal. O Bacharel professor de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 137-155, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



onde a formação de professor já seria enfatizada desde o início, sem deixar em segundo plano as disciplinas de competências músico-instrumentais.

Louro (2003) reforça que, em face das muitas opções do mercado de trabalho e as consequentes necessidades de formação dos alunos, é necessário cultivar o diálogo com os alunos e com a sociedade. Nesse sentido, buscar a compreensão e a intervenção no mercado de trabalho, bem como estar aberto para as expectativas profissionais dos alunos, são maneiras de dialogar com a sociedade. Tal diálogo pressupõe a consciência de que quem determina os nossos currículos universitários também não pode estar ausente dos debates para repensarmos as nossas práticas educativas.

O campo do ensino da música, pela sua importância na compreensão de uma educação ampla e global, parece fundamental. Se estudos sobre o tema já foram feitos, numa importante contribuição à área, é significativo continuar essa trajetória investigativa, qualificando a prática pedagógica e a formação de professores. Atravessa esse processo uma concepção mais ampla dos objetivos do ensino da música na educação do cidadão e o projeto de sociedade que se quer construir. Relacionar essa dimensão com a formação de professores parece fundamental.

Considerações Finais

Todas as questões levantadas até aqui revelam que o que motivou a pesquisa em questão foi investigar que concepções de ensino sustentam as práticas docentes de um grupo de professores de instrumentos musicais que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE**.**

Assim, o principal objetivo foi buscar compreender como esses professores vêm construindo a sua docência, instigando-os a refletirem a partir de alguns conceitos fundamentais. Os dados apontaram que eles constroem as suas práticas ao longo de suas trajetórias profissionais a partir de leituras, participação em eventos, intercâmbios com os colegas e cursos de educação continuada, de forma



que não atribuem essa capacitação para o ensino ao curso de bacharelado em música. Parece que vêm conquistando a profissionalização muito mais por seu empenho e dedicação, a partir da busca por uma educação continuada, do que dos ensinamentos advindos de seus cursos de graduação. Entretanto, é fundamental reforçar que a Universidade e os cursos de bacharelado deveriam rever seus currículos, no sentido de considerar a possibilidade da opção do músico pela docência, uma vez que a prática demonstra que grande parte dos egressos vêm a exercer atividades docentes por variados motivos, principalmente por questões de sobrevivência.

Ao considerar esse aspecto, há que reconhecer que se o currículo dos cursos de bacharelado contemplasse um referencial teórico que abarcasse disciplinas pedagógicas, certamente o início das atividades docentes seria mais fácil e envolveria menos inseguranças desnecessárias, preparando melhor os professores para auxiliarem seus alunos a construírem conhecimento na área da música. Ao refletirem sobre as concepções teóricas e confrontá-las com as suas experiências, certamente teriam mais chance de exercerem à docência alicerçada em conceitos que, provavelmente, garantiriam uma aprendizagem mais sólida e consistente.

Novamente referendo Tardif (2002) quando ele declara que os professores devem ter a oportunidade de construírem a sua epistemologia de uma prática profissional, com o objetivo de revelarem seus saberes e compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e se transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

O autor chama de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas essas tarefas. Engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Constitui-se numa postura reflexiva que considera a realidade do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar as questões que emperram o sistema.



Desse modo, é urgente que se construa uma concepção mais ampla de formação inicial de professores, que ultrapasse espaços fechados e predefinidos de atuação e amplie as possibilidades de percurso a ser trilhado pelos futuros professores. Considera-se imprescindível flexibilizar o currículo de bacharelado em música, relacionando-o aos diversificados espaços de atuação profissional, buscando superar a concepção de formação como trajetória única.

Acredita-se que as propostas aqui levantadas ressaltam a ideia da necessidade do professor ampliar a sua atuação docente, no sentido de não só valorizar a competência técnica, em detrimento do desenvolvimento da consciência da responsabilidade pelo engajamento nas questões sociais e da participação ativa na luta em favor da melhoria das condições de vida do cidadão.

Embora se reconheça que os caminhos para a busca de tais desafios sejam de diversas ordens, espera-se que a reflexão sobre as práticas possa revelar luzes que levem à transformação, uma vez que as mudanças costumam ocorrer a partir do desvelamento da realidade.

Referências:

BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano: construindo identidades ao longo da atuação profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical- ABEM***,** Curitiba, p.83, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática.* 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. *O professor Universitário na transição de paradigmas*. 1ª edição- Araraquara: J M editora, 2002.

_____. *A docência como ação complexa: o papel da didática na formação dos professores.* ENDIPE. 2004.



DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 3. p. 237, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENTSCHKE, L e DEL BEM. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: *Ensino de música:* propostas para pensar e agir em sala de aula. Modernas. São Paulo. 2003.

HETSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. In: *Revista da ABEM.* Porto alegre, ABEM nº 8, março, 2003.

HENTSCHKE, L, DEL BEN, L. A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de música:* propostas para pensar e agir na sala de aula. HENTSCHKE, L, DEL BEN, L (org.). Modernas. São Paulo. 2003.

JANELA AFONSO, Almerindo. *Seminário Estado Globalização e Políticas educacionais:* Dilemas e Desafios Contemporâneos. UNISINOS. São Leopoldo, março 2004.

KLEBER, Magali O. As diretrizes curriculares nacionais e a questão dos espaços e da demanda profissional. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL. *Educação Musical hoje:* múltiplos espaços, novas demandas profissionais, 4, 2001, Santa Maria, RS p. 87-94, 2001. *Anais do IV Encontro Regional da ABEM SUL***.** Santa Maria, RS: ABEM, 2001. p. 87-94.

_____. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. In: *Revista da ABEM*. 2003. Porto Alegre, ABEM, n. 8, p.59. mar 2003.

LOURO, Ana Lúcia. SOUZA Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: Diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. In: *Expressão:* Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria, ano 3, nº2, p.69-72. jun/dez1999.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área da música: influências e abertura para o diálogo. In: *Revista da ABEM.* Porto alegre, ABEM, n. 8, mar. 2003.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comportamento reflexivo na formação docente. In: *Revista da ABEM.* Porto Alegre, ABEM, n. 8, mar p. 35-37, 2003.

BELLO, Márcia Pessoa Dal. O Bacharel professor de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 137-155, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



SANTOS, Cynthia G. A. HENTSCHKE, Liane. FIALKOW Nei. Avaliação da execução musical: relações entre concepções e práticas adotadas por professores de piano. In: *Revista da ABEM.* Porto Alegre, ABEM, n. 5, p. 21-39, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais reflexivos**.** In:
SOUZA, Jusamara (org.). et al. *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SMAL, Christopher. *Música, sociedad educacion:* um examen de la funcion de la musica em las culturas occidentales, orintales y africanas. México: Aliança Editorial, [s.d.].p. 207-227. 1970.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. In: *Revista da ABEM.* Porto Alegre, ABEM, n.8, p. 75-79, mar, 2003.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública

Jéssica Maria Freisleben[1]
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Leonardo Charréu[2]
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Júlia Andressa Schütz[3]
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Letícia da Silva Ravanello[4]
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo: O presente artigo aborda as propostas educativas trabalhadas com os jovens de duas escolas públicas de Santa Maria (RS), articulando a temática artística – Arte Moderna e Culturas Juvenis – e as complexidades de definir o conceito de moderno. Através deste relato de experiência educativa, proporcionada pelo Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do curso de Licenciatura em Artes Visuais apresentaremos duas experiências de inserção no espaço escolar. Partindo do conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática desenvolvida, tecemos desdobramentos, apresentamos definições e ressaltamos a importância deste movimento artístico-cultural brasileiro.

Palavras-chave: Culturas juvenis; Arte moderna; Artes Visuais.

Abstract: This article discusses the educational proposals worked with young people from two public schools, articulating the artistic theme - Modern Art & Culture Youth - and the complexities of defining the concept of modern. Through this account of educational experience provided by Pibid (Scholarship Program Initiation to Teaching), the graduation course in Visual Arts will present two insertion experiences at school. Starting from the prior knowledge of students on the theme developed, we were weaving developments, formulating concepts, presenting definitions and highlighting the importance of Brazilian artistic and cultural movement.

Keywords: Youth cultures; Modern Art; Visual arts.

[1] Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: jessicafreisleben@hotmail.com.
[2] Professor Doutor em Educação pela Universidade de Évora, Portugal e em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, Espanha. Professor no Centro de Artes e Letras da UFSM. Contato: leonardo.charreu@gmail.com
[3] Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: julyaschutz@gmail.com.
[4] Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: leticiaravanello@hotmail.com.

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Este artigo tem por objetivo apresentar, através de um relato de experiência, as duas propostas educativas vividas durante o ano de 2014, promovidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - Artes Visuais, da Universidade Federal de Santa Maria, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, visando à aproximação da Cultura Juvenil, tema gerador do programa PIBID neste ano, da temática solicitada, Arte Moderna, pelos professores supervisores do programa.

Ao adentrar no espaço escolar, buscamos conectar a temática abordada pelo professor supervisor Luís Carlos Assumpção, na Escola Estadual Margarida Lopes, e da professora Margarete Inês Dalcin, na Escola Estadual Dom Antônio Reis, ambas pertencentes à rede pública estadual da cidade gaúcha de Santa Maria. A primeira está situada próxima à Universidade, no bairro Camobi, e a segunda na periferia da cidade, no bairro Salgado Filho. Ambas foram, portanto, experiências de inserção no espaço escolar. Durante os encontros utilizamos os espaços da sala de aula, sala de vídeo e o exterior das escolas, de acordo com a necessidade do projeto. A temática articulada foi a Arte Moderna, Semana de 22, a partir das perspectivas que compartilhamos dentro do coletivo de futuros professores em formação, em que a arte abrange e expressa as visualidades que nos cercam, sendo estas problematizadoras do cotidiano, a partir da perspectiva da cultura visual.

Por se tratar de um tema histórico, nossa proposta ganhou um peso mais teórico, mas promovendo associações em relação à contemporaneidade. Articulando dois momentos, passado e presente, buscamos problematizar junto aos estudantes o que poderiam julgar ser *moderno*, no século passado e na contemporaneidade, e construir, a partir dessas referências, o que poderia ser o conceito de *moderno* para a nossa prática pedagógica. A busca pela "problematização do tema" é algo importante dentro da educação em Artes Visuais,

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



que, neste caso, tentou aproximar a Arte Moderna às questões da Cultura Juvenil, adaptado à realidade das duas escolas identificadas.

Para Hernández (2000), o projeto de trabalho do pesquisador em educação, pautado na construção do conhecimento, abarca a aprendizagem como o desenvolvimento da compreensão dos problemas e a produção de significados a partir da realidade, unindo trajetórias entre o presente e o passado, a informação e o conhecimento. Partindo dessa perspectiva de estudo, buscamos elaborar uma narrativa que articulasse essas problematizações.

A partir do movimento artístico da Semana de Arte Moderna de 1922, buscamos subsídios para trabalhar com a temática proposta tensionada à cultura juvenil, focando as relações que abarcam o cenário contemporâneo dos jovens.

Em vista disso, nos debruçamos sobre a arte urbana contemporânea, como forma de nos conectarmos mais facilmente com as experiências culturais dos jovens e suas vivências e, também, como forma de não ficarmos demasiado engessadas em uma perspectiva meramente historicista a que a Semana de 22 poderia induzir-nos.

Como já referimos anteriormente, no ano de 2014 o Projeto Pibid - subprojeto Artes Visuais trouxe como tema central as *Culturas Juvenis*, tendo como foco a leitura e discussão do livro A Fartura das Juventudes: tramas entre Educação, Mídia e Arte, que sempre nos amparou, seja em nossas discussões semanais no LAV-Laboratório de Artes Visuais (sala destinada a estudos, integrante do prédio 16, CE-Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria), como também nos deu embasamento para nossas propostas de trabalho dentro do espaço escolar.

As discussões e temas abordados nas práticas escolares estão em conformidade com as leituras realizadas durante este período. Dentre tantos textos, alguns tornaram-se mais significativos e mais presentes em nossa proposta de trabalho. Abordando a temática das culturas juvenis, levamos em consideração

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



alguns pontos e definições apresentadas nas leituras e concordamos com Pais (2008), que afirma que analisar

> [...] as culturas juvenis não é realizar um estudo sociológico convencional, e propõe que estas devem ser observadas sociologicamente a partir de duas concepções distintas: como conjuntos de indivíduos que se encontram na mesma fase da vida, reunidos num todo homogêneo (teoria geracional), ou como conjunto social diversificado pela origem de classe (teoria classista). (apud CABRAL, 2013, p.115).

No entanto, como referimos acima, nem a teoria geracional, nem a teoria classista chegam para caracterizar as culturas juvenis, que, segundo outros autores (BERINO, FILHO e SOARES, 2013), são mais vistas como "rede de vivências" extremamente diversificadas e plurais onde, por vezes, a questão de "classe social" ou "geracional" vale realmente pouco e não determina quem pode (ou não) fazer parte da rede.

É comum ver redes na internet à volta de interesses comuns e, nessas redes, não interessa a origem social do integrante. E mais, sendo redes de jovens, por vezes também é comum ver "jovens" com mais de trinta anos integrando-as, porque ainda se sentem familiarizados com esses interesses.

Conceitos introdutórios sobre as propostas de trabalho dentro das Artes Visuais

Dentro de nossas propostas trabalhamos com conceitos e definições próprios da arte e educação, os quais apresentaremos neste espaço inicial para nortear a leitura e compreensão das propostas que estamos apresentando, bem como a metodologia utilizada para as ações pedagógicas planejadas.

Cultura Visual

A perspectiva da Cultura Visual nos auxiliou a pensarmos a inserção e problematização das imagens no contexto escolar, onde dialogamos com Fernando

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Hernández (2000), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2011). Buscamos trabalhar com a cultura visual, pois concordamos com Patricia Stuhr, quando afirma que

> Diversas definições e concepções são atribuídas à cultura visual. Costumo defini-la como a totalidade de imagens e artefatos produzidos que moldam nossa existência. A cultura visual amplia o escopo da arte-educação e se estende desde o que vestimos até ao que assistimos, incluindo artes visuais, belas-artes, publicidade, arte folclórica, televisão, filmes, artes cênicas, design de moda e de interiores, bem como outras formas de produção e comunicação visual. (STUHR, 2011, p. 132).

Pretendemos fazer uso da cultura visual do cotidiano para ampliar a arte-educação, pois é uma constante na vida de crianças e jovens e é refletida num conjunto significativo de comportamentos do indivíduo. Percebemos que os meios de comunicação garantem o acesso de informações a todas as camadas sociais e podem ser problematizados no espaço escolar.

Culturas Juvenis

A partir da abordagem do Pibid-Artes Visuais 2014, estamos nos referindo às "Culturas Juvenis", termos empregados no plural, pois os artigos referidos dentro da coletânea *A fartura das Juventudes: tramas entre educação, mídia e arte*, estudada nos encontros semanais entre bolsistas Pibid, supervisores e coordenadores, tratam das juventudes como algo que são, além de tudo, "diálogos" com as realizações juvenis, onde há uma infinita gama de possibilidades.

Consideramos que pesquisar as juventudes é algo que não pode ser feito através de um olhar neutro, apenas classificando-as como uma faixa etária, como um período pós-infância e pré-maturidade. As juventudes devem ser entendidas como uma rede de vivências, como referimos atrás (BERINO, FILHO e SOARES, 2013) e é a partir destas concepções que pautamos nossas práticas e nos posicionamos para estudá-las e buscar compreendê-las.

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Arte Moderna

Trabalhamos com o Modernismo, através da contextualização de sua influência nas artes e na cultura do século 20, estabelecendo conexões com as diferentes manifestações artísticas que surgiram sob sua influência. A pertinência das ideias modernistas e o seu impacto na definição de parâmetros artísticos e literários posteriores é fundamental para que se compreendam diferentes aspectos da produção artística contemporânea.

Ressaltar a importância da Semana de 22 para o rompimento com a estética de padrões europeus pareceu-nos fundamental para compreender todos os desenvolvimentos posteriores da produção artística no Brasil e perceber a singularidade do nosso país no contexto da Arte Moderna.

Destacamos que as ideias defendidas pelos modernistas eram a renovação da linguagem, a busca de uma expressão nacionalista acompanhada de crítica social que demarcasse uma identidade artística independente e o estabelecimento de uma identidade nacional própria, que tivesse, como raízes, os elementos primitivos, tropicais, coloniais e a cultura ocidental, a literatura, a civilização, argumentação embasada em a “A semana de Arte Moderna” de Neide Rezende.

Lembramos também que no ano de 1922, ano em que aconteceu a Semana de Arte Moderna, o Brasil estava comemorando seus 100 anos de Independência e podemos assinalar que, com tal movimento artístico, o Brasil estaria assim conquistando também sua Independência Cultural. Referências encontradas em “22 por 22- A Semana de Arte Moderna”, de Maria Eugenia Boaventura.

Arte Urbana

Arte Urbana, também conhecida como street art, refere-se às manifestações artísticas desenvolvidas em espaços públicos, fora de espaços tradicionais

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



considerados próprios das expressões artísticas, como galerias e museus. Assim, como Henrique Magalhães aponta:

> A ideia geral é de que se trata de arte fisicamente acessível, que modifica a paisagem circundante, de modo permanente ou temporário. A arte pública deve ser pensada dentro da tendência da arte contemporânea de se voltar para o espaço, seja ele o espaço da galeria, o ambiente natural ou as áreas urbanas. Diante da expansão da obra no espaço, o espectador deixa de ser observador distanciado e torna-se parte integrante do trabalho. (MAGALHÃES, 2012).

Com isso, percebemos a necessidade de trabalhar com temas contemporâneos, aproximando a realidade dos educandos e os interesses dos mesmos, pois o cenário educacional é um ambiente de pluralidade e não somente um ambiente disciplinador de corpos, com normas e regras. Em vista disso, ao tratarmos sobre educação, é imprescindível relacioná-la com temas que estão presentes no cotidiano dos educandos -- como a arte pública e urbana, a qual tratamos em nosso projeto.

Relato referente à proposta educativa desenvolvida na Escola Estadual Margarida Lopes

A primeira proposta pedagógica do segundo semestre de 2014 foi pensada para a Escola Estadual Professora Margarida Lopes, sendo o público-alvo uma turma de 1º ano do Ensino Médio, com faixa etária de 14 a 17 anos. A proposta de trabalho foi solicitada pelo professor titular da turma e supervisor do Pibid - Artes Visuais, professor Luiz Carlos Assumpção, que, através de conversas prévias com a turma e levantamento de possibilidades, percebeu o interesse dos mesmos em realizar a prova do Enem: Exame Nacional de Ensino Médio. Com isso, houve a escolha de um tema importante para o contexto brasileiro e internacional, que consideramos constituir uma grande contribuição cultural, ou seja, a Arte Moderna. Esse tema foi naturalmente associado ao tema das Culturas Juvenis.

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



A nossa proposta focou-se em relacionar ambos os temas. Foi previamente planejada para um período de cinco semanas/cinco encontros, com uma experiência de inserção no espaço escolar, sendo utilizado o período regular da disciplina, com duração de 50 minutos. Esta proposta, que teve o ponto de partida dado pelo interesse da turma, teve como objetivos: conhecer os principais movimentos do século XX, ressaltando obras, artistas e principais características do movimento; vivenciar aspectos literários, históricos, artísticos e culturais da Semana de Arte Moderna de 1922; reconhecer as transformações ocorridas na arte brasileira a partir do século 20 e sua relação com a arte internacional; elaborar trabalho prático a partir das reflexões propostas em aula, relacionando o espírito crítico da "Semana de 22" e do cotidiano escolar.

Pensando nas Culturas Juvenis, percebemos a necessidade de partir de conceitos formulados pelos estudantes, para que se tornassem significativos e próximos de sua realidade. Nesse processo inicial de reconhecimento da turma, levantamos o questionamento, que serviu também como ponto de partida para nosso projeto, e fomos construindo relações com eles sobre o que poderia ser a definição de algo moderno e o que poderia ser considerado moderno hoje, na contemporaneidade.

Nesse espaço inicial do processo, os educandos puderam apresentar/mostrar, em seu momento específico, suas ideias e sua definição de moderno a partir da relação principal entre Arte Moderna/Semana de 22 e atitude moderna na contemporaneidade. Buscamos sempre ressaltar os pontos de ruptura da Arte Moderna, no século XX, e como ainda hoje repercutem em nossa sociedade.

Planejamos, para os nossos cinco encontros, aulas expositivas/dialogadas com a utilização de recursos como: livros de História da Arte, para possíveis consultas de obras e artistas envolvidos no Movimento de Arte Moderna do século XX, ênfase na Semana de 22; exercícios e textos para a preparação do Enem; e

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



também materiais multimídias onde foram apresentados vídeos e animações que pudessem apresentar como a sociedade da época vivia e também a atmosfera que envolvia os precursores do Modernismo no Brasil.

Apresentamos, através destes vídeos: como teria surgido a ideia do acontecimento que ficou conhecido como Semana de 22; qual a relação desses artistas com outros artistas estrangeiros e de diversas áreas como a música, literatura, artes visuais; como o Modernismo chegou ao Brasil; qual seu efeito sobre a população em geral e qual a reação das pessoas envolvidas no meio artístico; como se configurava fora do país; qual a importância desse feito para nossa História e qual a contribuição para a nossa cultura. Esse conteúdo com peso mais histórico ficou destinado aos dois primeiros encontros, para que pudéssemos problematizar as questões apresentadas e, posteriormente, darmos continuidade através da elaboração de um trabalho que compusesse a narrativa visual dos estudantes.

Os dois encontros iniciais tiveram maior assiduidade dos estudantes, que se mostraram interessados na proposta do projeto e participaram com contribuições sobre o que conheciam a priori sobre a temática abordada. Partindo da dinâmica inicial de apresentação e formulação do conceito na turma para o que consideram ser *moderno*, as associações foram escritas no quadro para visualização e problematização do que foi apresentado.

Dando prosseguimento ao processo de construção de uma narrativa visual, foi apresentada aos estudantes uma modalidade de arte e apresentação/divulgação de ideias, o Fanzine. Nesse primeiro contato, levamos fanzines elaborados por outros colegas do Pibid, apresentamos a origem dos termos ingleses, bem como sua aglutinação, que seria Fanatic Magazine, Revista de Fã, que é uma produção independente, sem fins lucrativos e serve como meio de divulgação de ideias e

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



pressupõe o número reduzido de tiragem, tendo em vista que é feita manualmente e também através de fotocópias.

Dialogamos sobre possíveis abordagens temáticas para a elaboração dos fanzines de cada estudante, buscando, neste processo de produção da narrativa visual, associar o processo de ruptura vivido no século passado, a Semana de 22, a uma quebra/ruptura de padrões impostos pela moda, pelas mídias e pela política no século XXI. Enfim, questões que permeiam o cotidiano dos estudantes, questões que devem ser problematizadas na escola e que ganham espaço de destaque nas aulas de Artes Visuais, dentro da proposta de trabalho do Pibid-Artes Visuais.

Assim como sugere Hernández, objetivamos que

> Reconhecer estes efeitos [nas maneiras de ver e de ver-se] para gerar relatos alternativos ou em diálogo com os existentes é uma das maneiras de expandir o sentido da educação das artes visuais. O que leva a colocar as políticas de subjetividade como um espaço central para explorar, debater e gerar relatos visuais e performativos que dialoguem e contestem os hegemônicos. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 43).

Os trabalhos dos educandos foram ganhando vigor e forma, as temáticas apresentadas giraram em torno de assuntos de grande relevância à sociedade contemporânea, à qual pertencemos. Neste momento foram apresentadas inquietações e insatisfações quanto à política brasileira, quanto aos recursos financeiros destinados à realização da Copa do Mundo no Brasil no ano de 2014, sendo que esses recursos deveriam ser destinados à saúde e à educação. As questões apontadas pelos jovens também revelavam sua indignação quanto aos maus tratos aos animais e nessas problemáticas mostraram o interesse de dar voz aos que não têm vez em nossa sociedade. Acrescentaram ainda assuntos como a quebra de padrões estéticos e de postura da sociedade, que privilegia o ter ao invés do ser, como os padrões estabelecidos pela moda e pelas mídias em geral, que acabam moldando o comportamento e a postura das pessoas.

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.





Figuras 1 e 2: Narrativas visuais produzidas pelos estudantes em formato de fanzine.
Fonte: Arquivo pessoal

Nesse processo de cinco encontros procuramos ressaltar a importância do movimento artístico-cultural brasileiro, visando à aproximação dos educandos com os termos e conceitos, evidenciando a importância histórica e os principais acontecimentos do movimento do século XX. Trabalhando de forma contextualizada, buscamos mostrar as suas influências nas artes e na cultura do século XX, estabelecendo conexões com as diferentes manifestações artísticas que surgiram sob sua referência e também demarcando relações com as Culturas Juvenis, com o espírito jovem de renovação e de rupturas. O tema apresentado aos estudantes oportunizou reflexões e problematizações a partir dos conteúdos específicos da História da Arte, procurando relacionar com a realidade dos mesmos.

De acordo com Hernandez (2000), explorar as representações que os indivíduos constroem da realidade a partir de suas experiências sociais, culturais e históricas seria um primeiro objetivo da educação para compreensão da cultura visual, promovendo questionamentos e aproximação com esse tema imprescindível no contexto brasileiro e das artes de modo geral. Assinalamos, neste ponto, o interesse dos estudantes, que ficou evidente pela participação na elaboração das propostas desenvolvidas e na busca pelo conhecimento através de questionamentos e apontamentos realizados durante os encontros.

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Relato referente à proposta educativa desenvolvida na escola Dom Antônio Reis

A segunda proposta de ação educativa do segundo semestre de 2014 foi elaborada para a Escola Estadual Dom Antônio Reis, sendo o público-alvo uma turma de 8ª série de Ensino Fundamental, com faixa etária de 13 a 16 anos. A proposta de trabalho foi solicitada pela professora titular da turma e supervisora do Pibid-Artes Visuais, professora Margarete Dalcin, que julgou ser proveitoso para a turma o conteúdo de Arte Moderna, que já havia sido planejado para a prática elaborada na primeira escola.

Para esta proposta levamos em consideração que o público-alvo seria do Ensino Fundamental, portando a preocupação com provas do Enem e vestibular ainda não seriam tão evidentes. Em contraposição, levamos em consideração a localização da escola e a realidade desse espaço educacional e dos seus estudantes. Devido ao fato de se tratar de uma escola periférica, percebemos a importância de tratarmos de outros temas que permeiam o contexto que estão vivenciando, como, por exemplo, a Arte Urbana, tema que sentimos vontade e necessidade de aproximar ao tema proposto: Arte Moderna Brasileira- Semana de 22.

A proposta foi previamente planejada, teve duração de três semanas/três encontros, com duração de uma hora e trinta minutos, em uma experiência de inserção no espaço escolar, sendo utilizado o período regular da disciplina. Esta proposta que surgiu do interesse da professora titular sofreu alterações, pois havia sido trabalhada em outra escola e com outro público, mas buscamos aproximá-la da realidade social dos estudantes. Após o trabalho realizado, percebemos que houve grande aceitação dos estudantes e entrosamento com a proposta.

Como dito anteriormente, buscamos a aproximação do tema histórico da Arte Moderna com as relações das Culturas Juvenis; neste caso, em especial,

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



ressaltamos também a importância de um trabalho próximo às vivências dos estudantes. Para aproximar a cultura do entorno escolar, que nem sempre ganha espaço dentro da escola, buscamos trazer elementos visuais do cotidiano e problematizá-los, para que pudessem interagir com o espaço escolar. Como foi apresentado por Freitag e Oliveira, que salientam que:

> [...] é imprescindível que a arte e, em especial, a Arte Contemporânea, deva ser discutida, problematizada, auscultada na escola, pois grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar. (FREITAG; OLIVEIRA; 2008, p.118).

Nossas práticas foram desenvolvidas a partir da relação Arte Moderna-Arte Urbana e em nosso primeiro encontro apresentamos a contextualização do tema, através de vídeos e animações que sinalizaram os objetivos dos precursores do Modernismo no Brasil. Mostramos a sociedade da época e qual foi a reação diante de tal movimento de ruptura de padrões estéticos provenientes da cultura europeia, dominante na época. Articulamos aproximações e formulações do que vem a ser moderno para cada um dos estudantes. Através de uma dinâmica de entrelaçamento de fios as relações foram-se construindo em uma espécie de teia de significações e conceitos vividos pelos educandos.

No decorrer do segundo e terceiro encontro apresentamos modalidades artísticas na Arte Urbana e definições para algumas das modalidades, como o Sticker Art -- que seria uma modalidade de arte que se utiliza de etiquetas adesivas contendo a informação artística que se deseja mostrar -- e outra modalidade, o Lambe-lambe, que são espécies de cartazes com conteúdo artístico e/ou crítico colados em espaços públicos.

Apresentamos obras e artistas de rua, da Arte Urbana, dentre eles Banksy, Paulo Ito, Os Gêmeos, dentre tantos que trabalham com modalidades diversas e que utilizam os suportes encontrados na rua como meio de expressar suas ideias,

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

levando essas possibilidades aos educandos, como meio de questioná-los e de fazê-los apresentar suas próprias ideias nessas modalidades de arte.





Figuras 3 e 4: Sticker art, lambe-lambe e grafites produzidos pelos estudantes no muro da escola. Fonte: Arquivo pessoal.

Nossa relação entre as duas temáticas foi articulada através da elaboração/criação de trabalhos dentro das modalidades de Arte de Rua, sticker art e lambe-lambe, trabalhos estes que foram pontos culminantes da proposta e fizeram parte da produção de uma composição artística apresentada no muro da escola.

Relações e discussões entre as duas propostas - Apontamentos finais

As propostas das ações educativas nas duas escolas se assemelharam em alguns pontos, como a escolha da temática da Arte Moderna associada ao tema do Pibid Artes-Visuais: Culturas Juvenis. Os conteúdos e o contexto histórico apresentados às duas turmas não diferiram nos seus pressupostos básicos, mas foram adaptados para a faixa etária, por se tratar de uma turma de Ensino Médio e outra de Ensino Fundamental.

Os objetivos se aproximaram, pois nosso intuito com determinada ação educativa era a reflexão e a busca por conexões entre dois momentos da História, passado - Arte Moderna e presente - contemporaneidade, buscando e ressaltando,

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



em especial, os pontos de ruptura com nossa sociedade, sobretudo os que puderam se ligar às problemáticas vividas e experienciadas por nossos estudantes.

Assinalamos como diferencial nas duas propostas as ações práticas educativas, sendo que em uma escola realizamos a prática e elaboração de um fanzine, contendo ideias e posicionamentos dos educandos frente a assuntos da atualidade que julgaram relevantes e que aproximaram ao tema de ruptura dos precursores modernistas. Já a segunda proposta se pautou na Arte Urbana encontrada no entorno escolar, incluída na proposta de trabalho dentro da escola, onde os educandos, através de modalidades bem características da Arte Urbana, puderam apresentar suas ideias e experienciar uma prática que vem conquistando espaço nos últimos tempos.

Os temas escolhidos pelos educandos nas propostas elaboradas nas duas escolas, tanto na elaboração dos fanzines, quanto na apresentação de seus stickers art e lambe-lambe no muro da escola, foram temas atuais, de grande interesse e relevância na atualidade.

O ponto de partida para a apresentação da temática e dos desdobramentos da ação pedagógica surgiram a partir da conceituação do que os educandos consideram *moderno*. Neste momento, percebemos grande diferença entre as duas turmas envolvidas. Na primeira escola, com uma turma de Ensino Médio, percebemos que estavam associando o *moderno* às tecnologias utilizadas atualmente, adventos tecnológicos que facilitam nossa vida, como, por exemplo, tablets, celulares, computadores, carros, entre outros. Na segunda escola, as associações foram feitas a partir de uma postura comportamental de liberdade, de conquista de autonomia para a realização de determinadas práticas, como, por exemplo, sair com os amigos à noite, namorar, expor os momentos vividos nas redes sociais, dentre outros. Isso denota a diversidade das juventudes no que respeita às faixas etárias e níveis de ensino.

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Como ponto em comum, partimos do conhecimento dos educandos sobre as temáticas desenvolvidas, do que conheciam e sabiam anteriormente, fomos tecendo desdobramentos no decorrer do processo, formulando conceitos e apresentando definições, tentando aproximar a realidade dos conteúdos didáticos e apresentar a influência da História da Arte em aspectos culturais vividos atualmente.

Para nós, integrantes do Pibid-Artes Visuais e docentes em formação, foram extremamente importantes as práticas relatadas, que buscaram aproximações de um tema histórico carregado de informações, associado aos anseios dos jovens da atualidade. Através destas práticas percebemos que um trabalho planejado e próximo às experiências dos educandos pode colaborar na construção de sujeitos mais críticos e questionadores.

Referências:

BERINO, Aristóteles. FILHO, Aldo Victorio. SOARES, Maria. *A fartura das Juventudes - tramas entre educação, mídia e arte.* Rio de Janeiro: NAU, 2013.

BOAVENTURA, Maria Eugenia. *22 Por 22 - a semana de arte moderna.* São Paulo: EDUSP, 2008.

CABRAL, Stelamaris Rosa. Jovens culturas & culturas juvenis - um ensaio. In: BERINO, A.; FILHO, A.V.; SOARES, M.C.S. (Orgs). *A fartura das juventudes - tramas entre educação, mídia e arte.* Rio de Janeiro: Nau, 2013. p.113-121.

FREITAG, Vanessa; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. In: MARTINS, Raimundo. (Org.) *Visualidade e educação.* Coleção Desenrêdos. Goiânia: Funape, 2008, p. 117-130.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) *Educação da cultura visual:* conceitos e contextos. Santa Maria: Ed da UFSM, 2011.



_____. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.* Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 176-184.

MAGALHÃES, Henrique. *Fanzine definição.* Ano: 2012. Disponível em: <http://personalzine.wordpress.com/2012/03/07/fanzine-definicao/>. Acesso em 10 de dezembro, 2014.

REZENDE, Neide. *A semana de arte moderna*. São Paulo: Ática, 1993.

STUHR, Patrícia. A cultura Visual na arte-educação multicultura crítica**.** In: MARTINS, Raimundo. (Org.) *Educação da Cultura Visual conceitos e contextos***.** Santa Maria: Ed da Ufsm, 2011. p. 131-152.

FREISLEBEN, Jéssica Maria; CHARRÉU, Leonardo; SCHÜTZ, Júlia Andressa; RAVANELLO, Letícia da Silva. Articulações a partir da arte moderna em duas propostas educativas com jovens da rede pública. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 155-171, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.