

organizadores

Leonardo Borne

Tais Helena Palhares

Experiências de Artes, Música e Educação em Cuiabá/MT



organizadores

Leonardo Borne

Tais Helena Palhares

Experiências de Artes, Música e Educação em Cuiabá/MT



| São Paulo | 2024 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E96

Experiências de Artes, Música e Educação em Cuiabá/MT/
Organização Leonardo Borne, Tais Helena Palhares. –
São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-122-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.11222

1. Arte. 2 Educação. 3. Educação Musical. 4. Música.
5. Cuiabá. 6. Experiências Docentes. I. Borne, Leonardo (Org.).
II. Palhares, Tais Helena (Org.). III. Título.

CDD: 372.87

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Música

Simone Sales - Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Creative_hat - Freepik.com, FPMat A - Unsplash
Tipografias	Acumin, Magno Serif Variable, Montserrat
Revisão	Bruna Cantero
Organizadores	Leonardo Borne Tais Helena Palhares

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio	10
Apresentação	16
CAPÍTULO 1	
<i>André Vilani</i>	
A voz como processo de desenvolvimento cognitivo e motor com ênfase à respiração, apoio e postura corporal: faces de um sentimento de pertença	21
CAPÍTULO 2	
<i>Vinícius da Cruz</i>	
Ritmos afro-brasileiros: uma proposta metodológica para a sala de aula	38
CAPÍTULO 3	
<i>Glauco L. F. Monteiro</i>	
Considerações sobre o minicurso fundamentos de edição de áudio e vídeo	51
CAPÍTULO 4	
<i>Leonardo Borne</i>	
Avaliação em música: ideias essenciais em direção à melhora da prática educativa	65
CAPÍTULO 5	
<i>Antuerber Arthur Alves Farias da Luz</i>	
O trabalho da musicalização no Ensino Fundamental.....	82

CAPÍTULO 6

Taís Helena Palhares

A sonorização de histórias como procedimento na educação musical infantil	95
--	-----------

CAPÍTULO 7

Miciane Pinheiro

Suzana Alves

Duas escolas municipais de Cuiabá: relato de experiências das aulas de artes durante a pandemia na educação infantil e nas turmas do 1º ano do ensino fundamental I.....	109
---	------------

CAPÍTULO 8

Cilene Mello

Luiz Francisco de Paula Ipolito

Paisagem sonora como prática pedagógica: possibilidades e práticas na disciplina de Arte	130
---	------------

CAPÍTULO 9

Cristiane Carolina de Almeida Soares

O ensino de arte nas escolas da rede pública em tempos de pandemia	143
---	------------

CAPÍTULO 10

Hellen Waleska Giroto Pereira

Apreciação musical: um relato de experiência a partir da música "Aquarela", com crianças do 2º ano do ensino fundamental do município de Cuiabá	159
--	------------

Índice remissivo	172
-------------------------------	------------

PREFÁCIO

Foi um grande prazer ser chamada para fazer este prefácio. Não só por aquela satisfação pessoal de um convite recebido, mas pelo significado que representa receber um abraço e acolhimento de um grupo de pesquisa do qual fui criadora.

Em 2003, voltando para a vida cotidiana do trabalho na universidade, após um afastamento de quatro anos realizando o doutorado, encantei-me com a ideia de envolver um grupo de pessoas para estudar, discutir, analisar e elaborar produção científica de Educação Musical. O grupo de pesquisa “Música e Educação” foi criado e logo cresceu, aglutinando professores, alunos e ex-alunos da universidade, além de pessoas interessadas, oriundas das comunidades cuiabana e várzea-grandense. Tornou-se o ponto central para o estudo da Educação Musical, e tem fortalecido muitas gerações de estudantes de Música da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Neste ano de 2023, o grupo completou 20 anos de existência, continuando a exercer um papel importantíssimo perante os cursos de graduação e pós-graduação com concentração em Música, da Faculdade de Comunicação e Artes, da UFMT.

Em 2008, o grupo lançou seu primeiro livro, *Entre Música e Educação a Formação e a Pesquisa*, que resultou de trabalhos de pesquisa em Educação Musical, desenvolvidos em diferentes situações de atuação, todos voltados para a formação profissional do (da) educador(a) musical. “O livro marcou o início da meta de divulgar o trabalho do grupo como uma das ações possíveis de ser empreendidas pelas pesquisas e experiências” (Souza, 2013, p. 12). Um novo livro, *Percursos da Música – Múltiplos Contextos de Educação*, foi publicado em 2013. Além de envolver pesquisas relacionadas com a formação de educadores, ofereceu novas compreensões sobre culturas músico-educacionais de Mato Grosso, a partir de observações científicas.

Além destes livros, as ações do grupo para o desenvolvimento do campo da Educação Musical no Estado foram muitas, promovendo o aprofundamento teórico, a reflexão e atualização dos(as) profissionais, estudantes e interessados(as). Por meio de Colóquios de Pesquisa, Ciclo de Teses e Dissertações, Ciclos temáticos em parceria com o Sesc Arsenal, Encontros Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Simpósios e Seminários sobre o Ensino de Música, entre tantas iniciativas, o grupo tem investido na atuação e formação de educadores(as) musicais para múltiplos contextos, principalmente, para a Educação Básica, locus principal do estabelecimento dos princípios de justiça social e democratização do conhecimento musical.

Neste sentido, ressalto que a inserção da música na escola de Educação Básica, apesar de grandes ganhos, obtidos com leis de 2008 e 2016¹, e mudanças de postura perante o Ensino de Arte por parte de muitas lideranças políticas e educacionais, passados tantos anos, ainda não está garantida para a sociedade brasileira. Como lembram Bellochio e Pacheco: “Segundo essa legislação, a música deverá estar presente na educação básica; dizendo de outra forma, oferecer música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental também é dever legal” (Bellochio; Pacheco, 2014, p. 42).

No entanto, para o cumprimento deste compromisso, vê-se uma defasagem no número de professores formados em Música atuando nas escolas regulares e uma vasta atuação das unidocentes – professoras² pedagogas que trabalham na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental – sem formação musical específica para a concretização de um encaminhamento formativo em Música junto às crianças e jovens estudantes.

1 Lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica, e Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica.

2 Utilizo o feminino considerando a maioria de mulheres que atuam na profissão.

Com isso, a formação de professores(as) em Música continua em destaque para reflexões e atuações de formadores(as) das instituições de Ensino Superior, assim como para as políticas de educação. O afastamento dos(as) licenciados(as) em Música da Educação Básica merece muitos cuidados, principalmente, por parte dos cursos superiores da área e de grande parte das gestões educacionais, que tratam o Ensino de Arte na escola de maneira equivocada. Este afastamento não é assunto desenvolvido neste texto, mas não posso deixar de citar como um importante tema para reflexões, ainda não esgotado, que sempre permeou estudos e discussões do Grupo de Pesquisa “Música e Educação”.

As práticas e conhecimentos musicais das unidocentes requerem especial atenção das ações e pesquisas faz muito tempo, inclusive foram temas norteadores de minha tese há vinte anos. Indiscutivelmente, as crianças e jovens têm benefícios com as aprendizagens musicais da escola. O pensamento difícil de romper, nesta situação, e de ser modificado, é o entendimento internalizado por uma grande parte da sociedade, sobre o ensino de Música na Educação Básica se resumir em questões de repertório, das produções para as festividades escolares e ferramenta para os direcionamentos pedagógicos.

Somado a isso, em minha experiência, observo que educadores e educadoras, que administram o funcionamento do sistema escolar, que analisam suas demandas, por mais que reconheçam as necessidades que envolvem o desenvolvimento das crianças, ainda se pautam pela ideia, incrustada na sociedade, de que Música na escola é atividade periférica, pois lá as prioridades são os domínios da escrita e do cálculo. Com essa desvalorização naturalizada do ensino de Música e com pouca formação específica, as unidocentes acabam reforçando as mesmas formas de pensar, perpetuando o ciclo de concepções sobre os sentidos da Música na escola.

Não só a Música, mas também outros campos e experiências de conhecimento compõem a formação das crianças; e os encaminhamentos pedagógicos desses campos dependem da formação das unidocentes. Elas se sentem inseguras para aprofundar conteúdos e encaminhar atividades de ensino de Música, mas são elas que precisam dominar os conhecimentos específicos para poderem lidar com a prática integradora que envolve os saberes iniciais escolares das crianças. Portanto, as unidocentes necessitam de formação em todos os campos, com profundidade, para mediar o conhecimento com os(as) estudantes e envolvê-los(las) em todos os tipos de experiências.

Tenho entendimento que só ampliando suas concepções sobre o ensino de Música, tendo firmeza nas próprias realizações musicais e na elaboração de pensamento pedagógico musical, as professoras unidocentes conseguirão iniciar uma transformação sobre a Música e a Educação Musical na escola de Educação Básica. E foi com este modo de pensar que o grupo, liderado pelos professores Dra. Tais Helena Palhares e Dr. Leonardo Borne, encaminhou uma pesquisa diagnóstica e um curso de formação continuada de professores(as) na Rede Municipal da capital de Mato Grosso.

Ensinar e aprender outras possibilidades musicais, com novos procedimentos, criando e ampliando o leque de saberes, incluindo o que os(as) estudantes fazem e apreciam, foi a base de uma formação de professores(as) proposta pelo Grupo de Pesquisa “Música e Educação”, que resultou neste livro. Trata-se de um curso de formação continuada on-line, oferecido para professores(as) de Cuiabá, que surgiu como contrapartida da pesquisa “Levantamento da Educação Musical na Rede Educativa Municipal de Cuiabá – locais, percepções, práticas, recursos humanos e formações”. Alguns professores e professoras que fizeram a formação, juntamente com alguns participantes do grupo, elaboraram textos, que se configuram como capítulos da presente publicação.

Destaco este ponto de o grupo ter contado com professores(as) unidocentes, que participaram do curso para a produção de textos, com a finalidade de comporem este livro, pois consiste numa grande conquista do “Música e Educação”. Isso porque professores e professoras, normalmente, não têm disponibilidade para se envolverem com uma atividade extra e complexa, como a escrita de um texto acadêmico, devido ao acúmulo de trabalhos envolvendo as esferas profissional e pessoal. Normalmente, há pouco ou nenhum incentivo para o(a) professor(a) de Educação Básica produzir e publicar textos sobre o seu trabalho, e, estando aprisionado(a) numa árdua, cansativa e desmotivadora rotina, o educador ou educadora acaba não tendo condições de se envolver com o aprofundamento dos estudos para si mesmo. Por isso, registro meus aplausos e admiração ao grupo e a esses(as) unidocentes “guerreiros(as)”.

Sempre defendi a pesquisa, desde a formação inicial, como uma ação importantíssima para a reelaboração do conhecimento e aprimoramento da prática do(a) professor(a). A inquietação gerada na ação fortifica a vontade de querer saber mais e de produzir melhor. O registro e a reflexão sobre a prática e seus novos saberes revigoram o fazer do(a) docente, fornecendo a energia necessária para que verifique um novo ciclo de anseios, e queira recomençar o processo. No entanto, no momento atual, as políticas de emprego, dificilmente, favorecem à pessoa que deseja estudar mais refletir sobre sua prática e pesquisá-la com mais profundidade. Daí minha grande satisfação de saber que esta publicação pode contar com algumas produções de professores(as) unidocentes.

A qualificação da educação abarca, também, a formação continuada dos profissionais, e esta, reunindo cursos e pesquisas, certamente só resulta em benefícios para os(as) docentes, as comunidades e para os(as) estudantes. Como ressalta Figueiredo:

Cabe aos sistemas educacionais que contribuam para a ação mais efetiva dos professores em sua atuação profissional. Mas cabem aos profissionais da educação a

iniciativa e o envolvimento com sua própria formação, identificando áreas que poderiam ser aprimoradas, buscando formação constante para sua ação profissional (Figueiredo, 2018, p. 233).

Os benefícios dependem não só dos(as) docentes formadores(as) e da vontade das profissionais docentes, mas sobretudo da parceria institucional, no caso, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e a UFMT, por meio do grupo de pesquisa “Música e Educação”. Essa cooperação é a grande responsável por tornar viável uma realidade desejada, com comprometimento e apoio mútuo, a partir de funções, cenários e condições diferentes em prol de objetivos comuns e resultados, há muito, almejados para a Educação Musical mato-grossense. Desejo que todos, como eu, desfrutem da leitura deste livro, e, com isso, se vinculem mais intimamente com a necessidade do Ensino de Música estar em todos os níveis da escola de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia R., PACHECO, Eduardo G. Música(s) e educação básica: pensando processos formativos e ações profissionais na unidocência. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 39, n. 1, p. 39-54, jan./abr. 2014. Acesso em: 21 ago 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/29510>.

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

SOUZA, Cássia Virgínia C. de. Música e Educação: Percursos Investigativos. *In*: **Percursos da Música** – Múltiplos Contextos de Educação. Cuiabá, EdUFMT, 2013.

Maringá, 7 de setembro de 2023.
Cássia Virgínia Coelho de Souza

APRESENTAÇÃO

A música e as artes são parte da formação do ser humano. Inclusive, há pessoas que entendem que não só são parte, mas um direito fundamental. O Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM) estabelece, no seu primeiro princípio: “A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar”³. Por outro lado, a escola de Educação Básica, sendo ela a instituição responsável pela formação geral de crianças e adolescentes, proporciona, através das práticas musicais, a transformação do conhecimento musical e artístico destas crianças e adolescentes, dando suporte a um tipo de cidadão que pode escolher, criar, transformar, agir e pensar sua cultura.

Esse encontro é parte da preocupação do grupo de pesquisa Música e Educação, sediado na FCA-UFMT. Entre os mais diversos temas que nos interessa, a relação escola e ensino de música e de artes é um dos mais frequentemente presentes, inclusive sendo um tema fundante do grupo. Na atualidade, temos entendido que, passados 20 anos da sua fundação, ainda somos o único grupo que se preocupa com a temática em território mato-grossense, sendo baluartes da temática. E, ainda assim, temos muitas questões a responder! Por exemplo, observamos que as diferentes práticas e o seu modo de reflexão estão em constantes transformações em um processo contínuo de atualização, principalmente devido à agilidade nas transformações digitais e à disponibilidade de ferramentas que presenciamos dia após dia. Recentemente, devido à pandemia ocasionada pela Covid-19, nos vimos utilizando ferramentas digitais que, até então, nem pensávamos em utilizar. Porém, enquanto essas ferramentas tinham que ser utilizadas por ocasião do isolamento,

atualmente optamos por utilizá-las porque, de um certo modo, facilitam algumas situações, e permitem a acessibilidade e democratização do conhecimento.

Por este motivo, o Departamento de Artes/Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso ofereceu, de modo remoto e com atividades síncronas e assíncronas, uma formação continuada, denominada *Curso de Formação para Professores de Arte da Rede Municipal de Cuiabá - MT*, voltada para todos os docentes da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá que atuavam com o ensino de Artes e, especialmente, com o Ensino de Música. Os temas trabalhados neste curso foram: *A voz como processo de desenvolvimento cognitivo e motor; Noções básicas de ritmos brasileiros; Tecnologias (gravação e edição de áudio/vídeo); Avaliação no modo remoto; Arte urbana e paisagem sonora; e Musicalização Infantil*, e divididos em módulos. Esta formação foi parte integrante da pesquisa “Levantamento da Educação Musical na Rede Educativa Municipal de Cuiabá – locais, percepções, práticas, recursos humanos e formações”, que recebeu apoio do Conselho Nacional de Pesquisa⁴.

Durante a formação, foi proposto ao docente que fizesse uma intervenção educativa em sua unidade de ensino, utilizando os conhecimentos adquiridos na formação, para que a relatasse em um texto reflexivo. Esta publicação apresenta os textos dos docentes ministrantes, bem como os textos dos docentes participantes.

André Vilani apresenta, no capítulo “A voz como processo de desenvolvimento cognitivo e motor com ênfase à respiração, apoio e postura corporal: faces de um sentimento de pertença”, os conceitos e práticas desenvolvidas no decorrer de sua atuação no curso como ministrante. O autor salienta o domínio vocal como

4

Agradecemos ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio fornecido ao longo deste trabalho, através do edital 18/2021.

sendo extremamente importante, por ser um dos instrumentos de trabalho do professor.

No capítulo “Ritmos afro-brasileiros: uma proposta metodológica para sala de aula”, o autor Vinícius da Cruz discorre sobre a sua atuação no curso de formação, e apresenta reflexões significativas acerca da presença obrigatória de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, e da presença feminina na sociedade atual.

O capítulo “O trabalho da musicalização no Ensino Fundamental”, do autor Antuerber Arthur Alves Farias da Luz, traz uma importante discussão envolvendo os formatos de ensino remoto, híbrido e presencial, e ainda a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no município de Cuiabá-MT, todos eles ocasionados pela pandemia. O autor também estabelece uma discussão envolvendo planejamento, a diminuta carga horária destinada para a disciplina Artes na escola e a importância da escola na vida das pessoas.

Os formatos de ensino remoto também são contemplados no capítulo “Duas escolas municipais de Cuiabá: relato de experiências das aulas de Artes durante a pandemia na educação infantil e nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I”, das autoras Miciane Pinheiro e Suzana Alves. As autoras relatam e refletem acerca de experiências realizadas em duas escolas municipais de Cuiabá.

Outro ministrante do curso, Glauco L. F. Monteiro, autor do capítulo “Considerações sobre o minicurso fundamentos de edição de áudio e vídeo - out/2021”, relata o modo como o seu módulo foi trabalhado, quais as ferramentas digitais apresentadas para os professores, além de trazer depoimentos e exercícios realizados pelos professores participantes. Glauco traz reflexões significativas envolvendo as relações que se estabelecem/se transformam com o ensino remoto.

A avaliação em música é o tema do capítulo "Avaliação em música. Ideias essenciais em direção à melhora da prática educativa", de Leonardo Borne. Este é um tema caro para o autor, pois o leva desde o seu doutorado, em que nota que pouco (ou quase nada) é falado sobre a avaliação na formação de professores, sendo, geralmente, um tópico restrito aos pedagogos. No texto, o autor se debruça sobre bases fundantes do processo avaliativo, dividido em três etapas: coleta de evidências, julgamento e uso dos resultados. Assim mesmo, traz a reflexão sobre a importância da participação da música em processos avaliativos, pois legitima este saber dentro do âmbito escolar.

O tema *Musicalização infantil*, trabalhado em um dos módulos do curso de formação, é apresentado pela autora Taís Helena Palhares, no capítulo "A sonorização de histórias como procedimento na educação musical infantil". A autora discute questões relacionadas à formação do educador, além de relatar os encontros realizados no curso de formação.

O módulo do curso, cujo tema foi *Arte urbana e paisagem sonora*, é discutido no capítulo "Paisagem sonora como prática pedagógica: possibilidades e práticas na disciplina de Arte", pelos autores Cilene Mello e Luiz Francisco de Paula Ipolito. Os autores trazem considerações acerca das transformações sociais e musicais ocorridas a partir da Revolução Industrial, bem como das pesquisas realizadas por eles. Além disso, os autores relatam o módulo ministrado apresentando sugestões para se trabalhar em sala de aula.

A diversidade cultural está contemplada no capítulo "O ensino de Arte nas escolas da rede pública em tempos de pandemia", de autoria de Cristiane Carolina de Almeida Soares. A autora traz uma discussão importante envolvendo as dificuldades encontradas na carreira docente e questões étnico-raciais. Também apresenta uma reflexão acerca da formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação.

Originário de uma experiência em sala de aula é o capítulo “Apreciação musical: um relato de experiência a partir da música ‘Aquarela’ com crianças do 2º ano do ensino fundamental do município de Cuiabá”, da autora Hellen Waleska Giroto Pereira. A autora discorre sobre o plano de ação da Secretaria para as aulas remotas, além de trazer o relato de um trabalho realizado com seus alunos, envolvendo a música “Aquarela”.

Em suma, o livro convida o leitor para refletir a educação musical na escola a partir de práticas que apresentam elementos e evidências da importância da formação musical dentro da escola. Uma importância não vista somente através dos documentos orientadores e políticas públicas, mas de um compromisso social em *permitir* a formação integral do ser humano.

Agradecemos aos autores e autoras pelas reflexões e experiências trazidas, e à Cássia Virgínia Coelho de Souza pelo Prefácio.

Por fim, agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela verba outorgada para publicação deste texto, através do seu edital 18/2021.

Boa leitura!

*Leonardo da Silveira Borne
Taís Helena Palhares*

1

André Vilani

**A VOZ COMO PROCESSO
DE DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO E MOTOR COM
ÊNFASE À RESPIRAÇÃO, APOIO
E POSTURA CORPORAL:
FACES DE UM SENTIMENTO DE PERTENÇA**

INTRODUÇÃO

Cantar é uma ação que pressupõe energia física e mental. Certos ajustes no trato vocal tornam-se necessários quando se pratica o canto de forma intensa, e, quando esta ação necessita de movimentação corporal, a sobrecarga muscular se torna ainda maior.

À luz de alguns conceitos básicos sobre biomecânica refletidos por Mello e Silva (2008), concatenamos as diferenças entre aquecimento muscular, alongamento, flexibilidade e relaxamento e seus benefícios para os cantores. Elucidando a ação da respiração e, conseqüentemente, a abordagem na postura corporal, torna-se eficaz compreender que a unidade motora (UM), base da biomecânica, é formada pelo conjunto de motoneurônio alfa, seu axônio, e as fibras musculares por ele inervadas. Estas células, cujo axônio ramifica-se, tendem a estarem relativamente próximas aos músculos, que, quando estimulados, ressoam o reflexo acústico, entre outras funções, sendo a elasticidade a capacidade de tensão e distensão. Trata-se aqui de uma função de controle de tensão e distensão da musculatura.

Uma vez que o diafragma age sobre a estática e, por conseguinte, ao equilíbrio corporal, constata-se que o mantimento desta estrutura proporcionará um bom equilíbrio corporal. Equivalendo a respiração a um movimento constante ratificado pelo diafragma, Martins (2016), sob a visão de Campinion (2012), concebe dois tipos de respiração: a natural, a qual se divide em duas partes: a respiração natural adnâmica e dinâmica; e a respiração forçada. A respiração natural adnâmica é aquela cuja movimentação se dá basicamente pelo diafragma, sem esforço voluntário; e a respiração natural dinâmica ocorre quando a ativação da respiração será “de acordo com a estática vertebral e os músculos responsáveis pela ereção reflexa, e a expiração passiva” (Martins, 2016, p. 4). Já a respiração forçada é quando a expiração se torna ativa, através de uma ação mais eficaz, que consiste na ventilação pulmonar, como, por exemplo, no ato de cantar.

Destarte, segundo Mello e Silva (2008), é imprescindível que, para um melhor alongamento da musculatura do tórax, e, conseqüentemente, para uma melhor condição respiratória do cantor, é mister uma mobilização e alongamento da musculatura tóracaica, principalmente no que diz respeito ao PA (póstero-anterior) e ao AP (anteroposterior). Faz-se necessário, portanto, se tratando de trabalho vocal, uma respiração costodiafragmática, porquanto através da aquisição de uma melhor respiração e apoio no canto, o que se dará, conseqüentemente, com uma melhor projeção vocal (Martins, 2016).

Baseados nestes e em outros conceitos, a Oficina diz: “A voz como processo de desenvolvimento cognitivo e motor com ênfase à respiração, apoio e postura corporal: faces de um sentimento de pertença”, inserido no Curso de Formação para professores de Arte da Rede Municipal de Cuiabá – MT, realizada pelo grupo de pesquisa Música e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Faculdade de Comunicação e Artes, material distribuído no período entre agosto e novembro de 2021, e teve, como pressuposto, relatos de experiências por parte dos professores. A atividade, cuja proposta foi a experiência prática por parte dos professores de Educação Básica do município de Cuiabá, no que diz respeito às atribuições do uso adequado da respiração, fundamentado na técnica vocal do canto para uma maior proteção vocal em sala de aula, culminou em refletir quais mudanças os exercícios respiratórios proporcionaram no sentido de contribuir, ou não, com o desenvolvimento vocal dos mesmos.

Devido à pandemia, os encontros, ofertados de forma remota, objetivaram-se numa construção dialogal de corpo e mente do próprio professor do município consigo mesmo, em seu contexto daquele momento, com a finalidade de refletirem sobre esta prática advinda do canto através do conceito experiencial de movimentos corporais intrínsecos ligados à voz, ou seja, o quanto os exercícios respiratórios ofertados por um preparador vocal aglutina maior eficiência vocal em sala de aula.

Ora, uma vez que a voz é instrumento insubstituível de trabalho dos professores, justifica-se esta atividade por proporcionar da reflexão à prática de domínio próprio da musculatura respiratória, peça fundamental para melhor projeção vocal, que teve como objetivo trabalhar o processo de desenvolvimento vocal com base na formação do canto, promovendo o diálogo entre mente e corpo, entre o cognitivo e o motor, com ênfase à respiração, e como isto pode ser transformado em sentimento de pertença.

Devido a algumas linhas de pensamento sobre o canto, as chamadas escolas de canto, entre as principais a italiana, a alemã e a francesa, também se tratando de óticas diferenciadas pelos professores, abordam-se diferentes tipos de respiração e apoio, tendo como base uma:

[...] sensação de expansão do abdômen quanto na contração, ou ainda em um leve tônus. E ainda, algumas orientações abordam a ampliação da musculatura intercostal para a distensão do diafragma; outras pregam o rebaixamento do diafragma empurrando-se os músculos abdominais para baixo e para fora; e ainda há quem oriente a se contrair os músculos abdominais e do assoalho pélvico (Martins, 2016, p. 6).

Mas esta linha de pensamento sobre o canto pode ser trabalhada com professores no Curso de Formação para Professores de Arte da Rede Municipal de Cuiabá – MT?

Ferreira (2002), apontando Quinteiro (1989), define o aparelho respiratório como um conjunto de órgãos que envolve a cabeça, o pescoço e a cavidade torácica. Para esta autora, é mister que o corpo trabalhe a sua musculatura, potencializando-a em sua produção sonora. Isto envolve todo o ser humano em sua ação de cantar. Costa Filho *et al.* (2012) elucida que o envolvimento dos músculos posturais se dá através de uma respiração ampla e bem sustentada, o que implica manter sua estabilidade, e isto dá a entender que o cantor deverá usar, em sua pujança, somente respiração e postura, que se constituem de movimentos interdependentes, conscientemente.

Logo, um bom apoio suscita uma boa projeção vocal, e, segundo Costa Filho *et al.* (2012), definindo Vennard (1967) e Sonninen (2005), o apoio revela-se como a resultante, em seu controle, da pressão subglótica, ou seja, uma ação coordenada variada entre a musculatura respiratória e fonação. Exemplo disso é quando cantores iniciantes não conseguem coordenar o equilíbrio entre os músculos da respiração e fonação, o que se faz perceptível no ato de cantar. Certamente, uma boa projeção vocal dependerá do equilíbrio entre as pressões respiratórias, ou seja, os mecanismos que regulam o fluxo de ar e a pressão subglótica, mecanismos que causam resistência à saída do ar.

Martins (2016) nos coloca que o apoio respiratório deve-se mostrar mais eficiente em sua emissão vocal quando esta não sobrecarrega as musculaturas envolvidas no ato de inspirar e expirar, sendo, o contrário, a ineficácia da emissão vocal quando existe a inadequação da função respiratória.

Ressalta-se que, sob esse aspecto, a respiração é o fundamento pelo qual permeia a atividade do canto, de modo que Martins (2016), ao correlacioná-la com a postura corporal, reflete o quanto esta interfere no ato de cantar como também o contrário. Por conseguinte, ainda segundo Costa Filho *et al.* (2012), a postura corporal exerce sobremaneira a função respiratória no treino vocal. É fundamental para o cantor que as estruturas PA e AP estejam em equilíbrio. Também, conforme Martins (2016), a livre expressão artística depende de uma postura corporal fluida, estável, e que, por conseguinte, delibera uma livre respiração, adequando a eficiência do equilíbrio corporal quando esta não exige excesso de força. Portanto, com o mínimo de esforço, pode-se realizar um movimento equilibrado. Afirma ainda que o corpo, em seu alinhamento, respiração e equilíbrio, é prejudicado quando as áreas são contraídas de forma descomedida. Segundo Mello e Silva (2008), existe uma relevante influência de que a postura corporal exerce sobre a resultante vocal, pois esta é consequência do movimento corporal como um todo,

onde a elaboração corporal prevê uma produção vocal equilibrada. Estes mesmos autores advertem que a ação do canto seja uma ressonância relacional do corpo como um todo, envolvendo sua coordenação e dinâmica musculares, ação, portanto, coordenada. Não se trata de que uma musculatura deva estar relaxada, mas antes, com o tônus muscular adequado para a produção vocal, livre das tensões indesejadas.

Para isso, ao deliberar, Masterton (1999) e Ferreira (2002) esclarecem que uma boa postura corporal corrobora na suplantação de algumas dificuldades respiratórias, além da redução do estresse, o que influencia sobremaneira a performance vocal. Destarte, é de grande importância considerar as técnicas de abordagens que possam acarretar a uma boa preparação vocal. Segundo Martins (2016), o mecanismo do canto é uma consequência de uma boa postura, o que vale ressaltar, neste sentido, que desvios de postura interferem demasiadamente na respiração, cabendo, portanto, a fisioterapia, a fonoaudiologia e ao canto a correção do desvio postural. Mais uma vez comprova-se o quanto a postura corporal exerce influência sobre o manejo vocal, pois um dos motivos da elevação torácica com a elevação da respiração é a tensão laríngea, normalmente não apropriada para o fazer cantar.

Como discutido até aqui, a inter-relação entre respiração, apoio e postura corporal no canto é parte de um todo cuja mecânica se engendra em sua capacidade elástica de tensão e distensão, onde se suscita um diálogo entre grupos musculares. O equilíbrio muscular, elucidado por um bom movimento diafragmático, concede, numa delineação ativa, o equilíbrio corporal. Assim, para se atingir uma adequada projeção vocal, labora-se uma mobilização e alongamento da musculatura do tórax, o que acarretará maior e melhor condição respiratória do cantor. Não obstante, ao pensarmos um diálogo entre as memórias musculares, a consciência desses três movimentos constitui parte na elaboração do movimento corporal, de modo que tais movimentos não sobrecarreguem as musculaturas vigentes.

Visto que a função respiratória não se restringe a ela mesma, ou seja, depende, dentre outros fatores, do apoio e postura corporais, a ação coordenada destes movimentos proporciona, outrossim, uma melhor projeção vocal, estimada como uma melhor qualidade vocal. Entrementes, uma vez que os professores da rede municipal de Ensino Básico de Cuiabá têm como material de trabalho a voz, é mister que possam beber da fonte do canto como meio de desenvolvimento vocal, pois, tratando-se de técnica vocal, um meio não anula o outro; ao contrário, justifica-o justamente por sua base ou fundamento.

Sobre a técnica vocal, Fernandes (2006) diz que esta propicia uma maior qualidade sonora e melhor afinação.

Um dos importantes fundamentos de uma boa técnica vocal é a consciência de como as pregas vocais se fecham no momento do ataque do som, ou seja, como exata e precisamente elas se encontram para que a produção do som aconteça. O ataque envolve uma coordenação precisa da produção inicial do som, do movimento vibratório e da ação de abrir e fechar as pregas vocais. Para Bunch (1997, p. 70), o ataque ideal é aquele no qual a respiração começa a fluir gentilmente sendo seguida pelo fechamento preciso e instantâneo das pregas vocais que encontram esse fluxo de ar. A autora acrescenta que, quando feito de forma correta, o ataque é claro, resoluto e não causa nenhum tipo de tensão (Fernandes, 2009, p. 216).

Por conseguinte, a técnica perpassa pela identidade do cantor, pois cada voz é única. Assim, para compreendermos um pouco sobre identidade, recortamos, em se tratando da modernidade tardia, o que Hall (2006) caracteriza pelas diferenças, ou seja, diferentes “posições do sujeito” quando este atravessa diferentes “divisões e antagonismos sociais”, que significam identidades para os indivíduos. Sundberg (2015, p. 20) argumenta que são inúmeros os fatores pelos quais as características sonoras da fala variam, sendo, entre outros: “hábitos da pronúncia do falante, diferentes partes do sistema

fonador, propriedades da prega vocal, hábitos da fala e de uso vocal". O processo identitário que produz o sujeito pós-moderno é composto, outrossim, de várias identidades, resolvidas ou não resolvidas, contraditórias ou convergentes. Entrementes, a identidade vocal sugere, fisiologicamente, o que o sujeito é. Isto significa, primeiramente, que o processo de identidade vocal se desenvolve em meio às divisões e antagonismos sociais (Hall, 2006), o que não quer dizer necessariamente que a verdadeira identidade vocal do cantor seja aquilo que ele pensa que é naquele momento, porém, naquele espaço de tempo, o é. Em segundo lugar, o desenvolvimento vocal do cantor provém de uma série de fatores experienciais e de percepções intrínsecas aos quais ele buscará a sua verdade vocal, através de significados que ele próprio comporá naquele momento.

O homem possui a capacidade de armazenar experiências adquiridas. E de transmiti-las. Isto é: o homem é um ente histórico. Em outros termos: o homem produz, armazena e transmite informações novas. Aumenta a soma das informações disponíveis. História é isso (Flusser, 2019, p. 61).

Ocorre aqui uma dialética entre a verdadeira fisiologia vocal daquilo que a pessoa é e aquilo que ela vive, ou seja, as concepções e significados do que ela está vivendo naquele momento em suas várias identidades, contraditórias ou não, num processo de identificação onde projetamos nossas identidades culturais. Entretanto, isto não impede que o sentimento de pertença que os qualifica como lugares, naquele espaço de tempo, se desenvolva num vínculo identitário às várias identidades culturais e às percepções, sensações em busca do desenvolvimento de uma melhor qualidade vocal propiciada pela técnica do canto. Quando percebida pelo cantor uma maior qualidade vocal em seu processo de desenvolvimento, o sentimento de pertença caracteriza a vinculação identitária mais intensa associada aos territórios. Em seu artigo "O lugar como construção social", Moreira e Hespanhol discutem o lugar, considerando os pressupostos do estudioso Tuan.

O autor supracitado [TUAN] distingue espaço e lugar: enquanto o espaço pode transformar-se em lugar, na medida em que se atribui a ele valor e significação; o lugar não pode ser compreendido sem ser 'experenciado' (Moreira e Hespanhol, 2007, p. 51).

Ora, no que diz respeito ao processo do desenvolvimento vocal, esse diálogo entre o corpo e a ação do canto, com seus significantes, símbolos e estratégias (uma vez que as escolhas se dão através da natureza do estudo), perpassa pelo desenvolvimento muscular, e pressupõe o processo de desenvolvimento no viés do sentimento de pertença em matizes através das quais o entendimento nas inter-relações corpo e voz se identificam em sons como forma. Destarte, o sentimento de pertença, hipoteticamente, se constrói em sons que se tornam formas.

Tendo como referência e fundamento abordagens da cultura contemporânea, comunicação, técnica vocal, preparação vocal e fisiologia vocal, esta atividade desenvolveu-se no sentido de demonstrar como a atividade vocal prática, principalmente no que diz respeito à respiração, apoio e postura corporal, pode ajudar os professores de Arte da Rede Municipal de Cuiabá – MT a trabalharem a voz, para que esta seja protegida de desgastes, ou seja, para que se preserve a saúde vocal dos mesmos.

Para estes saberes, proferiram-se, como estratégia, ofertados de forma remota, devido à pandemia, exercícios práticos de respiração, apoio e postura corporais, de modo que os professores percebessem intrinsecamente os movimentos corporais, suas sensações nas devidas ações mencionadas, e, como nos exercícios praticados no momento do minicurso, poderiam interferir positivamente na manutenção vocal. Outrossim, esses exercícios praticados, em seus próprios corpos, trouxeram à luz sensações, e, por conseguinte, momentos de reflexão sobre a importância da técnica vocal em suas vidas, constituindo-se, assim, diálogos que supõem e concorrem para o sentimento de pertença dos exercícios praticados.

O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

O desenvolvimento da aula/atividade decorreu sob a prática de saberes em diálogos, de forma remota, entre um formador da área de técnica vocal e os professores de Arte da Rede Municipal de Cuiabá – MT. Os exercícios eram destinados de forma sensorial, de modo que os professores percebessem, através de sensações abdominais e respiratórias, os movimentos ocorridos intrinsecamente. Levado à consciência dos saberes internos, esses movimentos, percebidos de forma tátil, postural e respiratória, submeteram-se ao seguinte processo:

1. Assistir a um vídeo sobre exercícios de respiração;
2. Fazer uma gravação de vídeo (com celular), pessoal (de si próprio) com o mesmo exercício do vídeo acima. **Esta gravação deveria ser feita no primeiro dia;**
3. Anotar suas percepções pessoais (sensações, experiências internas) deste primeiro exercício, **no primeiro dia, em um documento ou caderno;**

Depois de feito o processo, RESPONDER, no documento ou no caderno:

- a) *Quais foram suas sensações, as suas experiências internas relacionadas ao exercício de respiração?*
 - b) *Foi uma experiência positiva ou negativa? Por quê?*
4. Fazer os exercícios durante uma semana completa (7 dias). Aqui, os exercícios não precisam ser gravados.
 5. **No último dia da semana**, repetir o mesmo processo do primeiro dia (atividades 2 e 3 acima). Depois de feito o processo, RESPONDER:

- a) *Quais foram as suas sensações, as suas experiências internas relacionadas ao exercício de respiração?*
- b) *Houve diferenças em relação ao primeiro dia? Quais?*
- c) *Foi uma experiência positiva ou negativa? Por quê?*

6. Transcrever suas anotações das atividades 3 e 5 no fórum “(Re)Conhecendo minha respiração”. Comparar o seu aprimoramento pessoal entre o relato do primeiro e do último dia. Ler as anotações dos colegas, e ver as diferenças e semelhanças entre diferentes pessoas consigo mesmo.

Um dos fatores mais significativos desta prática foi a constituição dos diálogos. Primeiramente, entre os professores e o formador, ou seja, da empatia didática que levou ao entendimento da prática dos exercícios. Outrossim, mais um fator que chamou a atenção foram os diálogos entre os professores consigo mesmos e o formador consigo mesmo.

No decorrer de uma prática vocal, é práxis, conforme a própria natureza da respiração, os termos tensão e distensão. Uma vez que a tensão respiratória é gerada pela falta de ar que distende no ato da inspiração, que, por sua vez, gera uma tensão que é distendida no ato da expiração, formando, assim, um ciclo que dura toda a vida. A percepção dos movimentos respiratórios intrínsecos do aparelho fonador, constatados pelos professores, gerou, por conseguinte, fatores de tensão e distensão.

Respostas como: “Me sinto melhor (*sic*)”; “Os exercícios me ajudaram... conserto a postura e inspiro e expiro, e me sinto melhor”; “Foi uma ótima experiência, e o resultado muito satisfatório” - mostraram que o processo, em sua forma sonora, ocorreu. Isto reflete, primeiramente, que houve o processo, ou seja, partimos de um ponto e chegamos ao entendimento de que o corpo fala através de movimentos musculares, cujo resultado se deu de forma sonora. E ainda houve respostas como: “Esse tipo de exercício tem feito parte da minha

vida no dia a dia, mas, no começo, sentia muito cansaço e tontura. A experiência foi boa no decorrer dos exercícios. Nos acostumamos a fazer (*sic*); “Realizei o exercício por três vezes, nas duas primeiras tentativas, senti um leve desconforto, tive uma pequena tontura, bem leve. Já na terceira tentativa, realizei com mais calma, e notei que tive mais controle na hora da inspiração e expiração”, que refletem como o corpo precisa do tempo necessário para adaptações, ou seja, o processo de repetição é parte da constituição da forma sonora. Nota-se que a palavra “tontura” representa aqui a adaptação corporal ao exercício proposto, que depois se estabelece num desfecho.

Em segundo lugar, verificamos que, por ter sido um trabalho remoto, as configurações sonoras não são as mesmas que as presenciais. Por isto, as percepções se deram mediante as adaptações auditivas e, portanto, sonoras dos harmônicos emitidos pelo som dos computadores, para quem estava utilizando, ou celulares. A fidelidade dos diálogos entre o formador e os professores foram de suma importância para que as mensagens ocorressem de modo fidedigno às orientações dadas.

Desta maneira, ao experimentar o corpo, em sua trajetória vocal, a pessoa identifica a forma sonora com seus ajustes mediante as percepções dadas pelo corpo. Essas percepções, geradas pela forma sonora, se repetem através dos exercícios vocais ou vocalizes, estabilizando um padrão contínuo do movimento muscular, ou seja, todas as vezes que se vocaliza, procuram-se, no corpo, as mesmas sensações, até que, com o passar do tempo, a musculatura adquire mais tônus, aumentando a sua capacidade perceptiva de formas sonoras sólidas e confiantes segundo a assertividade de ressonância do corpo. Ora, a conjectura é que, na mente do emissor, o nome concebido não significa um nome específico, mas a forma pela qual se concebe a forma sonora, a sensação em si. Citando, portanto, Pareyson quando diz:

[...] que a poética e a crítica estão essencialmente ligadas à atividade artística fica claro não apenas quando se pensa que a poética diz respeito à obra por fazer e a crítica à obra feita: a primeira tem a tarefa de regular a produção da arte, e a crítica a de avaliar a obra de arte (Pareyson, 1997, p. 10).

A pessoa, em seu universo sonoro, lembrado pelas percepções físicas do corpo, estabelece um padrão poético para que novos sons sejam criados, algo crítico para que aquilo que seja poético tenha mais eficácia. Portanto, o corpo como lugar contém em si relações integradoras, armazenando variáveis internas e externas (Moreira e Hespagnol, 2007).

Outrossim, apoiando-se no pensamento de Benjamin sobre a dialética da imagem, Ciquini (2020) distingue o pensar-corporal não como categorias de espaço e tempo passado e presente (crotópica), mas uma construção recorrente, cuja imagem dá lugar a outra na dinâmica temporal (palimpsestos temporais) “que jazem em camadas dialogizantes” (Ciquini, 2020, p. 14). Camadas estas não apenas constituídas de razão e imaginação, mas também de emoções, sensações, percepções e tudo o que a capacidade do indivíduo pode decifrar do seu corpo.

Ao passo que se desenvolve a melhoria vocal, refletimos neste curso que o processo se torna fator fundamental na construção da forma sonora, uma vez que esta, a forma, se dá como resultado dos movimentos musculares. Movimentos estes que se norteiam por um universo chamado ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez proferidos pelos professores, uma “melhora” vocal depois de praticarem os exercícios vocais, principalmente relacionados à respiração e postura corporal, no que tange à formação e atividades práticas como agregador ao trabalho educativo, como educador e educadora, refletiremos, antes, o corpo como lugar.

Desta maneira, no que diz respeito ao processo do desenvolvimento vocal, esse diálogo entre o corpo e a ação do canto, com seus significantes, símbolos, estratégias (uma vez que as escolhas se dão através da natureza do estudo) perpassa pelo desenvolvimento muscular, e pressupõe o processo de desenvolvimento no viés do sentimento de pertença em matizes através das quais o entendimento nas inter-relações corpo e voz se identificam em sons como forma. Destarte, o sentimento de pertença se constrói em sons que se tornam formas.

A importância de se estudar os efeitos que o desenvolvimento vocal acarreta aos cantores remete, antes, ao corpo como lugar de “projeção e recepção das imagens” (Ciquini, 2020). Imagens que refletem aquilo que a pessoa concebe em suas concepções físicas e mentais quando este “pensamento-corpo significa trabalhar no sem-chão, perceber o evento a partir de todos os lados e efetivá-lo numa singular existência-insistência” (Ciquini, 2020), num determinado tempo e espaço. Sendo assim, a consciência corporal se faz presente como corpo que se torna lugar. Porém, podemos nos perguntar: este corpo tem nome? Segundo Felinto, ao mencionar Benjamin, condiciona o nome ao seu objetivo.

Para Benjamin, o nome de alguma coisa não é simplesmente algo que se acrescenta a uma entidade constituída previamente. Pelo contrário, é o ato de nomeação que constitui a própria coisa, retirando-a do mutismo de sua condição original (Felinto, 2011, p. 45).

É o nome que dá o significado às imagens, que carrega a memória, que, por conseguinte, dá aplicabilidade ao futuro. O nome objetiva valores e é valorizado por eles, dá corpo e sentido às imagens de uma maneira que os tornam reais.

Essas experiências acometidas pelos professores da rede municipal de ensino mostram que a prática de exercícios respiratórios e posturais condicionam o diálogo da mente com o corpo, a saber, práticas dialogais num lugar de experiências intrínsecas com existência de comandos. Ora, esses comandos, dirigidos pela pessoa “proprietária” de seu corpo, imbrica ação e reação por parte das diversas musculaturas do aparelho fonador em consonância ao resultado imaginado pela pessoa constituinte dos exercícios propostos. Portanto, se os exercícios respiratórios e posturais melhoraram, como relatado pelos professores, o condicionamento fonoaudiológico, este se deu, anteriormente, por comandos estabelecidos, o que não deixa de ser uma ação. Sendo assim, se houvera mudanças no que diz respeito às sensações dos professores da rede municipal de ensino de Artes de Cuiabá, a ação respiratória e postural se deu primeiramente no pensamento, sensações e entendimento e, por conseguinte, nos comandos direcionados. Não obstante, não se trata aqui da centralidade dos comandos, mas dos diálogos do corpo e mente, uma vez que tanto este ensina àquele como aquele ensina este.

Ao experimentar o corpo em sua trajetória vocal, o educador/a identifica a forma sonora com seus ajustes mediante as percepções dadas pelo corpo. Destarte, esta prática de exercícios se dá pelo consentimento do corpo à mente, que, por conseguinte, comanda o corpo, constituindo um diálogo voltado à ação. Esta prática, exercitada, condiciona conforto e tônus muscular. Portanto, é pela ação que o corpo propicia a melhoria vocal. Sendo assim, a voz, instrumento de trabalho imprescindível e fundamental para os professores da rede municipal de ensino de Artes de Cuiabá - MT, pode ter, em uma de suas fontes, o canto, inspiração do devir.

REFERÊNCIAS

CIQUINI, Fábio Henrique. Com imagens, contra as imagens: o pensamento por imagens como resistência ao imaginário mediático. **E-compós**, Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, n. 23, jan.-dez., p. 01-19, 2020.

Disponível em <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1897/1975>. Acesso em: 11 abr. de 2022.

COSTA FILHO, Moacyr; LÃ, Filipa; SUNDBERG, Johan; SALGADO, Antônio; CASTRO, Marcelo Peduzzi de; FONSECA, Pedro; COSTA, Rui. **O treino vocal com o uso da faixa elástica e da bola suíça na otimização do ensino-aprendizagem do canto lírico (1ª parte)**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - ANPPOM, 22, 2012, João Pessoa. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012, p. 1624-1632.

FELINTO, Erick. Em Busca do Tempo Perdido. O Sequestro da História na Cibercultura e os Desafios da Teoria da Mídia. **Matrizes**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 43-55, 2011. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v4i2p43-55.

FERNANDES, Ângelo José. **O regente coral e a construção da sonoridade coral**: uma metodologia de preparo vocal para coros. 2009, 483 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, UNICAMP. Campinas, 2009.

FERREIRA, Juliana Grassi Pinto. Preparação Vocal do Corista. **Per Musi**. Revista Acadêmica de Música, Belo Horizonte, v. 5/6, p. 112-119, 2002.

FLUSSER, Vilem. **Pós-História** – Vinte Instantâneos e um Modo de Usar. São Paulo: É Realizações, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

MARTINS, Willa Soanne. **Postura corporal e respiração no canto e na dança**. 2016, 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Dança e Consciência Corporal) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2016. Disponível em <https://www.academia.edu/30978117>. 12p. 2016. Acesso em: 11 abr. 2022.

MASTERTON, Ailsa. **Técnica de Alexander**. Tradução Henrique Amat Rêgo Monteiro. São Paulo: Aatar, 1999.

MELLO, Enio Lopes; SILVA, Marta Assumpção de Andrade e. O corpo do cantor: relaxar, alongar ou aquecer? **Revista da Associação Brasileira de Motricidade Orofacial**, São Paulo, v. 10, n. 4, out.-dez., p. 548-556, 2008.

MOREIRA, Érika Vanessa. HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, v. 2, n. 14, p. 48-60. 2007.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

QUINTEIRO, Eudósia. **Estética da voz**: uma voz para o ator. São Paulo: Summus, 1989.

SUNDBERG, Johan. **Ciência da voz**: Fatos sobre a voz na fala e no canto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

2

Vinícius da Cruz

RITMOS AFRO-BRASILEIROS:

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA
PARA A SALA DE AULA

Este trabalho objetiva relatar uma das iniciativas do grupo de pesquisa Música e Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o qual atua no cenário mato-grossense desde 2003, discutindo e articulando espaços que promovem ações para a inserção efetiva da educação musical no ensino regular do estado. O grupo atua e pesquisa os mais diversos aspectos de Música, Cultura e Educação, compreendendo espaços na extensão, graduação e pós-graduação. Nesta perspectiva, este grupo de pesquisa desenvolve uma investigação com a temática “Levantamento da Educação Musical na Rede Educativa Municipal de Cuiabá: locais, percepções, práticas, recursos humanos e formações”.

Paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa, o grupo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT, desenvolveu o curso de formação on-line intitulado “Formação para Professores de Arte da Rede Municipal de Cuiabá - MT”, caracterizado como extensão universitária, com carga horária total de 30h, distribuídas em módulos no período compreendido entre agosto e novembro de 2021. Esta ação permitiu reforçar, junto aos professores da rede, a importância da participação dos mesmos na pesquisa acima referida.

Os temas dos módulos do curso foram planejados a partir de temáticas que fossem de interesse dos professores de Artes que atuam na rede pública de ensino. Em função da pandemia da COVID-19, iniciada em março de 2020, fez-se necessária a aplicação de um protocolo de desenvolvimento das ações de forma remota, com atividades síncronas e assíncronas, cujos temas envolveram questões relacionadas à musicalização infantil, tecnologias de gravação de áudio/vídeo, avaliação no ensino remoto, consciência da voz, percussão corporal, paisagem sonora, arte urbana e teorias da aprendizagem musical.

As pessoas atendidas pelo curso foram profissionais da Educação que estavam atuando na disciplina “Artes”, na rede de educação na cidade de Cuiabá-MT, no ano de 2021. Dentre estes

professores atendidos, foram trinta pedagogos e uma média de cem docentes com formação nas áreas de Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro. Em função dos níveis de compreensão musical diferentes, foi feita a separação em duas turmas, com o intuito de abordar o mesmo tema com desafios compatíveis ao ponto de partida de cada um.

Para mais, em função de minha formação e prática profissional, fiquei responsável pelo planejamento e aplicação do módulo de percussão corporal. Com isso posto, busquei apresentar uma proposta metodológica que pudesse auxiliar no atendimento da Lei nº 10.639, de 2003, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, dando ênfase em minha área de formação, a Música. Além disso, propus uma reflexão acerca dos papéis destinados à mulher na sociedade ocidental, discutindo sobre a necessidade de alteração do que está posto.

Nesse sentido, para a realização deste módulo, foram feitos dois encontros síncronos on-line, com duas horas de duração para cada turma, no período vespertino, nos dias dezessete e vinte e quatro de setembro de 2021. Também foram propostos materiais e atividades para serem vistos ou realizados de forma assíncrona para a devida assimilação do conteúdo, tendo como resultado a composição de uma obra artística e postagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFMT.

A proposta metodológica teve duas referências principais, Ciavatta (2009) e Barba (2013), autores brasileiros que nos apresentam metodologias ativas no ensino da Música. Nesse sentido, foi apresentado ao grupo o Pré-Passo de Ciavatta (2009), que desenvolve habilidades e compreensões caras a qualquer pessoa que tenha o interesse em Música a partir do movimento corporal, dando informações necessárias para avaliar a compreensão acerca da pulsação. Por outro lado, a proposta do Barba (2013) nos apresenta um repertório de atividades, jogos musicais e ritmos afro-brasileiros aplicados à percussão corporal que complementa a propositura da prática de ensino.

E, por fim, como amálgama da metodologia de educação musical, há as reflexões sobre o impacto da cultura nas funções ocupadas por mulheres pretas que exercem o papel de produtoras culturais, a partir do *teaser* de “Mulheres de Fé”, de Henrique Santian, diante das referências massivamente masculinas nos espaços de poder como principais avenidas e praças da região Metropolitana de Cuiabá-MT. A partir de agora, apresento a sequência didática trabalhada com as duas turmas, e que pode ser desenvolvida ao longo de um seminário, curso, semestre ou ano letivo.

PROPOSTA METODOLÓGICA

O corpo humano pode ser utilizado como um potente instrumento musical. Para exemplificar a frase supracitada, temos o *beat box*, ou mesmo grupos que utilizam todo o corpo como fonte sonora, como Stomp, Gumboot Dance Brasil, Grupo Fritos e Barbatuques, entre muitos outros. Este último supracitado está ativo desde 1994, e desenvolve experimentações na educação e na música, com a exploração de palmas, sons da língua, estalos de dedos, batidas nas pernas, no peito e diversos outros. Para mais, o grupo se destaca com o Núcleo Educacional Barbatuques, que fomenta este espaço de experiências sonoras em seu próprio corpo.

A partir disso, a aula começa com a experimentação desses diversos tipos de palmas, através da imitação. Barba (2013) apresenta uma possibilidade de construção de uma paisagem sonora de um dia chuvoso, que pode ser explorada em sala de aula segundo esta experimentação dos sons do corpo:

1 – Sonorize a chuva com as crianças a partir da escala de palmas. Explore com os alunos diferentes frequências de palmas, imitando o som da chuva com batidas de mãos. Inicialmente as crianças seguem o professor em uma sequência de exploração das palmas [...]

2 – Faça novamente a chuva e agora com todo o grupo de olhos fechados. Não haverá mais um condutor, o grupo irá mudar as palmas em conjunto e em consenso através da escuta. Repasse a ordem das palmas e certifique-se de que as crianças memorizaram a sequência. Enfatize que o mais importante é a escuta e que a chuva poderá crescer e diminuir conforme o grupo quiser.

3 – Como opção acrescente sons de boca na sonorização da chuva. Através de sopros e respirações em “S” e “X” ou “A” e “O”, as crianças imitarão o som do vento que dará início e fim a essa chuva. Acrescente durante a chuva outros sons de boca que remetam à água, como batida das mãos nos lábios e estalo de língua (Barba, 2013, p. 42).

É válido destacar que essa é uma das atividades que pode ser considerada como “ponto de partida”, e é possível explorá-la com outras sonoridades e/ou paisagens sonoras que possam ser criadas ao longo do processo educacional e criativo. Para além da exploração das sonoridades do corpo, outro aspecto que é importante para a compreensão da música é o conceito de pulsação. Para tanto, o método ‘O Passo’, do educador musical Lucas Ciavatta (2009), auxilia nesse processo de uma vivência orgânica e estruturada na assimilação da pulsação musical.

A metodologia do Ciavatta (2009) é pensada no movimento do caminhar, portanto, o movimento corporal nos dá informações necessárias para avaliar a compreensão do estudante sobre a pulsação. Assim, para pensar uma aula presencial, é necessário que o seu cronograma seja estruturado em um “equilíbrio entre ênfase no indivíduo e ênfase no grupo, através de exercícios que exijam atenção ao que você faz, atenção ao que o outro faz e que dialogue com você” (Ciavatta, 2009, p. 78). Para esta compreensão, o autor propõe algumas atividades que podem auxiliar o indivíduo no processo de vivência em grupo da pulsação, conforme o que segue:

Andando junto:

Peça que a turma se divida em duplas.

Exercício 1: Sem uma trajetória e velocidade definidas, os dois integrantes de cada dupla devem tentar andar juntos (pode ser dito: "Com o mesmo pé, ao mesmo tempo!");

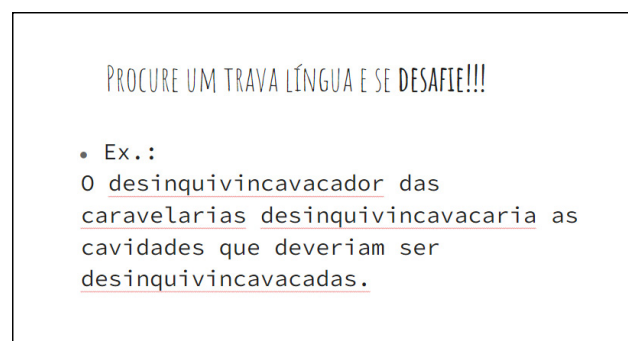
Exercício 2: Um dos integrantes deve assumir o papel de "líder" e o outro o de "liderado". O líder deve fazer variações de andamento e o liderado deve tentar andar junto. Há um tom de brincadeira, pois deve ser divertido, mas há também rigor, pois tanto o líder deve fazer variações que possam ser acompanhadas quanto o liderado deve exercitar sua capacidade de acompanhar as variações propostas pelo líder. Depois os dois devem trocar de papéis, quem era o líder será o liderado e quem era o liderado será o líder. Conclusão I: quando o objetivo de tocar junto é dos dois, não há líder e liderado, os dois lideram e os dois são liderados (o público não quer saber quem está certo, ele quer ver e ouvir todos juntos). (Ciavatta, 2009, p. 80).

Entre outras ações propostas, o autor supracitado elenca algumas atividades que auxiliarão na compreensão de termos como pulsação e ritmo. Entretanto, no contexto de atividades on-line e síncronas, o *delay* das chamadas de vídeo é um desafio que impede que atividades sejam executadas ao mesmo tempo por pessoas em lugares diferentes, prejudicando substancialmente a construção de vivências musicais coletivas. Assim, com o intuito de mitigar estes danos, na formação para os professores, foi apresentada uma outra estrutura para que pudesse ser desenvolvida e apresentada uma vivência do conceito de pulsação a partir do contexto dado.

Nesse sentido, foi colocada a música 'Escravos de Jó', para que os cursistas pudessem ouvi-la, e, ao final da música, foi levantada a seguinte questão: "Quais foram as sensações aparentes no corpo ao ouvir a música proposta?". Após os apontamentos, foi conceituado o termo pulsação, que, em música, é uma frequência regular de batidas, de marcações. A pulsação também pode ser chamada de tempo ou de *beat*.

A partir disso, foi solicitado que os estudantes abrissem um metrônomo em uma nova janela, para que pudessem compreender a regularidade necessária para a execução musical. E, em seguida, foi solicitado que os cursistas procurassem um trava-língua para que pudessem apresentá-lo ao grupo. Como exemplo, tem-se o seguinte slide:

Figura 1 - Slide com exemplo de trava-língua



Fonte: acervo do autor.

Depois disso, solicitei que os cursistas apresentassem os seus respectivos trava-línguas, com o intuito de conhecer, perceber e avaliar suas vivências, proporcionando uma troca entre colegas e o aplicador do curso. Em seguida, pedi que todos colocassem seus microfones mutados; coloquei o metrônomo para agir, explicando que esta ferramenta é utilizada por alguns músicos para poder executar a música com regularidade. Continuando, disse que utilizaríamos as batidas do metrônomo para algo semelhante a partir dos trava-línguas apresentados por mim. Compartilhando a minha tela, expus o slide, mostrando o exemplo estruturado em um quadro, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Quadro com trava-línguas

O	DE	SIN	QUI	VIN	CA	VA	CA	DOR
DAS	CA	RA	VE	LA	RI	AS	DE	SIN
QUI	VIN	CA	VA	CA	RI	A	AS	CA
VI	DA	DES	QUE	DE	VE	RI	AM	SER
DE	SIN	QUI	VIN	CA	VA	CA	DAS	!!!

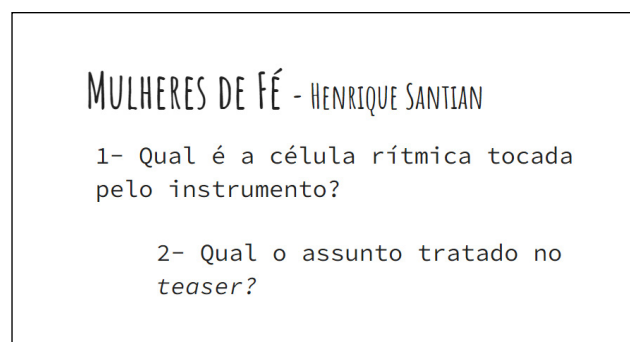
Fonte: acervo do autor.

Com o slide na tela e com o pulso marcado no metrônomo, executei cada sílaba em cada batida do metrônomo on-line, e, assim, pedi para que os cursistas fizessem o mesmo. Após a experiência, eles foram questionados se, quando falamos, executamos as sílabas assim, ou seja, de forma marcada e sem alguma ênfase, a exemplo: 'o-de-sin-qui-vi-ca-va-ca- dor-das-ca-ra-ve-la-ri-as-de,' e, dessa forma, sucessivamente. De pronto, todos responderam que não. Então, foi apresentado aos mesmos que, da mesma forma ocorre na Música, retomando o conceito de pulsação apresentado anteriormente, informando que, em geral, as músicas são conduzidas por este pulso contínuo por onde os instrumentos irão estruturar a música, mas, para que não fique cada instrumento em um pulso diferente, é necessária a condução em um pulso só.

Assim, essa noção de ênfase também vai existir na música, e é apresentada por Ciavatta a partir da "noção de lateralidade, fundamental no processo de construção do esquema corporal, através de exercícios que falarão de "pé forte" e "pé fraco", tornando, mais à frente, desnecessária a frágil ideia de "tempo forte" e "tempo fraco" (Ciavatta, 2009, p. 78).

Tendo isso em vista, é apresentado aos cursistas que, dentro desta estrutura constante da pulsação, se estruturam os mais diversos ritmos, e, nesse caso, os ritmos que foram vistos são os ritmos afro-brasileiros. Para exemplificar, foi apresentado ao grupo o *teaser* Mulheres de Fé, com direção do Henrique Santian, levantando duas questões para que pudessem prestar atenção e tentassem responder:

Figura 3 - Slide com questões formuladas

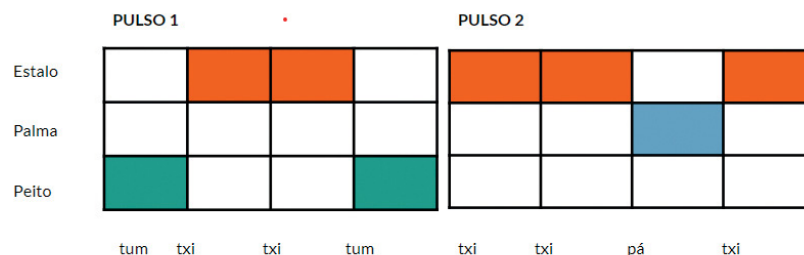


Fonte: acervo do autor.

Ao finalizar o vídeo, foi questionado se alguma pessoa tinha conseguido identificar a célula rítmica que foi tocada pelas violas de cocho. Os professores de educação musical identificaram o ritmo baião, e, para os profissionais das outras áreas, foi exemplificado e evidenciado o ritmo a partir da percussão corporal. Com o ritmo brasileiro reconhecido por todas as pessoas da reunião, foi apresentada uma tabela com um exercício preparatório para a execução do ritmo inspirado no material do Barba (2013), conforme é possível ver abaixo:

Figura 4 - Exercício preparatório

Ritmo: Baião ou Côco



Fonte: acervo do autor.

Assim, o ritmo é lido de forma regular, da esquerda para a direita, como um gráfico. Em forma de repetição, é solicitado que as pessoas emitam as seguintes onomatopeias que se assemelham a instrumentos: tum-txi-txi-tum txi-txi-pá-txi, em um *looping* constante para que o ritmo pudesse ser internalizado. Após isso, o desafio foi transportar esse processo para o movimento entre peito, palma e estalo; sendo que os comandos são: "tum" para uma batida no peito, "txi" um estalo dos dedos e "pá" uma palma.

Além deste ritmo, Barba (2013) apresenta outros, como *funk*, *samba*, *samba-rock* e *coco*, nesse formato de tabela, podendo incluir outros ritmos nestes gráficos para uma melhor visualização, sem que seja necessário trabalhar a notação musical eurocêntrica em um primeiro momento. Após apresentar essas possibilidades, foi retomada a segunda questão apresentada ao grupo: Qual o assunto tratado no *teaser*? Os estudantes apontaram o tema que está em evidência no vídeo: a religiosidade das mulheres.

A partir daí, discutiu-se sobre a produção cultural fomentada pelas donas dos quintais tradicionais da cidade de Poconé - MT, com as festas de santo, e como isso movimenta a comunidade. Mesmo não tendo um investimento público para o fortalecimento deste patrimônio imaterial; que, em alguns momentos, são cerceados pelo poder público através de embargos jurídicos para uma não realização; esta população católica, majoritariamente preta, resiste no desenvolvimento destas festas.

Já em contraponto a estas lideranças femininas, a turma foi instigada para um olhar atento para os espaços de poder cuiabano, por exemplo, a Praça Alencastro, em frente à Prefeitura de Cuiabá. Nessa praça, é possível perceber o busto de dez personalidades importantes para o estado do Mato Grosso. E, curiosamente, todas estas referências políticas e religiosas são figuras masculinas e brancas.

Figura 5 - Bustos encontrados na Praça Alencastro



Fonte: acervo do autor.

Instigando ainda mais, a turma foi convidada a se debruçar sobre o mapa de Cuiabá, procurando as principais avenidas da cidade, onde serão encontradas: Avenida Fernando Corrêa da Costa,

Avenida Miguel Sutil, Avenida Isaac Póvoas e Avenida Historiador Rubens de Mendonça. Ou seja, todas com nomes de homens.

A partir destes dados, percebe-se a necessidade de, enquanto professores das Artes, em seus mais amplos espectros, estarmos disponíveis para estudar, apontar, questionar e instigar os estudantes a se atentarem a estas nuances que constituem as subjetividades de todas as pessoas que frequentam estes espaços.

Com isso posto, a atividade de finalização do módulo, solicitada aos cursistas, foi uma composição artística com o seguinte enunciado: 'Pesquisa para compor uma Obra de Arte, contendo os assuntos abordados na aula, tendo como mote uma mulher que seja referência para você!! Para mais, construir planos de aula, epistemologias e saberes, tendo como referências mulheres, pessoas pretas, pessoas com deficiência, LGTQIA+; numa perspectiva que extrapola os limites da imposição masculina, colonial e branca; auxilia na constituição de subjetividades mais plurais e mais acolhedoras, com os mais diversos tipos de corpos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se uma lente for colocada sobre o currículo da Academia, vai ser perceptível um espaço bastante embranquecido, com referências, em sua maioria, eurocentradas e brancas. Almeida (2018) reforça que o racismo deve ser percebido enquanto estrutura pertencente ao processo político e histórico, e, conseqüentemente, cultural, constituindo assim as subjetividades dos indivíduos, devendo-se existir um espaço de enfrentamento para a construção de um espaço mais inclusivo.

Assim, o objetivo do módulo deste curso de apresentar uma proposta metodológica que pudesse auxiliar no atendimento da Lei nº 10.639, de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, foi apresentado aos professores, tendo um retorno de reflexões e atividades bastante positivas e necessárias sobre a possibilidade de discussão sobre os papéis destinados à mulher e às pessoas pretas na sociedade ocidental, discutindo-se sobre a necessidade de alteração do que está posto, podendo a sala de aula ser um ponto de partida.

Por isso, este trabalho propõe apresentar a Música como possibilidade de repensar a sociedade posta enquanto sistema organizativo, político, econômico, cultural e social, que apresenta uma resposta aos povos pretos quanto às suas demandas por sua identidade, estruturas sociais, educacionais e culturais, a partir do diálogo e enfrentamentos a uma estrutura posta e racista.

Assim, este trabalho, de forma alguma, se encerra por aqui. É necessário que sejam criadas e encontradas referências que extrapolam as convenções eurocêntricas de ensino. Portanto, outras possibilidades metodológicas podem e devem surgir, e serem desenvolvidas, como o acompanhamento mais “de perto” das pessoas, constituindo um espaço plural e emancipatório de Educação Musical.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramentos, 2018.

BARBA, Fernando; Núcleo Educacional Barbatuques. **O corpo do som:** experiências do Barbatuques. *Música na Educação Básica*. Brasília: 2013, p. 39-49. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed5/artigo3.pdf. Acesso em: 29 jan. 23.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo:** música e educação. Rio de Janeiro, edição do autor, 2012.

The background is a complex, abstract composition. It features a large, semi-transparent face in the upper left quadrant, rendered in shades of purple, blue, and red. The face has a grid-like pattern overlaid on it, suggesting a digital or film-related theme. The rest of the background is a mix of vibrant colors: a deep red at the top, a bright green in the middle, and a dark blue at the bottom. A film strip is visible, winding across the scene from the bottom left towards the center. The overall effect is one of digital artistry and media manipulation.

3

Glaucos L. F. Monteiro

**CONSIDERAÇÕES
SOBRE O MINICURSO
FUNDAMENTOS DE EDIÇÃO
DE ÁUDIO E VÍDEO**

No segundo semestre de 2021, provavelmente num dos picos da pandemia da COVID-19 – uma doença respiratória aguda, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2), as ações da UFMT estavam sendo realizadas preferencialmente no modo remoto, *on-line*. Numa parceria entre a Faculdade de Comunicação e Artes da UFMT (através do Departamento de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea – PPG-ECCO) e a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, foi realizado o Programa de Formação Continuada para professores de Arte da Rede Municipal de Educação Básica de Cuiabá.

Como Membro discente do Grupo de Pesquisa Música e Educação da UFMT (<https://www.ufmt.br/unidade/gpmusica>), tive a oportunidade de ministrar um minicurso intitulado “Fundamentos de edição de áudio e vídeo”, que foi cursado por algumas dezenas de profissionais da rede municipal de educação.

Conforme a proposta de conteúdo, foram apresentados: Fundamentos de roteiros de audiovisual, Captação de imagem e áudio, Formatos de vídeo, Conceitos técnicos (Tomada ou *take*, Planos, *Timeline*, Taxa de proporção da tela, Cortes e transições, Trilha ou *track*, Trilha de áudio, Resolução Renderização etc.). Ainda foram apresentados os principais Editores de Vídeo para celular e computador, assim como Aplicativos para se criar vídeo-aulas, o que me pareceu ser um dos principais atrativos do minicurso para o pessoal da área educacional.

Trabalhei alguns anos como ‘professor leigo’⁵, sempre nas áreas de Música e Filosofia – além de ser músico com leitura desde muito jovem, que eram disciplinas que havia cursado na graduação

5 Segundo o *Thesaurus* do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério de Educação – MEC, trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona. São pessoas que lecionam sem ter concluído o curso que as habilitam ao exercício do magistério no nível de ensino em que atuam. Disponível em: http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesauro.php. Acesso em: 10 set. 2023.

em Comunicação Social (UFMT, 1995), o que me dava certa tranquilidade no exercício profissional. Talvez pela formação em Comunicação Social (com foco em Rádio e TV), as questões referentes à utilização do vídeo em sala de aula sempre me interessaram, e sempre tentei aproveitar esse recurso das mais diversas formas.

Essa experiência da docência acontece a partir de meados dos anos 1990 até 2010 (aproximadamente 15 anos), justamente num período em que a internet se consolida em terras brasileiras. Noutra maneira, posso dizer que testemunhei a explosão e a consolidação do audiovisual no ambiente escolar, sua transição do videocassete ao computador, e desse à portabilidade dos aparelhos celulares.

Seria muito fácil (talvez até um pouco estéril) ficar tecendo comentários sobre as percepções testemunhadas durante todo esse tempo, no que diz respeito às questões da utilização do vídeo em sala de aula, sobre o que funcionou, sobre o que não obteve sucesso enquanto instrumento pedagógico. Como não era o objetivo ou tema do minicurso, deixo para outra oportunidade essa importante discussão.

Em vez desse diálogo, tentarei expor algumas opiniões – sem cair num inconveniente proselitismo – que acredito serem mais interessantes neste momento em que vivemos, de necessária reconstrução das identidades nacionais tão atacadas, por um bom tempo, em nome de um projeto de uniformização do que seria a “maneira correta de ser” da nossa imensa e variada população (em sua enorme complexidade e com matizes multiformes).

No trajeto do vídeo escolar (a velha fita VHS) até a popularização dos aparelhos celulares, parece-me que houve uma profunda transformação do agente passivo – aqueles que assistiam aos vídeos sem poder alterar nada – para infinitos criadores ativos de produtos imagéticos, circulando rapidamente em múltiplas redes sociais, sem limitação de fronteiras linguísticas, políticas, religiosas, ou de qualquer outra forma.

Até relativamente pouco tempo, a produção de vídeo, além de complexa, exigindo equipamentos caros e volumosos, na prática, era uma coisa para poucos.

Dado esse cenário contemporâneo, onde o corpo discente domina com rapidez os elementos que envolvem a produção ágil de pequenos vídeos, parece-me bastante necessária a atualização/capacitação do pessoal docente, quanto à produção, edição e publicação de produtos audiovisuais.

Pelo viés da ciência da Comunicação, podemos classificar essa intensa produção contemporânea de vídeos como da abrangência da folkcomunicação, conforme estabelecido pelo professor Luiz Beltrão, e destacado por Melo (2007): a folkcomunicação caracteriza-se pela utilização de mecanismos artesanais de difusão simbólica para expressar, em linguagem popular, mensagens previamente veiculadas pela indústria cultural.

Certamente que aparelhos telefônicos celulares, ou até os computadores, não são “mecanismos artesanais”; todavia, as estratégias contemporâneas de produção/ finalização/distribuição de conteúdos audiovisuais possuem afinidades com as produções da folkcomunicação. Segundo José Marques de Melo, essa era a forma que Luiz Beltrão compreendia a estratégia, como “um processo de intermediação entre a cultura das elites (erudita ou massiva) e a cultura das classes trabalhadoras” (Melo, 2007, p. 21) (provedoras da grande maioria da população estudantil em nosso país).

Se, por um lado, com o surgimento da folkcomunicação pode sugerir um certo “acordo consensual” entre as elites e as classes trabalhadoras, a tradição latino-americana – expressa em pensadores como Glauber Rocha (no Brasil), Miguel Littín (Chile), ou Jorge Sanjinés (Bolívia) – sugere a permanência de um grau de “resistência” das classes subalternas, e a utilização do cinema (audiovisual, portanto) como ferramenta a ser apropriada e elemento emancipador das massas trabalhadoras.

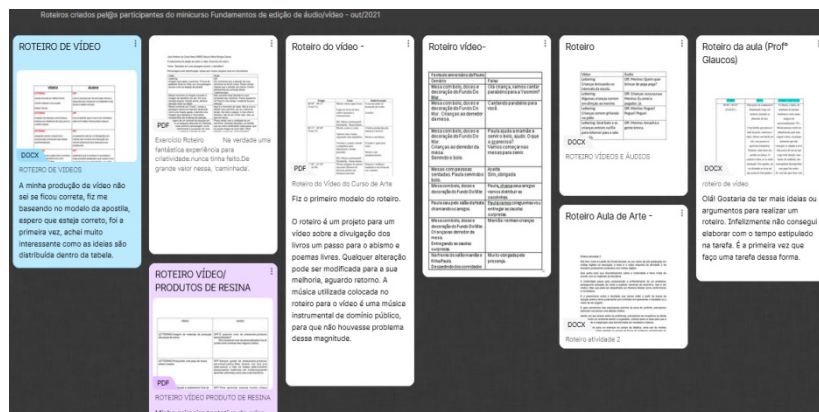
Jorge Sanjinés, fundador do grupo Ukamau na Bolívia, um dos principais pensadores do cinema latino-americano, sugere que:

[...] o cinema revolucionário anti-imperialista deve representar um importante trabalho de esclarecimento, resgate, exaltação, e contribuir para tomar consciência sobre a validade das culturas nacionais e participar delas contribuindo para o seu desenvolvimento" (Sanjinés, 2018, p. 48).

No decorrer do minicurso, entre diversos conteúdos, foram apresentados diferentes modelos de roteiros para o audiovisual. Como atividade prática e exercício do aprendizado, solicitou-se que o pessoal produzisse seus próprios roteiros, em qualquer um dos formatos apresentados.

Ao observarmos a produção de roteiros, podemos perceber essa ligação que os autores e autoras tentam fazer com suas realidades singulares, transformando a produção audiovisual numa ferramenta sendo ao mesmo tempo apropriadora da tecnologia e elemento emancipador, num contexto pedagógico.

Figura 1 - página de roteiros criados pelos participantes do minicurso



Fonte: acervo do autor.

Numa outra perspectiva, a dos teóricos do pós-modernismo, podemos enxergar os trabalhos produzidos como 'escritas rizomáticas'⁶; nesse aspecto, Deleuze & Guattari sugerem que:

Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos [...].

Há sempre algo de genealógico numa árvore, não é um método popular. Ao contrário, um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros (Deleuze e Guattari, 1995, p. 23).

Quando aproximamos a lente aos textos produzidos, podemos perceber que o que existe de comum entre eles é a singularidade de cada um, da experiência única de cada autor/autora, além da expressa vontade de propor uma criação audiovisual acessível para cada universo desses participantes; a proximidade com a proposta rizomática parece ficar mais definida, justamente no aspecto em que:

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos (Deleuze e Guattari, 1995, p. 43).

Senão, vejamos abaixo os exemplos de roteiros produzidos no decorrer do minicurso:

6 **Rizomático** aqui se trata do conceito filosófico, conforme proposto por Deleuze & Guattari, na obra *Mil Platôs* (1980), que ilustra a estrutura do conhecimento como uma raiz que origina múltiplos ramos, sem seguir uma ordenação estrita, hierárquica, como ocorre no modelo vegetal.

Figura 2 - Roteiro 1

Tema: “Decisões em uma paisagem sonora, o Semáforo”

Personagens sem identificação, closes sem rostos, ângulos mais em movimentos

Vídeo	Áudio
Imagem que capta o caminhar. O fluxo de pedestre rente ao chão, em uma paisagem sonora rumo ao espaço de parada	Há momentos que a decisão de meu caminhar se dá em cores. Posso confiar naquilo que o sentido me chama. Confio plenamente ao comando desse “caleidoscópio”
Nesse momento um ângulo a buscar a imagem do semáforo ao céu. Em uma tomada angular, focada acima, destaca atenção maior ao objeto	Mas somente essa decisão é a que comanda meu caminhar. Posso questioná-la? Esse é meu tempo, incidente de pura reflexão.
Nesse momento um “Crash”, rompe a paisagem sonora em barulho destoante, como uma freada aguda, inserindo uma imagem que destaque o movimento característico da mudança de atenção.	Aqui é o momento da cisão. Não é a cor a decidir meu caminho, sou eu o dono do tempo. De todo o espaço, o meu olhar é decisivo, não só em minha vida, mas, ao que me cerca.
A imagem de um controle da situação em apenas um pequeno descuido do motorista, capta nosso anônimo personagem, como que voluntariamente a se prostrar em uma situação de amparo a alguém do lado também nessa rápida sensação de risco. Ai em uma mensagem positiva.	Posso então viver a realidade de um caminhar, tomando decisões, na medida que as cores contemplam cada passo, que eu possa chegar do outro lado. Olhar adiante, a procurar, outro semáforo.

Fonte: acervo do autor.

A proposta de Roteiro 1 flerta com reflexões filosóficas, sugere um altruísmo solidário (tão necessário em nosso tempo), trabalha paisagens sonoras em movimento. Denota esse universo no íntimo ser do autor.

Se, por um lado, o roteiro anterior aproxima-se de uma proposta filosófica, o próximo sugere uma crítica à disponibilidade permanente e desregrada dos aparatos digitais para as crianças; tal hábito contemporâneo seria a causa de graves distúrbios psicológicos atuais:

Figura 3 - Roteiro 2

VÍDEO	ÁUDIO
JOGOS ONLINE DE VÁRIOS TIPOS. COMPUTADOR E CELULARES. REDES SOCIAIS	COM O AVANÇO DA TECNOLOGIA VIMOS A GERAÇÃO DAS CRIANÇAS SE PERDEREM NOS JOGOS E REDES SOCIAIS.
IMAGEM DE CRIANÇA CATATONICA, FIXADA NO APARELHO DE CELULAR OU COMPUTADOR.	FICA EVIDENTE QUE A FALTA DE CONTROLE GERA DISTURBIO PISICOLOGICO GRAVE.
JOGANDO JOGOS VIOLENTOS E ACESSANDO CONTEUDO NAS REDES INAPROPRIADOS.	ATUAMENTE NÃO SE VE PROIBIÇÕES EM PARTES DAS FAMILIAS EM RELAÇÃO AO TEMPO EXCESSIVO DAS CRIANÇAS NOS APARELHOS.
MOMENTOS DE LAZER COM A FAMÍLIA ATIVIDADES RECREATIVAS COM ESPORTES E LEITURAS.	SABEMOS QUE A FAMÍLIA É O ALICESRÇO PARA ROMPER BARREIRAS QUE SUGEM COM AS MUDANÇAS DA SOCIAEDEADE. O LAZER COM PASSEIOS EM SHOPING, EM PARQUES , BRINCADEIRAS AO AR LIVRE, TRAZ UM EQUILIBRIO EMOCIONAL AS CRIANÇAS.
	O VIDEO ABORDA A FALTA DE CONTROLE EM RELAAÇÃO A TECNOLOGIA DIGITAL.

Fonte: acervo do autor.

Ao mesmo tempo que o roteiro acima sugere um mundo em terrível decomposição, onde faltam as proibições que visam uma “boa educação familiar”, temos (ainda dentro do mesmo universo infantil tão corriqueiro a muitas profissionais da educação) o Roteiro 3 expondo uma atividade lúdica num pátio escolar:

Figura 4 - Roteiro 3

Vídeo	Áudio
Crianças brincando no intervalo da escola.	Menino: Quem quer brincar de pega pega?
Algumas crianças correm em direção ao menino	Crianças: euuuuuuuuu Menino: Eu serei o pegador, já.
Crianças correm gritando no pátio	Menino: Peguei! Peguei! Peguei
Sinal bate e as crianças entram na fila para retornar para a sala de aula.	Menino: Amanhã a gente brinca.

Fonte: acervo do autor.

Já o Roteiro 4, descrevendo a simples – e necessária – fruição de uma bem organizada e objetiva festa de aniversário, denota uma relativa sobriedade de quem domina a rotina educacional, seja na escola ou noutros ambientes sociais:

Figura 5 - Roteiro 4

Festa de aniversário da Paula	Falas
Cenário	Falas
Mesa com bolo, doces e decoração do Fundo Do Mar.	Olá criança, vamos cantar parabéns para a Yasmim?
Mesa com bolo, doces e decoração do Fundo Do Mar. Crianças ao redor da mesa.	Cantando parabéns para você.
Mesa com bolo, doces e decoração do Fundo Do Mar. Crianças ao redor da mesa. Servindo o bolo.	Paula ajuda a mamãe a servir o bolo, ajudo. O que a sr precisa? Vamos começar nas mesas para servir.
Mesas com pessoas sentadas. Paula servindo o bolo.	Aceita Sim, obrigada
Mesa com bolo, doces e decoração do Fundo Do Mar.	Paula, chama seus amigos vamos distribuir as sacolinhas.

Paula saiu pelo salão da festa chamando os amigos.	Paula vamos coleguinhas vou entregar as sacolas surpresas.
Mesa com bolo, doces e decoração do Fundo Do Mar. Crianças ao redor da mesa. Entregando as sacolas surpresas.	Mamãe: venham crianças
Na frente do salão mamãe e filha Paula. Despedindo dos convidados	Muito obrigada pela presença.

Fonte: acervo do autor.

A autora não especifica se a festa acontece no espaço da escola ou noutro, mas isso dá uma certa amplitude de possibilidades de cenário à proposta de vídeo.

O roteiro abaixo navega pelas marés dos temas motivacionais, ao mesmo tempo da chamada "economia criativa". Trata-se da descrição da fabricação de produtos de resina; ao mesmo tempo que pincela a descrição de processos (poética), a autora (não identificada/o) discorre a todo momento mensagens motivacionais para possíveis espectadores. Não fica explicitado se a autora (ou autor) trabalham efetivamente com arte em resina, mas a impressão que se tem é que sim, a pessoa que escreve ocupa-se realmente dessa atividade:

Figura 6 - Roteiro 5

VÍDEO	ÁUDIO
Imagem de materiais de produção das peças de resina.	É possível viver de artesanato, produtos personalizados? Sim, é possível viver de personalizados. Vou te contar como comecei meu negocio criativo.
Produzindo uma peça de resina passo á passo.	Sempre gostei de artesanatos, produtos personalizados. Mas dessa vez era pra valer, colocar a mão na massa sabe. Comecei pesquisando materiais em conta, buscando aprender sobre eles, como usar, custo, beneficio.
Confecção e acabamento final da peça.	Para aprender assistia muitos vídeos tutoriais, muitas vezes e até colocar em prática. Os programas para editar as artes também quebrei muito a cabeça. Errei e perdi muitos materiais, mas não desistia.

Embalando o produto.	Este vídeo é para te dizer que não nascemos sabendo, e que tudo aprendemos, e a diferença está em persistir. Nunca fiz curso nenhum, mas a vontade de aprender foi meu incentivo.
Produto final concluído.	Esta peça de resina é uma de muitas outras peças personalizadas que eu aprendi buscando. Este vídeo foi feito para te incentivar a nunca desistir dos seus desejos e sonhos.

Fonte: acervo do autor.

O Roteiro 6 é um trabalho bastante detalhado para um vídeo sobre a importância dos livros. Sugere a utilização de uma música instrumental de domínio público, para que não haja problemas com direitos autorais – denotando um conhecimento do universo do mercado musical e suas implicações:

Figura 7 - Roteiro 6

Tempo	Cena	Áudio/Locução
00'00" - 00'15" (Total 15)	Mostra várias capas livros. Capas de livros de best-sellers nacionais e internacionais. BG: Música instrumental - Pachabelly - Huma-Huma.	O sucesso pode ser alcançado por todos. Acredite.
00'15" - 00'40" (Total 25)	Mostra a areia e o mar. Aparece uma criança segurando uma ampulheta. Termina a criança virando a ampulheta para demonstrar o tempo passando. BG: Música instrumental - Pachabelly - Huma-Huma.	A beleza produzida pela natureza é incrível. Mostre a sua beleza. O tempo é igual para todos. Mostre o seu amadurecimento.
00'40" - 01'20" (Total 40)	Mostra imagens de autores nacionais famosos de diversos gêneros da literatura nacional. BG: Música instrumental - Pachabelly - Huma-Huma.	Homens e mulheres mudaram a sua forma de ver o mundo. A arte da escrita é mágica. A sua leitura que contempla essa arte florescer. Leia os clássicos nacionais.

01'20" - 02'00" (Total 40)	Mostra imagens de autores internacionais famosos de diversos gêneros da literatura internacional. BG: Música instrumental - Pachabelly - Huma-Huma.	Homens e mulheres atravessaram fronteiras através de sua escrita. A sua leitura é o poder de obter esta arte completa. Leia os clássicos internacionais.
-------------------------------	--	--

Fonte: acervo do autor.

O próximo roteiro caberia tranquilamente na classificação de texto publicitário. Propõe a adoção e cuidado aos cães abandonados – uma tendência atual que tem ganhado cada vez mais força e destaque nas mídias sociais.

Figura 8 - Roteiro

TEMPO	CENA	ÁUDIO / LOCUÇÃO
00'00" - 00'42" (Total 42')	Num posto de combustível abandonado surge um cachorro tentando se alimentar do lixo. Uma família que passa ao lado do posto, estaciona o carro, oferece um lanche ao cão e aos poucos se aproxima lentamente. Primeiro, tenta fazer um carinho na cabeça. O cachorro rosna, ao se sentir ameaçado. Em seguida, ele vai deixando se levar até que aceita de bom grado o carinho. Chegando em casa, a família que o resgatou, dá um bom banho, seca com o secador, passa uma pomada nas feridas e o alimenta.	No Brasil, o índice de abandono de animais domésticos estão numa margem de aproximadamente 70%. Muitas pessoas resolvem abandoná-las para uma viagem a lazer, ou porque pensaram que iam conseguir se adaptar a nova vida acerca de um ser que exige total atenção, mas diante da realidade, não conseguiram desempenhar esse papel tão nobre. Se você não quer ficar com o seu cão, gato ou qualquer bichinho de estimação, não abandone! Procure quem deseja adotar!

Fonte: acervo do autor.

A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a pequena mostra dos trabalhos comentados, podemos perceber uma imensidade de imaginários, cenários distintos, leituras e percepções do “certo ou errado”, de temas possíveis, de formas para se descrever um produto audiovisual.

Interessante relatar, enquanto professor/ministrante do minicurso, que não vê o rosto dos participantes (com exceção do professor, o pessoal participa com a câmera desligada): numa ou noutra oportunidade, em eventos sociais presenciais, fui abordado por amigos e conhecidos dizendo que participaram do curso, sempre em tom elogioso e agradecidos, denotando satisfação com o mesmo.

Como se tratou de um minicurso – que acontece muito rapidamente – e ainda na forma virtual, no modo remoto, a relação/interação professor/alun@s fica um pouco prejudicada. É uma situação nova que se vive no ambiente escolar, onde o professor ou ministrante fica de um lado do monitor de seu computador e, geralmente, não vê quem está do outro lado.

Para quem está acostumado com a rotina de sala de aula, certamente estranha esse novo ambiente silencioso.

Se, por um lado, garante o exercício do discurso docente na íntegra, por conta desse silêncio em sala (virtual), por outro lado perde-se a interatividade, o inesperado, o exercício do diálogo necessário, ainda que o ambiente virtual traga, disponibilize todos os recursos atuais de comunicação escrita, como o chat, links, emojis etc. Dessa maneira, podemos inferir que exista uma perda de qualidade desse necessário exercício do diálogo que, em si mesmo, trata-se de objeto a ser apreendido e exercitado diariamente por todas as partes envolvidas no processo.

O momento da pandemia trouxe experiências que provavelmente ficarão mais perenizadas dentro do ambiente escolar e acadêmico, tais como as aulas remotas, além de outras atividades on-line. E, certamente, algumas dessas experiências trazem fatores positivos, avanços para profissionais da Educação.

Qualquer profissional que deseje estar atualizado com seu tempo – com a infância e juventude que frequenta suas aulas – precisa, no mínimo, conhecer a existência dessas não tão novas tecnologias. Até porque esse mesmo público infanto-juvenil já o domina desde um bom tempo.

Novas tecnologias e novos comportamentos trazem desafios cotidianos, sejam na área educacional, artística, produtiva, ou outra qualquer. Enfrentar desafios parece ser um dos atrativos d@ profissional da educação atuante no Terceiro Milênio.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 1, São Paulo: Editora 34, 1995.

MELO, José Marques de. Folkcomunicação. *In*: GADINI, Sérgio Luiz; WOITOWICZ, Karina Janz. **Noções Básicas de Folkcomunicação**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SANJINÉS, Jorge. **Teoria e Prática de um Cinema Junto ao Povo**. Goiânia: Mmart, 2018.

4

Leonardo Borne

AVALIAÇÃO EM MÚSICA:

**IDEIAS ESSENCIAIS EM DIREÇÃO
À MELHORA DA PRÁTICA EDUCATIVA**

INTRODUÇÃO

O presente texto é uma construção que surge a partir da minha participação no projeto de extensão “Formação de Professores de Música”, oferecido a professores de arte da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, no ano de 2021. Especificamente, a minha fala foi relativa à avaliação educacional em artes e música, pelo que, neste texto, caminharei pelo sendeiro da avaliação, apresentando conceitos, ideias e pensamentos.

Para iniciar, eu sempre gosto de começar com uma indagação: se eu falo “avaliação”, o que vem à mente? Ou se eu falo “hoje nós vamos ter uma avaliação”? Pare um pouco e reflita antes de seguir para o próximo parágrafo. Anote num papel suas respostas se for necessário.

Agora, continuando, compare o que você pensou e anotou com o que vem no próximo parágrafo.

Quando falamos de avaliação, é muito comum que venha na nossa cabeça as lembranças de exame, prova, nota, teste, medição, julgamento e, no caso da música, recital, concerto ou apresentação. Um exemplo disto é que, na graduação em música, quando há apresentação de disciplinas mais práticas (como música de câmara ou instrumento musical), no mesmo dia que uma disciplina mais teórica (como harmonia musical), muitos alunos que cursam as duas desaparecem da aula teórica, pois eles “têm que ensaiar para a apresentação” da prática, porque faz parte da avaliação.

Mas será que isso na realidade é o ato de avaliar (em música)? É apresentar um concerto? É fazer uma prova? Ou será que a gente pode só ali pegar e dar uma “notinha”?

Eu defendo que não. Eu defendo que a avaliação é um *processo* – e faço ênfase nesta palavra. Processo este composto de

vários elementos. Sanmartí (2009), um teórico espanhol da área de avaliação educativa, vai comentar que a avaliação em educação é *o conjunto de atividades que possibilitam identificar erros, entender as causas destes erros, e tomar decisões para superá-los*. Este autor tem um direcionamento parecido à fala sobre avaliação em artes e música defendida por outros pensadores, e é interessante porque apresenta o erro como fator importante para o processo educacional. Nós, os docentes, queremos que o erro ocorra, mas não para punir, controlar ou taxar os estudantes, e sim queremos a ocorrência do erro para poder regular o processo de ensino-aprendizagem.

Em um texto anterior, eu defini que o erro “é um desvio do que se está esperando para o que foi apresentado, com vista ao entendimento do que não está acontecendo com relação ao esperado, e fazer as devidas tomadas de decisão para sanar esses problemas” (Borne, 2017b, p. 17).

Neste sentido, todos os dias, durante toda nossa vida, estamos pensando nos erros que cometemos, e realizando processos de avaliação. A gente vai atravessar uma rua sem semáforo na esquina, ela está livre para o pedestre atravessar, mas ainda assim a gente olha para um lado e olha para o outro para se certificar de que não tem ninguém de carro cometendo imprudências. E aí atravessamos. Por outro lado, pensando na situação do erro, estou na mesma rua e esquina, não vejo nenhum veículo, mas estou falando ao celular e olhando para baixo enquanto desço da calçada. Neste momento, quase sou atropelado por um carro, mas dou um pulo para trás, e não me machuco. Obviamente, o carro estava errado ao não cuidar o pedestre, mas eu tampouco estava prestando atenção no que necessitava fazer, e esse foi meu erro. Neste sentido, no nosso dia a dia, estamos constantemente fazendo esses micro-mecanismos de avaliações cotidianas, considerando nossos erros, e ajustando nossas condutas.

E é aí que que reside a problemática da avaliação, pois a palavrinha “avaliação” é muito temida, carregando um peso semântico muito forte, porque nós temos uma dificuldade em entender que existem processos educativos que são formais e informais, e na avaliação não é diferente. O problema está quando a gente entra na esfera da formalidade da avaliação. Ou seja, quando a gente a traz para dentro do âmbito institucional, escolar ou universitário, a formalidade da avaliação é problemática porque parece que precisamos ter alguns elementos para prestar contas (à gestão escolar, à família, à sociedade etc.). Vou, então, passar para algumas concepções e ideias de base sobre a avaliação.

IDEIAS E CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Historicamente, a avaliação surge a partir de uma tradição psicométrica, ou seja, medição pura e comprovável, onde a gente vai buscar mensurar e evidenciar coisas que são notáveis, são observáveis, são visíveis (López-León, 2014). E, nesse contexto, não é isso que investigadores já têm concluído, a partir da pesquisa educativa, sobre a avaliação. Se pegarmos o contexto de antigamente (e não tão antigamente assim), a avaliação era entendida só como a prova. Por exemplo, se formos mais atrás ainda, para um modelo socrático-platônico, nesta perspectiva, o correto era saber ao pé da letra o que o professor pergunta, reproduzindo as respostas mecanicamente e sem significado. E isso era a avaliação. Desviar disso é não saber. E estas ideias ainda persistem na atualidade.

Durante o doutorado, eu me deparei com um livro do século XVIII sobre ensino de solfejo com essa perspectiva socrático-platônica, no qual o método de ensino – e conseqüentemente toda a avaliação – era parecido com um jogral, ou seja, era um método no qual o professor fazia perguntas e os alunos respondiam verbalmente,

tal qual memorizados dos (ditos) ensinamentos. Se as perguntas fossem corretamente respondidas, os alunos “sabiam” o conteúdo, porém do contrário...

No entanto, falando de música, sabemos que isso não é o correto. Por exemplo, uma pergunta que o livro faz é: “o que é solfejo?”; todos os alunos da turma respondiam “o solfejo é a arte de entoar notas com a voz à primeira vista”. Se o estudante respondesse errado, não tinha aprendido o solfejo. Porém, na prática, isso é saber solfejo? E quando o aluno ia solfejar, havia aprendido prático?

É exatamente por sabermos que há equívocos de entendimento como esses é que desenvolvemos pesquisas sobre avaliação educativa, para sair deste lugar comum das provas e da memorização como elementos indicadores do aprendizado, ampliando as concepções e as possibilidades do processo educativo. Nesse sentido, já temos muito material produzido, talvez não em música, mas do campo da educação como um todo. Assim, o que já sabemos dessas pesquisas de avaliação, e que podemos usar para uma melhor prática docente? E quais mais podem se dirigir a uma prática mais adequada da avaliação? A seguir, apresento alguns avanços que a pesquisa em avaliação educativa tem trazido, e que podemos pensar em incorporar nas nossas práticas docentes.

O primeiro ponto que a gente sabe da pesquisa em avaliação é que a inteligência é diversa, e ela barca diferentes saberes e áreas da vida humana. Antes, a gente tinha o famoso QI, o coeficiente intelectual, que falava sobre as habilidades lógico-matemáticas e visoespaciais (e um pouco das habilidades linguísticas). Neste âmbito, vieram pensadores que abriram mais as portas (na realidade escancararam), falando que há algo mais, e, a partir de Howard Gardner, veio a concepção das inteligências múltiplas (López-Leon, 2014). Ainda que eu, enquanto pesquisador, tenha considerações sobre a comprovação das ideias de Gardner, a concepção dela por si só é muito brilhante, especialmente num recorte histórico, porque

ele abre a mente para que as pessoas entendam que a inteligência não é só lógico-matemática, visuoespacial e linguística, mas há um leque de possibilidades, que incluem, inclusive, a consciência sobre o corpo, o mundo e, também, as artes.

Por outro lado, desde as pesquisas sobre avaliação, sabemos que ela é um motor para promover mudanças na estrutura do sistema educativo (Luckesi, 2009; Santos-Guerra, 2003). Porém, o sistema educativo em que estamos inseridos, caracterizado por Paulo Freire como *educação bancária*, tem como objetivo depositar conhecimento e inteligência nos alunos, como se estes fossem uma conta corrente com saldo zero. Esse modelo está circunscrito a um sistema neoliberal de sociedade, que busca a formação de pessoas acríticas, porém capazes de executar tarefas simples ou mecânicas, formando mão de obra barata. Isso é problemático, pois perpetua a hegemonia da elite do poder e do governo que a suporta. E é a avaliação que promove isso, ditando os conteúdos a serem construídos na educação básica através do ENEM e do ENADE, criando uma agenda para o currículo que, muitas vezes, é guiada por interesses econômicos em detrimento da formação integral dos alunos. As escolas e as universidades acabam concentrando-se em preparar os alunos para “passar” em exames padronizados, em lugar de promover uma educação mais significativa e abrangente. Isso é especialmente visível nos sistemas educacionais formais, que, em muitas oportunidades, deixam de lado ou negam as diversidades regionais, gerando discrepâncias entre os resultados dos alunos, e mostrando que o sistema não é igualitário para todos. Este é um uso perverso da avaliação, e torna-se um problema que precisa ser enfrentado, para que a educação possa cumprir seu papel de formação integral dos indivíduos, e a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dando seguimento a outro ponto, há uma *máxima* que já sabemos desde a pesquisa: *avaliar não é dar nota!* Isto significa que nota não é conhecimento. A nota é um número, é uma decisão arbitrária, é uma vingança (no caso de um uso perverso) ou uma premiação.

Tenho que insistir: avaliação não é nota (Borne; Rueda-Beltrán, 2018; Luckesi, 2009; Salinas, 2002). Uma das falácias que se perpetua é a de que a nota reflete o *quanto* o aluno aprendeu. Se um aluno tirou nota 10, ele aprendeu 10; no entanto, isto é, no mínimo, ingênuo. Não necessariamente sabemos expressar tudo aquilo que compreendemos. Por isso mesmo, tirar uma nota 10 não significa saber 10.

Mais um avanço que a pesquisa nos indica: pensamos que só o professor avalia o aluno, e só isso é válido, só isso é crível, só isso é acreditável. E aí reside uma falácia. A coavaliação – ou seja, os colegas, os pares avaliando-se mutuamente – e a autoavaliação são tão eficazes quanto a avaliação do professor para o aluno (heteroavaliação) para se ter evidências do processo educativo (Borne, 2017a). São direções e movimentos do ato avaliativo diferentes da prática comum que contribuem para que a gente possa construir, fabricar, e criar elementos e evidências.

Para concluir este ponto, já sabemos, desde a pesquisa, que *avaliar serve para melhorar a aprendizagem, o ensino e o currículo das instituições* (Salinas, 2002; Santos-Guerra, 2003). Mais adiante, estará a imagem de uma pirâmide, que ajuda a entender um pouco melhor que a avaliação está a serviço da aprendizagem, do ensino, do currículo e das instituições. No entanto, por causa da maneira que o modelo neoliberal trabalha a avaliação, atualmente esta pirâmide se encontra ao contrário no bojo das instituições educativas, pois aprendizagem, ensino, currículo e instituições estão a serviço da avaliação (erroneamente, na minha concepção).

E eu me pergunto: quais são as práticas avaliativas que prevalecem em nossa realidade educacional? Como alunos e músicos, somos testemunhas de muitas delas, incluindo o uso de provas, trabalhos e concertos. E estas, geralmente, estão no âmbito das ferramentas para coletar as evidências, não do processo como um todo. No entanto, raramente vemos outros processos avaliativos além desta coleta. É importante ressaltar que não estou criticando esses

instrumentos de avaliação como tal – afinal, também os utilizo –, mas sinto falta de uma diversidade maior de possibilidades avaliativas e de uma maior integração entre elas e o processo de ensino e aprendizagem. Todos esses instrumentos devem ser utilizados como ferramentas para coletar evidências e promover o aprendizado dos alunos.

Além disso, muitas vezes, o julgamento do professor é considerado como o único válido para avaliar o desempenho dos alunos (chamado de heteroavaliação). Isso ocorre porque o professor é visto como o único detentor do conhecimento, e é responsável por produzir resultados quantitativos e de produtos, em vez de avaliar o processo de aprendizagem. É importante lembrar que o caminho percorrido pelos alunos é tão relevante quanto o resultado final. Por exemplo, duas pessoas têm que percorrer 10km, porém uma parte do quilômetro cinco e chegou ao final, enquanto a outra inicia do quilômetro zero e chegou nos 8km. Em um modelo de currículo e avaliação por produto (Grundy, 1994), somente a pessoa que chegou ao 10km que terá conseguido alcançar a meta, independente do seu ponto de início. No entanto, em um modelo por processo (Grundy, 1994), a que começou do zero e foi até o oitavo quilômetro percorreu uma trajetória maior, e, conseqüentemente, um crescimento maior. As duas pessoas também podem chegar ao mesmo resultado, mas percorrendo caminhos diferentes. É necessário avaliar todo o processo de aprendizagem, e não apenas o produto final, pois o processo é o que realmente importa para o desenvolvimento dos alunos. Indo mais além, é importante avaliar o produto sem desconsiderar o processo (e vice-versa), pois tudo dá mais elementos para o docente entender a aprendizagem do discente, e do discente sobre ele mesmo.

EM DIREÇÃO A NOVOS ENTENDIMENTOS: O PROCESSO TRIPLO DA AVALIAÇÃO

Mas, afinal, com tudo isso em mente, o que temos que entender sobre a avaliação? O entendimento se inicia ao saber que a avaliação é um *processo expressivo*. O que significa ser um processo expressivo? É aquilo que eu consigo externar, colocar para fora da minha mente o que eu estou entendendo. Como princípio cognitivo básico, eu não consigo externar nada do que não esteja entendendo. Mesmo durante o processo de externar o que eu estou entendendo, vão acontecendo processos cognitivos que, muitas vezes, organizam aquilo que eu estou em dúvida, sem muita certeza. O fato de o aluno externar aquilo que a gente está sabendo já o ajuda a organizar o aprendizado, e, ao mesmo tempo, dá uma *janelinha* para o professor ver como está a cognição do aluno com relação a determinado saber, habilidade, conteúdo... E é a partir dessa janelinha que o professor tenta entender como se está produzindo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. De forma análoga, a avaliação proporciona uma janela para ver o funcionamento de uma instituição, o currículo ou seus processos. Então avaliação é uma fotografia, é uma janela, não é a verdade absoluta... é um momento!

E aproveito essa ideia da fotografia para fazer outra analogia. Toda fotografia, para ser bem-feita, tem que ser tirada com a câmera num tripé, onde cada pé sustenta o todo. Então eu sempre falo que a avaliação tem um processo triplo, com três etapas. A primeira etapa é a da *identificação*, a segunda é a da *decisão*, e a terceira é a da *superação*. E vou traduzir este tripé no seguinte processo: inicialmente, a gente mede (recolhe evidências), depois a gente faz julgamentos, e, por fim, faz uso dos resultados. É sobre isso que me deterei agora.

MEDIÇÃO

A medição nada mais é do que termos elementos concretos para entender o aprendizado. Para isto, temos que utilizar instrumentos e parâmetros que permitam coletar esses elementos. O problema não é realizar esses procedimentos, mas sim que geralmente a avaliação para aqui, como se a medição, e somente ela, fosse a avaliação, sem continuar os próximos passos.

Nós temos alguns instrumentos conhecidos para esta etapa, como exames, provas, trabalhos, observação (todo professor está sempre observando a todos), concertos e apresentações. Na nossa prática, também podemos utilizar como elementos de medição o portfólio, ou seja, o arquivo de todas as produções do aluno naquele período, que vai mostrar um pouquinho de como se construir o processo de aprendizado dele, além de escalas, como as do tipo *likert*, ou ainda a gente pode construir objetivos, e aí, a partir disso, fazer rubricas.

JUÍZO (E SUA DIREÇÃO)

Todo e em qualquer momento a gente está julgando os dados que a gente recebe do mundo (como por exemplo, a esquina que mencionei antes). Tomamos uma decisão, a gente faz um juízo. Na avaliação, a questão é que nós temos o juízo geralmente entendido do professor para o aluno, a partir do seu saber absoluto sobre a aprendizagem do estudante. E ele, o professor, que decide, ele que sabe, ele que detém o conhecimento. No entanto, como eu falei, sabemos que existem movimentos de coavaliação e de autoavaliação que são tão eficazes quanto o da heteroavaliação. Assim, podemos pensar que não é o fato de tirar o movimento da heteroavaliação do juízo, mas utilizar todos esses elementos da melhor maneira possível.

Por exemplo, na minha prática docente, frequentemente eu peço, em alguma interpretação musical: “você escutam o colega e façam críticas, uma crítica positiva e uma crítica para melhorar”. Isso é coavaliação, pois o estudante, ao ter que analisar e contrapor o que viu ou ouviu com suas próprias bases e experiências, gera um movimento de reflexão e escuta ativa, ainda mais quando peço que se foque em aspectos que estão bem e outros que precisam melhorar. Isso também se vê traduzido na autoavaliação, pois o estudante fará o mesmo movimento reflexivo, só que para si.

USO DOS RESULTADOS

Os momentos de coleta de evidências e de juízo culminam na geração de resultados. E o que podemos fazer com eles? Normalmente, isto está atrelado, no imaginário educativo, à nota (que pode ser vermelha, azul etc.). E a nota significa aprendizado. Será? Já sabemos que não. Ou ainda, vinculado à nota, o uso maléfico dos resultados vinculado à nota, como mecanismos de controles das atitudes e das condutas do estudante. Já escutei de alguns professores: “Vocês estudem isso porque vai cair na avaliação!”, ou “Vocês vão ficar quietos? Se vocês não ficarem quietos, eu vou fazer uma prova amanhã!”. Mas será que o uso dos resultados é com essas finalidades? Na realidade, não!

O uso de resultados é mais do que nota e controle, é algo bastante amplo e serve tanto para o aluno, como para a escola, a comunidade escolar e o próprio professor. Primeiro, a gente tem que prestar contas, independente do sistema educativo. Para quem? Pais, sistema de ensino, alunos etc. Esta prestação de contas gira em torno do que está acontecendo na aula, e em como está o processo educativo. Também podemos considerar a avaliação institucional, pois nela é necessário prestar contas, inclusive, das verbas utilizadas.

De modo similar, é possível criar índices, a partir de avaliações externas, ou ranquear cursos, instituições etc. Dependendo de como for feito, isto pode ser negativo ou mal feito, pois notas e conceitos são manipuláveis. Pensemos quantas vezes vimos “aquele curso de graduação é conceito X no MEC”, atribuindo a esse conceito um valor de qualidade. Quando nos debruçamos no detalhamento desse conceito, ou quando conhecemos mais adentro o curso, por vezes, necessariamente, não é tão bom assim.

Por outro lado, também há perspectivas mais interessantes para o uso dos resultados, pois é necessário que o processo educativo tenha algum usufruto da avaliação. Entre os principais, gostaria de destacar o *feedback*, a regulação da aprendizagem e a modelagem, todos eles no âmbito da aprendizagem. Sobre eles, em um texto anterior, eu já me debrucei mais detalhadamente a respeito do tema (Borne, 2017b), pelo que farei uma breve explicação no presente texto.

O *feedback*, mais do que dar um retorno aos estudantes quanto ao seu desempenho, é o ato de pensar que este retorno possa ser elemento para mais construção de conhecimentos, apontando o que pode e como pode ser aprimorado. O fato de corrigir uma prova com os estudantes, tirando suas dúvidas ou trabalhando os principais detalhes equivocados que apareceram nesta medição é um bom exemplo. Ou ainda pensar em quais estratégias de estudo o aluno pode realizar nas suas práticas cotidianas também. Enfim, o *feedback* é fazer com que os saberes medidos na avaliação sejam pontuados tanto para ver o que está sendo bem feito, como para a melhora do aprendizado.

A regulação da aprendizagem utiliza mini-feedbacks constantes para que haja a realização de uma tarefa melhorada. Paraphrasing Zimmerman quando fala da autorregulação (2002 *apud* Gusmão, 2011), a regulação é um processo triplo envolvendo a realização de um ciclo contento à tarefa (com controle e observação, ou seja, a medição), à reflexão (ou seja, o juízo), e ao planejamento

(referente à análise da tarefa realizada e de crenças próprias). De modo prático, pensando num direcionamento heteroavaliativo, o professor executa as duas etapas iniciais junto ao aluno, e planeja a sua superação, regulando e autorregulando-se para o que está considerado como *correto*.

Por fim, a modelagem é, literalmente, exemplificar. Exemplificar como deve ser feito algo, com ou sem explicação ou reflexão. É comum, na prática musical, que o professor ou colegas mostrem ao estudante como determinado trecho musical deve soar, ou como ele deve articular (muitas vezes, o professor é um vídeo *on-line*). Enfim, estes três são alguns dos exemplos de usos positivos dos resultados, que vão mais além de dar uma nota ou de gerar um *ranking*.

MOMENTOS

Todos esses processos podem ocorrer em diferentes etapas do processo educativo. Na literatura básica, temos alguns bastante conhecidos que eu trago aqui à lembrança. Avaliar, antes do ato educativo, é algo chamado de *avaliação diagnóstica*; a avaliação contínua, durante o ato educativo, geralmente se chama *avaliação formativa*; e, ao final, quando vamos "acumulando" as evidências, a gente chama isto de avaliação somativa. No entanto, estas não são as únicas maneiras de pensar os momentos da avaliação. Também existem: a *avaliação prognóstica*, que gera um prognóstico, até onde o processo educativo pode chegar; *avaliação autêntica*, que é um conceito acunhado por Colwell (2012), que é aquele que deve refletir efetivamente o que o aluno aprendeu, ou seja, não é uma nota, tem que ser um pouquinho mais descritiva; e *avaliação mediadora*, acunhada pela pesquisadora brasileira Hoffmann (2014), que, de forma generalizada, trabalha a ideia de que a avaliação deve promover a autonomia para o aluno conduzir seu próprio processo de aprendizado, através do constante diálogo.

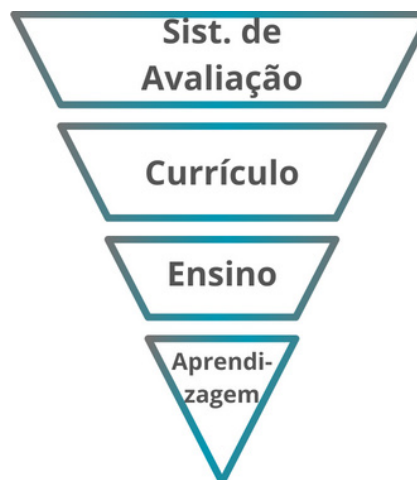
EM DIREÇÃO A PENSAMENTOS FINAIS: DESAFIOS PARA A AVALIAÇÃO EM MÚSICA

Neste tópico, quero trazer algumas questões novas, ao mesmo tempo em que lembro outras já comentadas, porém reforçando aspectos não mencionados. A primeira é destacar que *a avaliação somente é um problema quando a gente tem que formalizar ela*. No momento em que estamos, por exemplo, com o nosso aluno de instrumento, vamos fazendo correções, modelando e mostrando como é que se faz, isto nunca é um problema. O problema é quando nós devemos trazer o processo para a dimensão do formal, pois teremos que *prestar* contas. E é por essa razão que a segunda questão importante é *incorporar mecanismos informais da avaliação dentro do contexto formal* (como, por exemplo, na escola).

Também é importante considerar sair da avaliação como *mecanismo de controle*, caminhando em direção a uma avaliação mais formativa, que dê conta do processo educativo como um todo. Para isso, é importante trazer os já comentados mecanismos informais de *feedback*, de regulação e de modelagem. E isto gera uma mudança de atitude em nós mesmos, como estudantes, e depois como professores, que é outro desafio, ao buscar entender como nós mesmos nos regulamos. E isto, como consequência positiva, ajuda no entendimento de como a gente aprende. Por isso que na minha prática docente eu peço que os estudantes façam autoavaliações, para que eles olhem para si mesmos, e me digam “onde é que eu estou errando, onde que eu estou acertando, como posso melhorar, e como posso manter o que está bom?”, no desenvolvimento da sua autonomia. Com isso, nós não vamos depender de modelos impostos por outros atores, e vamos poder nos autoavaliar.

Outro desafio é incorporar outras direções da avaliação (hetero-avaliação, coavaliação e autoavaliação), assim como entender e replanejar a função da avaliação. E aqui trago duas imagens para finalizar meu texto. Convido a que paremos um pouco para analisar as imagens abaixo.

Figura 1 - Pirâmide do sistema de avaliação A



Fonte: elaboração própria.

Figura 2 - Pirâmide do sistema de avaliação B



Fonte: elaboração própria.

Pensando nas imagens, como é hoje? O sistema de avaliação é “o rei”, está no topo, tem maior peso e maior dimensão (como na figura 1). E ele, por ser o rei que determina tudo, ele vai gerar o processo educativo, e vai produzir o currículo. Este currículo vai ser acessado pela professora, que vai chegar à escola, olhar o currículo, o livro didático gerado a partir deste currículo, e vai dar a sua aula. E é a partir desta aula que o aluno vai aprender. Ou seja, a partir do que foi pensado *unilateralmente* pelo processo avaliativo é que o aluno vai aprender.

Só que, quando revisitamos alguns dos conceitos de avaliação trazidos, qual é o ideal de uma avaliação autêntica, utilizando o termo do Colwell (2012)? Um processo que realmente faça sentido enquanto educadores que pensam no aprendizado dos estudantes? O processo para tal é que a aprendizagem seja a base, e que realmente ela tenha maior peso (figura 2). A partir do que se entende, o que deve ser aprendido é que se desenvolvem os mecanismos e as didáticas de ensino. Só então é que vamos pensar no nosso currículo, e só a partir disto tudo é que vamos avaliar o aluno totalmente. A avaliação vai “dar fé” de tudo que a gente fez para a melhora do processo educativo. Não basta colocar a avaliação no topo, e tomá-la como um processo em si mesmo e mais importante que outros. Ela tem que responder, especialmente, para a aprendizagem do aluno. Se ela não está respondendo em função da aprendizagem do aluno, ela perde a sua função primordial, que é uma melhora educativa.

Com isto concluo perguntando: e para você, o que é avaliar?

REFERÊNCIAS

- BORNE, Leonardo. **La evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños**: un estudio multicaso. Tese (doutorado). Posgrado en Música, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2017a. Disponível em <http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/514351777/Index.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BORNE, Leonardo. Más allá de la calificación. Usos de los resultados en evaluaciones de solfeo. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 5, n. 3, 2017b, p. 1-21.
- COLWELL, Richard. The future of assessment. *In*: Swanwick, Keith (Ed). **Music Education** – vol. IV. London: Routledge, 2012.
- GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Morata, 1994.
- GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 121-140, dez. 2011.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.
- SALINAS, Dino. **¡Mañana Examen!** La evaluación: entre la teoría y la realidad. Barcelona: Graó, 2002.
- SANMARTÍ, Neus. **10 Ideas Clave**: evaluar para aprender. Barcelona: Graó, 2009.
- SANTOS-GUERRA, Miguel Ángel. **Una flecha en la diana**. La evaluación como aprendizaje. Madrid: Narcea, 2003.

The background is an abstract composition. On the left, a violin is depicted in a dark, almost black color, with its body and f-hole visible. The strings are represented by thin, light-colored lines extending across the frame. The background is a mix of warm and cool colors: a deep red and orange at the top, transitioning into a vibrant green in the middle, and a dark blue at the bottom. There are numerous small, white, circular dots scattered throughout, resembling musical notes or stars. The overall effect is artistic and musical.

5

Antuerber Arthur Alves Farias da Luz

O TRABALHO DA MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, que resultou da mutação do coronavírus SARS-CoV-2, mudou a estrutura de vida de grande parte da humanidade, provocando mudanças estruturais, culturais e psicológicas. Dentre essas mudanças, houve a interrupção abrupta de aulas presenciais nas creches, escolas e universidades. Devido à doença Covid-19 ser altamente transmissível, esta provocou a suspensão das aulas, e o novo modelo adotado foi chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se diferencia do termo educação a distância (EAD), já que o surgimento desse modelo mais recente foi de cunho emergencial, e as aulas não foram elaboradas e nem planejadas para acontecerem remotamente. Com a suspensão de aulas presenciais, surgiu então este novo modelo, chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O modelo tradicional de ensino de forma presencial foi substituído temporariamente por um modelo desconhecido por grande parte dos estudantes e professores, sendo que ambos tiveram que se adaptar à nova realidade pedagógica. Surgiram novas metodologias de ensino e novas maneiras avaliativas no ERE. Neste momento, enfatizaremos as aulas de arte, que ocorreram durante a pandemia e após o retorno das aulas presenciais no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), da cidade de Cuiabá-MT, ofereceu, no ano de 2021, um curso de formação continuada para os professores pedagogos que dão aula de arte nas turmas do Ensino Fundamental. O curso de formação continuada focou como trabalhar a música de maneira prática em sala de aula.

O ano de 2021 passou por 3 momentos distintos na modalidade de ensino. No primeiro momento, no dia 8 de fevereiro de 2021, iniciaram-se as aulas de forma remota. No segundo momento, no dia 27 de setembro de 2021, começaram-se as aulas de forma híbrida.

No terceiro momento, no dia 22 de novembro de 2021, iniciaram-se as aulas de forma presencial.

Devido à ocorrência de 3 modalidades distintas de ensino, o trabalho realizado em sala de aula refletiu todo esse processo de transformações. A formação continuada transcorreu em toda a sua totalidade de maneira remota, facilitando o prosseguimento do curso pelos cursistas que conseguiram acompanhar ao vivo. Para aqueles que não puderam, em virtude das mudanças ocorridas nas escolas no período do curso, disponibilizaram-se as aulas gravadas, para que todos os cursistas pudessem conhecer as técnicas e as práticas apresentadas pelos docentes que ministraram o curso.

Os temas das aulas de arte, durante o ano letivo de 2021, foram diversos, no entanto, abordaremos o conteúdo de música na área da arte. Foi trabalhada a musicalização no Ensino Fundamental, no quarto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com alunos na faixa etária de 9 e 10 anos.

A MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Musicalização no ensino fundamental, durante as aulas de arte, é essencial para os estudantes conhecerem as estruturas que compõem a música. Rocha (2019) coloca que a musicalização deve ser inserida desde os primeiros anos escolares dos estudantes, pois as crianças aprendem desde o seu nascimento através dos sons. Carvalho e Maschio (2021) discutem a problemática ao refletir sobre a música no contexto escolar com maior significância. As autoras colocam que, na visão escolar, a música é vista com uma menor importância em relação as outras temáticas da arte, assim como a própria disciplina de arte no ambiente escolar.

A ludicidade através da música pode ser o primeiro passo para construir um elo educacional com os discentes. Oportunizar diferentes metodologias para se chegar aos aprendizes é a maneira correta a ser seguida pelos educadores. Nesse contexto, surgiu a proposta de trabalhar a musicalização nas aulas. O trabalho aconteceu de forma remota, híbrida e presencial. Nas aulas remotas, foi trabalhada a teoria musical, nas híbridas e presenciais foram trabalhadas as práticas da musicalização.

Fonterrada (2015) coloca a importância de o docente incentivar a ação criativa e as improvisações no ensino da música como prática pedagógica em sala de aula na disciplina de arte. A autora enfatiza que as práticas musicais são escassas nas escolas, assim como as práticas criativas, que ficam em detrimento do estudo técnico-interpretativo. É importante frisar que o curso de formação continuada oferecido pela SME me fez repensar a inserção da música como instrumento pedagógico por outro viés.

Meurer e Bittar (2016) trazem o histórico das correntes filosóficas do ensino de arte, onde os autores discorrem sobre Koellreutter, e sua perspectiva metodológica, que se define pela ausência de um método único. Segundo os autores, Koellreutter afirmava que o seu método é não ter um método, apresentando as características do ensino técnico musical, que consiste no treinamento e na eliminação do erro e do improviso. Meurer e Bittar (2016) mostram as diferenças de pensamentos filosóficos sobre o trabalho técnico musical, e descreve sobre Koellreutter, que é um dos autores da chamada segunda geração⁷.

Um ponto forte citado por Meurer e Bittar (2016), na definição da corrente filosófica de primeira geração, é o que se refere ao treino. O treino é mecanizado. Essa perspectiva de aprender a música difere totalmente da proposta desse trabalho que priorizou a criatividade dos alunos a partir dos conhecimentos estudados.

7 Na primeira geração, de acordo com a autora, se encontram Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki.

Meurer e Bittar (2016) apresentam a segunda geração, que marca por incentivar a ruptura do que está posto, e transcender a formatação de um modelo pronto, assemelhando-se ao pensamento da chamada segunda geração, tendo como base Koellreutter, que incentiva o improviso, o ato de experimentar. Pode-se dizer que a metodologia adotada pelo professor pesquisador partiu em busca de fazer experimentações musicais, incentivando aos discentes a invenção ou a recriação de ritmos e letras de músicas.

Trabalhar os sons como música exige muito dos nossos sentidos. Conforme Swanwick (2003, p. 30): "Escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados, e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência". Nesse aspecto, devemos ter em mente a importância da educação sonora nas aulas de arte.

Penna (2001) aborda que a música deve ser trabalhada a partir da vivência dos alunos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área de Arte, e deixa explícito que é preciso absorver os conhecimentos dos educandos de sua concretude, para que esta possa ser trabalhada, considerando a vivência do grupo de estudantes.

Penna (2001), no início de seu trabalho, nos alerta sobre o espaço da música no ambiente escolar. A autora revela que a formação específica dos professores dos cursos de Educação Artística não forma, de maneira adequada, os docentes, informando sobre o desaparecimento dessa área da arte nos espaços escolares do Ensino Básico da educação.

Outro ponto que Penna (2001) questiona é sobre a importância da música para os discentes. A autora menciona que é essencial expandir a sua vivência musical e cultural, sendo a música parte da cultura de um povo.

PESQUISA DE CAMPO

Essa pesquisa de campo ocorreu no Estado de Mato Grosso, na Capital do Estado, no Município de Cuiabá, no ano de 2021. Os pesquisados foram 30 alunos do quarto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Educação Básica Coronel Octayde Jorge da Silva.

No primeiro momento, durante as aulas remotas, os discentes receberam do docente pesquisador as explicações de ritmos e gêneros musicais. O que é um ritmo? O que é um gênero musical? Quais os ritmos que são encontrados nas músicas? Quais os gêneros musicais encontrados no Brasil? Assim como toda uma estrutura teórica sobre a temática. Logo que o pesquisador iniciou o trabalho de música, houve uma mudança no sistema de ensino, e as aulas passaram a ocorrer de forma híbrida.

No segundo momento, já nas aulas híbridas, os estudantes receberam do professor pesquisador explicações sobre sons, com base em perguntas como: O que é um som? Quais os sons que podemos encontrar nos ambientes em que estamos? Como damos significados para os sons que conhecemos? Qual é a amplitude dos sons?

Essa introdução sobre a temática proporcionou aos alunos a percepção de que estamos rodeados de sons no nosso cotidiano. Nas aulas seguintes, aprofundamos o conteúdo a respeito dos sons musicais, onde os discentes foram indagados sobre questões que aguçassem sua percepção em relação ao conteúdo proposto.

No terceiro momento, nas aulas presenciais, os educandos receberam do mestre pesquisador, atividades desafiadoras. Essas atividades consistiram na criação ou recriação de uma música, onde o tema era livre, tendo como objetivo central verificar a criatividade dos alunos. A proposta pedagógica trabalhada foi construir uma música própria ou readaptar uma música existente, podendo utilizar, como procedimento, a paródia.

O trabalho foi riquíssimo, puderam ser notados diversos gêneros e estilos musicais. Os trechos a seguir retratam músicas escritas pelos discentes do quarto ano: “O Natal está chegando”; “Brilho”; “Anime”; e “Menino Amassado”, respectivamente.

Dingobell dingobell o Natal está chegando, estou esperando o Papai Noel, bate sino, bate sino que eu quero abrir, bate logo para meus presentes abrir. O Natal é demais. Ceia com a família, fica com os amigos. Esse é o melhor dia, é o Natal, está chegando, vai ter muita festa, esse é melhor Natal, vai ser a melhor festa (Discente 1).

Deixa eu me apresentar que eu acabei de chegar, eu venho de um lugar onde os pés tocam o chão. Eu brinco com as estrelas e brilho com o coração, onde o verde e o azul virá uma grande imensidão de brilhos e riquezas que não são ilusões, eu não consigo me imaginar tão longe do meu lugar (Discente 2).

Eu achei o motivo para não desistir e continuar a se levantar (sic). E o meu corpo inteiro tem apenas muita força, ama com o coração cheio de medo e tremor. E se eu me importo com a minha vida, nunca se desistirá (Discente 3).

Era uma vez um menino apaixonado, estava andando pelas ruas, até que foi atropelado. Pow. Menino amassado, menino amassado, menino amassado, sobreviveu (Discente 4).

Após todos os discentes apresentarem a letra da música, na aula seguinte, o professor pesquisador propôs uma nova atividade desafiadora, que foi cantar a música criada ou recriada com novo ritmo, e apresentar uma coreografia dessa música. Cada estudante apresentou-se para a turma, cantando a sua música e fazendo a coreografia. Antes do trabalho com a música, o educador pesquisador abordou, nos bimestres anteriores, conceitos de outras temáticas, como: as artes visuais, o teatro e a dança.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os estudantes conseguiram concluir as atividades com êxito, no entanto, podemos notar as dificuldades encontradas no decorrer do caminho pelos mesmos. A ausência de um tema específico facilitou para alguns discentes, que lograram, com a sua perspicácia, definir um assunto do seu interesse. Por se tratar de um tema livre, houve educandos que não souberam lidar com a liberdade de escolha, assim, preteriu-se a sua criatividade, e se tomou partido pelo óbvio; a sua predileção seguiu a linha do mais fácil e comum, não se ousou em sair do corriqueiro.

O período no qual foi realizada essa atividade, por ser tratar do final do ano letivo de 2021, acabou inspirando alguns estudantes, que lembraram as músicas natalinas, e recriaram uma nova versão das mesmas, sendo assim, cumprindo com a proposta da tarefa apresentada. Não houve a criação, no entanto, sentiu-se um ressignificado com a inserção de novas características, tanto no ritmo, como na letra da música.

Outro ponto a ser destacado, na escolha musical dos alunos, foi o tema musical de animes. Mais uma vez, houve a ressignificação com as características inseridas no novo contexto musical, mudando o ritmo e/ou a letra da música, formando uma nova canção, sendo a exigência da atividade cumprida.

O destaque que podemos analisar, ao deixar o tema livre, é que surgiram músicas que foram criadas. Nessa atividade, conforme podemos destacar tão prontamente, em terminologias de outras áreas, como o Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), destacam-se os termos invenção e inovação. Nessa atividade, a maior parte dos alunos optou pela inovação na letra da música, todavia, alguns estudantes chegaram à invenção de fato. Em relação ao ritmo, todos partiram pela inovação.

A participação nesta atividade, assim como nas demais, propostas pelo professor em sala de aula, não teve a participação total dos estudantes da turma. Os motivos vão, desde a falta dos discentes nas aulas ministradas, à dispersão dos educandos em relação à disciplina, e demais ocorrências que ocorrem no cotidiano escolar.

É importante salientar que, durante esse processo, os discentes que não participaram da atividade foram aqueles que não retornaram ao ambiente escolar no modelo presencial, após o fim das aulas remotas e híbridas, assim como nas demais atividades das outras disciplinas.

Com os educandos presentes em sala de aula, observou-se a participação deles em sua totalidade, atividade esta que iniciou de forma teórica e culminou de forma prática. A percepção do professor pesquisador em relação a esta atividade, é que a práxis ocorreu, de fato, no cotidiano escolar. No âmbito da sala de aula, houve trocas entre os estudantes, pelo fato novo de ter que escrever uma música. A ação dessa atividade prática provocou, na maior parte dos discentes, a vontade da realização da tarefa.

A ludicidade empregada ao final da disciplina, só foi possível através de um planejamento construído e reconstruído ao longo do quarto bimestre.

Os resultados foram satisfatórios, à medida que houve variações no modelo adotado durante o trabalho dessa temática. Este pesquisador considera que a musicalização, no ensino fundamental nos anos iniciais, deve ser trabalhada com maior afinco pelos professores pedagogos, mas considera que a grande dificuldade em trabalhar com a disciplina de arte, sendo um pedagogo, é a carga horária. O professor pesquisador, no ano letivo de 2022, trabalhou com o quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como ocorreu no ano letivo de 2021, e a disciplina de arte se manteve com a carga horária de 1 hora semanal.

Para serem trabalhadas todas as habilidades da disciplina de arte, que estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), requer do docente regente um planejamento minucioso das diferentes áreas da disciplina. As artes visuais, o teatro, a dança, a música e as artes integradas necessitam de várias aulas para serem submetidas a uma avaliação consistente em relação ao aprendizado dos alunos, já que a disciplina tem o total de 40 horas anuais, e divide-se em 4 bimestres, com somente 10 horas de carga horária bimestral.

O trabalho do professor regente, na disciplina de arte, exige um esforço substancial, para conseguir abarcar conhecimentos tão vastos em apenas 1 hora por semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música, assim como as outras partes do conjunto da arte, como a dança, o teatro, as artes visuais e as artes integradas, é essencial para o aprendizado humano, sendo que esse conhecimento é primordial no âmbito escolar. O aprender pode ocorrer em outras áreas que não sejam espaços formais, pois a arte ocorre na área urbana, e está presente no nosso cotidiano, entretanto, são nos espaços formais, ou seja, nos ambientes escolares, que os docentes iniciam esse trabalho com os estudantes.

A importância da escola como ambiente de aprendizado na vida humana perpassa desde os seus primeiros anos de vida, até a sua formação adulta. Basta ver a parte considerável do tempo que passamos em espaços escolares desde a nossa tenra idade. A exemplo, os pesquisadores continuam a sua jornada ao continuar os seus estudos nas formações acadêmicas, como: graduação, especialização, mestrado, doutorado, cursos de extensão e formação continuada.

Ao desvalorizar o espaço formal para o ensino de arte, principalmente ao ensino musical, nega-se não somente uma habilidade da BNCC, de forma a ser visto como um descumprimento de um documento formal, posto para ser executado por todos os professores, mas priva-se os estudantes ao aprendizado da arte da música.

Mesmo que a BNCC tenha controvérsias e não mostre a realidade dos diferentes “brasis” que existem em nosso país, a atitude do professorado não pode negligenciar o alunado privando-os de ter conhecimentos fundamentais para a sua vida.

As concepções filosóficas e metodológicas de cada indivíduo devem ser respeitadas, todavia, não podemos nos abster da nossa responsabilidade como docentes. Mesmo de posição contrária a alguns pontos expostos na BNCC, o educador não pode negar um conteúdo aos aprendizes; não podemos esquecer que o chão da sala é onde acontece e se realiza a aula. Houve vários documentos formais ao longo dos anos sobre a educação, mas a teoria pode ou não acontecer a partir da prática realizada.

Os resultados desse trabalho mostraram que os alunos desempenharam de maneira satisfatória o que foi proposto, e ratifica-se a importância de trabalhar a musicalização no Ensino Fundamental. Os professores pedagogos, que ministram as aulas da área de arte, devem ter uma maior atenção no planejamento delas. Como explicitado e discutido ao longo deste trabalho, a disciplina de arte e também a disciplina de ensino religioso são as únicas disciplinas que o professor regente tem apenas uma hora por semana para se trabalhar em sala de aula. Como o foco deste texto está no conteúdo de arte, não discutimos a área de ensino religioso, que também passa por esse mesmo dilema vivido na área de arte, ou seja, planejar conteúdos e atividades de uma área com apenas uma hora por semana.

As considerações finais deste capítulo perpassam por dois momentos distintos. O primeiro foi o embasamento teórico da formação continuada, onde o curso mostrou-se essencial para ter-se o

discernimento teórico, assim como as práticas que foram apresentadas pelos professores no decorrer do curso. Também houve relevância para os que puderam participar do curso de forma síncrona, foi a troca de conhecimentos que surgiu quando a aula ocorreu ao vivo.

Devido às circunstâncias ocorridas com o retorno das aulas presenciais, uma parte dos cursistas não tiveram como participar de forma síncrona das aulas. Esses cursistas perderam a troca de conhecimentos, porém, como a aula ficou gravada, puderam assistir, de forma assíncrona, aos conteúdos disponibilizados e as atividades. Esse ponto metodológico do curso merece destaque por oportunizar a todos os professores a equidade.

O segundo momento foi ao fim do curso de formação continuada, no qual as ideias fluíram para se trabalhar a música com uma reestruturação do pensamento. Os signos materializados foram ressignificados, surgindo a ideia de mesclar o conteúdo do livro didático com conteúdos que estão além do livro, pois não podemos nos desfazer de um material tão custoso, tanto financeiramente como pedagogicamente. A ideia foi utilizar o livro didático para o conteúdo teórico, e inserir novas propostas práticas para além dele.

As aulas de arte, com foco em música na formação continuada, despertaram, no professor pesquisador, a ação de avaliar o livro de arte trabalhado em sala. Um ponto a se questionar, nas próximas pesquisas, é em relação ao tema da música nos livros de arte. O livro trabalhado de arte, que foi adotado pela escola EMEB Cel. Octayde Jorge da Silva, apresenta, em suas últimas páginas, o conteúdo de música para ser trabalhado.

Podemos perceber que, no livro em questão, os autores organizaram os conteúdos dessa maneira. É importante frisar que, caso um professor trabalhe o livro didático de uma maneira linear, esse conteúdo pode não chegar aos alunos. Isso não ocorre somente com a área de arte. Na área da geografia, também no Ensino Fundamental no nono ano, os alunos necessitam aprender sobre os continentes:

americano, africano, asiático, europeu e oceânico. Normalmente, o continente da Oceania sempre está nas últimas páginas do livro. O caso é o mesmo: se o professor trabalhar o livro didático de uma maneira linear, esse conteúdo pode não chegar aos alunos.

As considerações finais desta pesquisa mostram que é possível fazer um trabalho de qualidade quando as ferramentas são disponibilizadas ao professorado, tais como: a formação continuada, os materiais físicos, a infraestrutura adequada. Essas engrenagens possibilitam aos professores condições de realizar o seu trabalho com maestria.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Bruna Bittencourt; MASCHIO, Maralice. A musicalização nos centros municipais de educação infantil e ensino fundamental. *In*: DA SILVA, Américo Junior Nunes (Org.). **O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade**. Ponta Grossa: Atena, 2021, p. 118-130.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons**: práticas criativas em educação musical. São Paulo: Unesp, 2015.

MEURER, Rafael Prim; BITTAR, Valeria. Koellreutter e Dalcroze: quando o método é não ter método, qual o espaço para os métodos ativos? **DAPesquisa**, v. 11, n. 16, p. 239-253, 2016.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. *In*: PENNA, Maura (Org.). **É este o ensino de arte que queremos?** João Pessoa: Editora Universitária/Universidade Federal da Paraíba, 2001, p. 113-134.

ROCHA, Letícia Oliveira Martins. A importância da musicalização no processo da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pedagogia-Tubarão**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/10002/1/Artigo%20Let%C3%ADcia%20-%20RIUNI.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.



6

Taís Helena Palhares

A SONORIZAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROCEDIMENTO NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.11222.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.11222.6)

INTRODUÇÃO

A formação do educador que irá trabalhar com o ensino de Arte na Educação Básica, bem como a sua formação continuada, deve ser considerada em vários aspectos, uma vez que o cenário de atuação é amplo. Os cursos de Licenciatura, ofertados no Ensino Superior, objetivam formar o educador para atuar, tanto no ensino formal como no ensino não formal, propiciando o desenvolvimento das experiências pessoais, e dando forma às experiências artísticas coletivas.

A formação deste educador é pensada tendo em vista que este profissional irá voltar para o meio natural e social para devolver aquilo que aprendeu e vivenciou na universidade. Este profissional deve estar preparado para situações concretas, deve ter autonomia, compreender-se como cidadão e como formador. Penna (2007), discutindo a formação do educador musical, defende que este educador deve se comprometer de modo social, humano e cultural, tendo em vista os vários contextos de atuação. Além disso, o compromisso desse educador deve se estender na compreensão das necessidades e potencialidades dos alunos e no acolhimento das diferentes músicas.

Para tanto, a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (Penna, 2007, p. 53).

Esta formação possibilita que o educador oriente o aluno no caminho de despertar a sua sensibilidade para perceber o mundo, interpretá-lo de uma maneira crítica, e atuar neste mesmo mundo como sujeito que está construindo história.

Para que o educador desenvolva um bom trabalho, é preciso que ele se sinta pertencendo à docência, ou seja, é preciso que ele tenha a docência como base de sua identidade profissional. É muito comum presenciarmos situações em que candidatos a cursos superiores optam pela licenciatura porque a universidade pretendida não oferece o curso de bacharelado. Por exemplo, candidatos se inscrevem para o curso de Música - Licenciatura sem se identificarem com o magistério porque a universidade não oferece o curso de Violão - Bacharelado. Neste exemplo, o licenciando não se identifica com o curso que está cursando, e, posteriormente, não se identificará com a sua profissão. É claro que isto não é uma regra, mas são situações rotineiras.

Continuando com o exemplo da educação musical, o educador compreenderá, em sua formação no Ensino Superior, a forma como se dá a construção do conhecimento musical nas pessoas desenvolvendo atividades de apreciação, criação e de execução musical. Esta compreensão se estenderá em sua prática diária, em suas reflexões e avaliações e em sua formação continuada.

Para que o desenvolvimento de atividades musicais aconteça, é preciso que o educador domine um corpo de conhecimentos específicos, e desenvolva instrumentais teóricos e metodológicos que irão possibilitar a construção de uma prática pedagógica pessoal e sistemática em educação musical. A frase que circula em muitos espaços, afirmando que “quem sabe toca, quem não sabe ensina”, está coberta de inverdades.

Neste contexto, o educador precisa saber contextualizar a música no que diz respeito à cultura, interpretando códigos artísticos, culturais e científicos; comunicando e estabelecendo interfaces com outras áreas de conhecimento e com outras formas de se conceber a música; e estabelecendo uma relação dialógica entre conhecimento científico e realidade social na produção de conhecimentos e de novas práticas pedagógicas.

Comprometido com a formação inicial através da oferta do curso de Música – Licenciatura, bem como com a formação continuada dos professores de Arte, o Grupo de Pesquisa Música e Educação, cujos líderes são lotados no Departamento de Artes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), foi proposto um curso de formação caracterizado como extensão universitária, com carga horária total de 40h, distribuídas no período compreendido entre agosto e novembro de 2021. O curso foi ofertado no dia e horário já agendados pela SME para a formação dos mesmos⁸.

O curso foi ofertado de modo remoto, denominado como Oficinas, com atividades síncronas e assíncronas, cujos temas foram definidos a partir de uma demanda apresentada pelos docentes da rede municipal e pela disponibilidade dos membros do Grupo de Pesquisa Música e Educação, proponente do projeto. Um dos temas demandados foi “musicalização infantil”, discutido neste capítulo.

Este tema foi trabalhado com duas turmas distintas; uma delas, Turma P, formada por professores pedagogos; e a outra, Turma A, constituída por professores com formação em Arte (Música, Artes Visuais, Teatro ou Dança). A forma de comunicação com as turmas, tais como envio de links, lembretes e recados, se deu através de um grupo de WhatsApp e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – Plataforma AVA, disponibilizado pela UFMT.

A Oficina “Musicalização Infantil” aconteceu em dois encontros de duas horas cada nas duas turmas, no período vespertino, e será discutida a seguir.

8

A SME de Cuiabá, através da Coordenação Técnica de Formação, disponibiliza um cronograma anual para a formação continuada dos professores.

PRIMEIRO ENCONTRO – 22 DE OUTUBRO DE 2021

A oficina foi iniciada com questionamentos aos professores a fim de se fazer um diagnóstico, bem como propiciar um comportamento reflexivo entre eles. Questões como: “A partir de qual idade pode-se iniciar a atividade de educação musical?; O que deve ser ensinado?; Como deve ser ensinado?; De que forma deve ser estruturada uma atividade com música?” foram realizadas, incentivando diferentes tipos de respostas.

Poucos participantes se manifestaram, mas, todos eles convergiram para a relação que o educador quer estabelecer entre a criança e a música, além de apontarem o equívoco frequente que alguns professores cometem, qual seja, o de confundir conhecimento musical com treinamento musical. A perspectiva de Brito (2003) fundamentou o debate, tendo em vista que grande parte dos professores participantes trabalhava com a Educação Infantil.

É preciso cuidado para não confundir estimulação precoce, janelas abertas para a música (assim como para qualquer área) com treinamento mecanicista ou sistematização formal precoce, que visam a resultados que nem sempre são os que mais importam e interessam à criança (Brito, 2003, p. 46).

A partir desta discussão, a oficina foi direcionada para uma questão mais focada: o que ensinar para as crianças pequenas? Vários foram os depoimentos, e os participantes elencaram algumas atividades como sendo essenciais: o canto e a execução rítmica; as qualidades do som (altura, duração, intensidade, timbre) e o silêncio; os elementos da música: ritmo, melodia, textura, forma, harmonia etc.; bem como a escuta e a apreciação musical contemplando um repertório variado. O movimento e a expressão corporal também foram apontados, e os participantes consideraram de extrema importância

o respeito às características motoras, cognitivas e afetivas das crianças com as quais está sendo desenvolvido o trabalho.

Um ponto levantado para a reflexão dos participantes foi a utilização da criação musical e/ou sonora para o desenvolvimento dos conteúdos, e não somente a imitação. O processo de experimentação, expressão e criação sonora devem ser considerados de fundamental importância no ensino de Arte na escola.

A partir desta reflexão inicial, foi proposta uma atividade a partir da história “A Panela e o Estetoscópio”, de Luis Guilherme Evangelista e Tânia Alves da Costa⁹. Inicialmente, a história foi contada para que os participantes imaginassem os sons que poderiam ser produzidos no decorrer de sua leitura. Logo em seguida, foi solicitado aos participantes para abrirem seus microfones e produzirem os sons que simbolizassem os acontecimentos da história durante a sua leitura. Depois disso, os momentos da história seriam escritos utilizando o quadro branco do Google Meet (Jamboard), para que ela fosse contada sem a narração. Contudo, devido ao tempo disponível para esta última etapa, foi possível somente trabalhar o trecho inicial da história.

Na Turma P, a participação maior, embora pouca, se deu no momento da história. Porém, mesmo os participantes produzindo os sons de uma maneira bastante tímida, a compreensão da proposta por eles foi nítida. Uma das participantes estava em sala de aula e aproveitou a oportunidade, permitindo que seus alunos ouvissem a história através do áudio de seu celular. Foi enfatizado que todos os elementos apontados no início desta oficina podem ser trazidos para este tipo de atividade.

Por outro lado, os participantes da Turma A se manifestaram tanto nas reflexões iniciais como no momento da história, com uma

variedade maior de sons produzidos. Talvez esta manifestação tenha ocorrido pela própria formação e pelo conhecimento musical de muitos deles. Além disso, surgiram relatos de experiências; reflexões e depoimentos relacionados à experiência e ao ensino do conceito (musical ou não), e das habilidades previstas na BNCC.

SEGUNDO ENCONTRO – 26 DE NOVEMBRO DE 2021

Para a realização do segundo dia da oficina, uma mensagem orientando a preparação de um material para a produção de sons foi enviada no grupo de WhatsApp das duas turmas, conforme se lê abaixo.

Boa noite, colegas!

Amanhã teremos o nosso último encontro do módulo “Musicalização Infantil”! Peço para que tragam todos os materiais que tiverem em mente que produzam som! Folhas de papel ou de raios X, tambores ou latinhas, chocalhos, caixas de papelão ou de isopor, tampinhas, sacos plásticos e instrumentos musicais!

Esta mensagem foi enviada propositalmente no dia anterior à realização da oficina como uma forma de tornar atrativo o encontro, bem como para evitar que os participantes se esquecessem do material solicitado.

No primeiro momento da oficina, foi realizada uma retomada do que foi trabalhado no encontro anterior, tendo em vista que o período entre os dois foi de mais de 30 dias. Para esta retomada, foi realizada a seguinte pergunta: O que seria a sonorização de histórias? Existem formas diferentes de se contar uma história? Os depoimentos foram diversos, com exemplos dados pelos participantes a partir

de suas experiências em salas de aula. A sonorização de histórias foi considerada em uma perspectiva bem próxima da definida por Reys.

Sonorizar histórias se constitui em tornar sonoro um enredo, ou partes dele, em fazer soar uma trama, seja por meio da voz ou de objetos e instrumentos. Nesse tornar sonoro, a utilização de sons ou de melodias passa a fazer parte da narrativa (Reys, 2011, p. 70).

Como existem várias formas de se contar uma história, os participantes foram convidados para assistir quatro vídeos nos quais histórias eram contadas de forma diferente. O primeiro vídeo foi “Como fazer pipoca”¹⁰, história contada com sons ambientando a narrativa, de forma bastante expressiva. O segundo foi “O sapo e o grilo”¹¹, contendo canções que ilustravam as cenas e caracterizavam os personagens. Neste segundo vídeo, as canções faziam parte da história, e foram compostas especificamente para ela. Já no terceiro vídeo, “Borboleta azul”¹², a história foi totalmente cantada, conduzindo tanto a narrativa como apresentando a fala dos personagens. No quarto vídeo, “O macaquinho travesso”¹³, a história foi contada utilizando narradora, fala e canto dos personagens. O ponto ressaltado nesta história é que a canção de cada personagem se apresentou em um gênero diferente, indo do clássico ao baião.

Entre a apresentação de um vídeo e do outro, houve um tempo dedicado para reflexões e questionamentos. Os participantes apontaram semelhanças, diferenças, caracterizando as histórias, e levantando possibilidades de trabalho em sala de aula, inclusive contemplando conteúdos musicais, e prevendo uma carga horária para a construção de cada história. Tanto na Turma P como na turma A, chegou-se à conclusão de que não existem “receitas prontas”;

10 Disponível em <https://youtu.be/zqYyij2Pz4w>. Acesso em: 10 set. 2023.

11 Disponível em https://youtu.be/uxjj0MOV7_I. Acesso em: 10 set. 2023.

12 Disponível em <https://youtu.be/11UUrndqom0>. Acesso em: 10 set. 2023.

13 Disponível em https://youtu.be/fQ_OBA98moY. Acesso em: 10 set. 2023.

que a história pode surgir de uma situação do cotidiano, e que pode estar associada às habilidades teatrais.

Por ocasião da apresentação de um trabalho que um professor está desenvolvendo, juntamente com uma professora de Educação Física, o quarto vídeo não foi apresentado na Turma A. O professor estava na escola no momento da Oficina, e solicitou que fosse dispensado um tempo para que ele mostrasse o trabalho, que consiste em contar uma história utilizando músicas brasileiras de diferentes gêneros, além de uma coreografia ensaiada pela professora de Educação Física.

Considerando as reflexões e pontos levantados, foi proposta a sonorização de uma história, e, a partir da sua leitura, foram definidos os personagens, a narração, a utilização de canções e os materiais a serem utilizados. Na Turma P, foi contada a seguinte fábula:

Uma raposa passou embaixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou com muita vontade de comer aquelas uvas. Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu. Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo:

— Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes, mesmo... (Autor: Esopo)¹⁴.

Para esta fábula, a turma decidiu por apresentar cantando a narração, apresentar falando a fala da raposa, e produzir os sons do andar da raposa e seus pulos, com o material trazido por cada um.

Para a Turma A, foi lida a seguinte história:

Dois homens viajavam juntos quando, de repente, surgiu um urso de dentro da floresta e parou diante deles, urrando. Um dos homens tratou de subir na árvore mais próxima e agarrar-se aos ramos. O outro, vendo que não tinha tempo para esconder-se, deitou-se no chão,

14

Disponível em <https://www.portalsaofrancisco.com.br/literatura-infantil/a-raposa-e-as-uvas>. Acesso em: 10 set. 2023.

esticado, fingindo de morto, porque ouvira dizer que os ursos não tocam em homens mortos. O urso aproximou-se, cheirou o homem deitado, e voltou de novo para a floresta. Quando a fera desapareceu, o homem da árvore desceu apressadamente e disse ao companheiro:

— Vi o urso a dizer alguma coisa no teu ouvido. Que foi que ele disse?

— Disse que eu nunca viajasse com um medroso (Versão de Guilherme Figueiredo)¹⁵.

A Turma A optou por contar a história somente com os sons do próprio corpo e dos materiais trazidos para a Oficina. Nas duas turmas, o resultado foi muito gratificante, e aqueles que participaram demonstraram interesse e alegria.

FÓRUM DE DISCUSSÃO E HISTÓRIAS SONORIZADAS

Além das duas encontradas, realizadas de forma síncrona, duas atividades foram postadas na Plataforma AVA (Fórum de Discussão e História Sonorizada¹⁶), buscando o envolvimento dos participantes. O texto de Reys *“Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias”* foi disponibilizado para leitura. Deste texto, foi retirado o trecho abaixo para orientar o debate no Fórum de discussão.

As histórias representam um meio eficiente de se trabalhar conteúdos musicais como percepção, caráter expressivo e forma, o uso da voz e o manuseio de instrumentos,

15 Disponível em <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/t4HBjxxWtP5djnyy73QkQdQUcXwjxZXAKQQNpfBnUR6Zw8yfWYXv6uxwjcM/texto-para-impressao-os-viajantes-e-o-urso-lpo3-03sqa11.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

16 Para esta atividade, os participantes deveriam postar uma história com a sonoridade criada por eles. Esta história poderia ser do domínio popular, de autor conhecido ou mesmo criada por eles.

a partir de atividades consideradas prioritárias no processo de desenvolvimento musical dos alunos. Assim, atividades de composição, apreciação e execução podem estar articuladas em um processo lúdico, no qual a experiência musical favorece a compreensão de conceitos específicos (Reys, 2011, p. 70).

A participação no fórum, apesar de ter ficado aquém do esperado (somente 08 cursistas), trouxe depoimentos instigantes. Alguns professores relataram que não tinham conhecimento sobre o tema trabalhado, mas, com a leitura do texto e a participação na oficina, se sentiram atraídos para o estudo e para a prática em sala de aula. Outros professores discutiram a citação, ressaltando a importância da sonorização de histórias, e fazendo referência a outros trechos do mesmo texto.

Por outro lado, a maior parte dos depoimentos neste fórum se deu por professores que utilizam este recurso em sala de aula.

A sonorização de história é uma ótima atividade, e é sempre explorada na aula, pois consigo envolvimento dos alunos, pois eles gostam de se expressar. É interessante para trabalhar a parâmetros sonoros, fontes sonoras, desenvolver a criatividade e imaginação, tudo de uma forma bem lúdica e interessante (Participante A).

A sonorização de histórias é uma atividade muito interessante para se realizar com os estudantes, pois faz com que eles se atentem mais para os sons ao seu redor, e realizam uma escuta mais atenta. Nas minhas aulas, utilizo essa prática para eles conseguirem se atentar para os sons existentes nos ambientes, desenvolvendo, assim, uma maior percepção. Além de ser divertido, é também um meio de desenvolver a criatividade e imaginação (Participante B).

Apesar de relatarem que já utilizam a sonorização de histórias em suas aulas, o campo para a sua aplicação é amplo, e toda experiência permite novas reflexões e enriquecimento em suas práticas.

A segunda atividade, postagem de uma história sonorizada, foi enviada somente por cinco cursistas. Destes cinco, somente um áudio foi postado, atendendo às orientações. Esta única cursista inseriu uma foto do local onde se passa a história criada por ela; narrou, apresentou sons gravados e produziu sons vocais. As demais postagens se concentraram em apresentar uma história, aparentemente criada pelos próprios cursistas (ver Quadro 1); ou a transcrição de poema que apresentava onomatopeias em seus versos. Esta última postagem veio acompanhada de um pequeno texto orientando o trabalho a ser desenvolvido com o poema, e ressaltando o aspecto lúdico, “campo aberto à experimentação aluno/professor”, nas palavras do cursista.

Quadro 1 - história criada pela Participante C

O sítio da vovó Guida

Vovó Guida vivia num sítio.

Ela achava tudo ali muito silencioso e monótono. Não havia muitos animais. Ouvia-se apenas o gorjeio dos passarinhos (*), e o barulho das águas do riacho (*). Às vezes, ouvia-se também o barulho do vento nas árvores (*). Tudo era muito tranquilo.

Vovó Guida, incomodada com aquela monotonia, resolveu comprar alguns animais. Comprou um boi que fazia (*), um cavalo (*), um carneiro (*), um cachorro (*), galos e galinhas (*), patinhos (*) e porquinhos (*). E foi aquela alegria.

Daí por diante, vovó Guida viveu feliz em seu sítio, e todos os dias ela podia ouvir o alegre barulho da sua bicharada.

(*) fazer os sons utilizando a voz como recurso.

Fonte: acervo da autora.

A outra história postada também se refere a um sítio. Animais moradores deste sítio, bem como “o vento que balançava o bambuzal” são mencionados na história, que é seguida de um texto ressaltando as sonoridades que se fazem presentes em uma narração. Esta cursista afirma que este tipo de atividade é atrativo para a aula com aluno em inclusão, especificando o aluno com transtorno do espectro autista. Uma das atividades enviadas veio como arquivo corrompido, e não foi possível avaliá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Oficina “Musicalização Infantil”, sob a perspectiva da sonorização de histórias, aconteceu dentro da normalidade e sem imprevistos que pudessem prejudicar o seu desenvolvimento. Ela foi bem aceita pelos dois grupos de professores e os recursos apresentados foram considerados positivos pelos educadores, de acordo com depoimentos dos mesmos no decorrer de cada encontro.

Como observado em outras situações remotas e síncronas, aconteceu de, algumas vezes, os participantes se esquecerem que estavam com os microfones abertos, e ruídos do ambiente onde se encontravam, tais como conversas ou a própria respiração no microfone do participante, serem ouvidos. Mas, nada que prejudicasse o andamento da oficina.

A partir do tema trabalhado, alguns pontos foram discutidos e levantados pelos cursistas no decorrer da oficina, os quais são destacados aqui. O primeiro é que é preciso muito estudo para se trabalhar com o conhecimento musical em sala de aula; é preciso saber música para se conduzir um trabalho que contemple a apreciação e criação musical, a contextualização cultural, bem como os elementos musicais. O segundo ponto se refere ao compromisso e dedicação do professor, a identificação do mesmo com o trabalho docente. Não se trata de “ensinar por amor”; mas sim de compromisso com a carreira que foi escolhida, mesmo que seja mal remunerada, afinal de contas, esta baixa remuneração já era sabida pelo profissional antes da sua escolha. O terceiro e último ponto se refere à postura do professor de sempre querer aprender e se dedicar à pesquisa. É a reflexão docente que permite a avaliação do trabalho que se está conduzindo e a experimentação de novas maneiras de ensinar e aprender.

Um ponto a ser ressaltado é a pouca participação dos cursistas nas atividades propostas, tanto síncronas como assíncronas. Este fato contribui para se refletir qual seria a causa desta desmotivação. Seria a desvalorização da carreira, cada vez mais enfatizada na sociedade atual, refletindo na atuação deste(a) professor(a)? Seriam os baixos salários, pressionando para uma sobrecarga de trabalho e conseqüente fadiga? Ou seria a formação inicial, que não deu conta de formar um educador reflexivo e comprometido? Questões difíceis de serem respondidas, mas, ao mesmo tempo, urgentes e carentes de respostas.

REFERÊNCIAS

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003, p. 204.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

REYS, M. C. D. Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias. **Revista Música na Educação Básica**. v. 3, n. 3, p. 68-83, set. 2011.

The background is an abstract composition. On the left, there is a stylized, semi-transparent face with large eyes and a wide mouth, rendered in shades of purple, blue, and red. This face is overlaid on a grid of thin, light-colored lines. The right side of the image is dominated by a large, bright orange and red gradient, suggesting a sunset or sunrise. The overall aesthetic is artistic and modern.

7

*Miciane Pinheiro
Suzana Alves*

DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CUIABÁ:

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DAS AULAS
DE ARTES DURANTE A PANDEMIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS TURMAS
DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

INTRODUÇÃO

Este relato apresenta uma discussão das práticas de ensino geradas em momento de pandemia, a partir de duas escolas públicas do município de Cuiabá, sendo uma na região Oeste, na Escola Municipal de Educação Básica Maria Eunice Duarte de Barros, e a outra na região Sul, na Escola Senador Gastão Muller. As crianças estavam entre as faixas etárias da Educação Infantil (03 a 05 anos) e Ensino Fundamental I (06 a 09 anos). O objetivo é contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem na disciplina Artes de alunos que vivenciaram esse momento pandêmico, e conhecer as devolutivas ou não de suas participações.

Dentro dessa discussão, apresentamos três momentos ao longo do ano letivo, sendo aulas de forma remota, aulas híbridas 50% presencial e aula 100% presencial. Os dados analisados, dentro deste processo trifásico da educação, foram sistematizados e organizados de acordo com os decretos remetidos pelo prefeito para a Secretaria de Educação do Município de Cuiabá, que estava seguindo as orientações da Secretaria de Saúde. Devido a estes decretos, foi necessário pensarmos, pesquisarmos e analisarmos formas diferenciadas para planejar as aulas dentro dessas modalidades, que foram sendo colocadas pela gestão escolar; precisávamos nos adequar conforme a realidade apresentada no momento. Houve a possibilidade de encontros assíncronos, e, de acordo com as oficinas ofertadas na formação continuada¹⁷ direcionada aos professores de Artes, utilizamos algumas dinâmicas e conteúdos evidenciados, que serão discutidos a seguir, de acordo com o local de atuação de cada autora.

17 A equipe organizadora desta formação específica foi o Grupo de Pesquisa Educação e Música da UFMT, grupo que, desde 2003, discute e articula a educação musical no estado do Mato Grosso. O grupo atua na graduação, extensão, pós-graduação (em Estudos das Culturas Contemporâneas e em Educação).

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA EUNICE DUARTE DE BARROS - DESAFIOS E PARTICULARIDADES DE UMA UNIDADE MUNICIPAL QUE SE TRABALHA POR AMBIÊNCIAS

Através das experiências vivenciadas, e na formação continuada direcionada aos professores de Artes, compartilhamos as vivências e práticas da rotina escolar da EMEB Maria Eunice Duarte de Barros, que está situada no bairro Jardim Santa Isabel, na parte oeste da cidade. A escola atende alunos dos bairros: Santa Isabel, Jardim Araçá, Santa Angelita, Flamboyant, Barra do Pari, Santa Rosa II, Porto e outros bairros próximos, na faixa etária entre 3 a 5 anos (Educação Infantil), e tem como princípio garantir o processo de desenvolvimento da criança, respeitando a temporalidade como sujeito histórico.

No artigo 29, a LDB (1996) determina que a educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2011). Dessa forma, as crianças interagem com a arte, a música, as brincadeiras e os jogos, ampliando sua linguagem oral, visual, auditiva e corporal, de forma socializadora. Os conteúdos trabalhados certamente ajudaram a melhorar a sensibilidade das crianças, a capacidade de concentração e a memória musical.

A organização curricular da escola Maria Eunice consiste em um trabalho diferenciado, possibilitando ao aluno várias ambiências voltadas para focos, como: ambiente de artes, construção, leitura-escrita, música, movimento, o brincar; e tem como objetivo oportunizar

que a criança experimente, vivencie, dialogue, tudo de acordo com seus interesses. Até março de 2020, a escola oferecia dezesseis ambiências interligadas, havendo dois grupos de oito ambiências (Ciranda dos Livros, Ciranda das Letras, Ciranda das Medidas, Ciranda da Vida, Ciranda do Movimento, Ciranda da Música, Ciranda das Artes e Ciranda do Bem-Querer) em sistema de rotatividade. Cada turma passava por duas ambiências diariamente. As turmas frequentavam todas as ambiências no decorrer da semana, o que, entendemos, oportunizava vivências, e favorecia aprendizados a partir da organização do tempo e do espaço.

São os espaços educativos que visam oferecer inúmeras possibilidades aos alunos para desenvolver as capacidades e habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais. Estes espaços permitem também desenvolver o gosto de aprender, a capacidade de discutir, a curiosidade e a inventividade, proporcionando diversas vivências, experiências diárias e representação destas através do jogo, da língua, da arte, da música, do movimento e da construção, facilitando a aprendizagem como processo social interativo na relação do homem com o mundo.

A composição de professores na Ambiência da Linguagem e na Ambiência da Matemática era feita em dupla de professores, por considerar que o processo da oferta do letramento na Educação Infantil necessita de acompanhamento individualizado e, nas demais ambiências, somente um professor. Já a turma de 3 anos era acompanhada por uma TDI responsável por acompanhar as crianças nas ambiências além do professor. Durante as aulas remotas no ano de 2021, os alunos foram contemplados com as aulas diárias, incluindo a aula de Artes. Nesse sentido, fez-se necessário pensar as Artes Visuais / Música, para alunos dessa faixa etária na Educação Infantil, como uma forma significativa e contextualizada de expressão e comunicação humana junto ao cotidiano escolar. Estas práticas pedagógicas buscaram aliar criações artísticas e vivências cotidianas, entendendo que, tanto as Artes Visuais, quanto a Música,

expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade através de desenhos, linhas, formas, pontos, texturas, elementos geográficos, objetos tridimensionais, percussão corporal, elementos musicais, entre outros.

Obedecendo ao Decreto Municipal nº8.315/2021 e à Lei Estadual 11.367/2021, que reconhece a Educação como atividade essencial, retornamos à Unidade em setembro de 2021, trabalhando de forma híbrida. Durante esse período, tivemos uma jornada dupla, pois tínhamos que continuar com as gravações para aulas remotas, e também nos atentar na aula presencial com distanciamento e o número reduzido pela metade por turma, seguindo todos os protocolos de segurança, respeitando a ocupação máxima das salas de aula. As turmas foram divididas em grupos, A e B, que se intercalavam de modo presencial e semanal nas dependências da Unidade. Foi realizado, em toda a rede municipal, o monitoramento semanal. Havia crianças que participavam de todas as aulas, outras que os responsáveis apenas visualizavam, e outras que só estavam matriculadas, porém não acompanhavam as aulas. Desde o retorno, a organização das ambiências teve que ser interrompida, a fim de evitar que as crianças fizessem a rotatividade. Sendo assim, os alunos foram acompanhados por uma professora, permanecendo na sala do início da aula, até o momento do término.

Faltando alguns dias para se encerrar o ano letivo, foi permitido que as crianças retornassem de modo 100% presencial. E foi nesse momento que as aulas remotas por WhatsApp foram encerradas. No decorrer desses encontros de forma presencial, tive a oportunidade de trabalhar os conteúdos abordados na formação de professores da área de Artes com as turmas 3C Carrossel, 4A Amarelinha e 4G Bola de Gude¹⁸. O Planejamento foi realizado de forma semanal,

18 As turmas têm nomes de brincadeiras: 3A (Bola), 3B (Pipa), 3C (Carrossel), 3D (Bambolê), 3E (Chocalho), 4A (Amarelinha), 4B (Roda Gigante), 4C (Pula-Pula), 4D (Ping-Pong), 4E (Balão Mágico), 4F (Trem da Alegria), 4G (Bola de Gude), 5A (Batata Quente), 5B (Dominó), 5C (Trilha), 5D (Queimada), 5E (Corre Cutia), 5F (Aquarela), 5H (Dama) e 5I (Peteca).

contemplando toda a faixa etária da Educação Infantil, e se encontra ao final deste capítulo.

Na figura abaixo, encontra-se o registro de duas atividades realizadas em uma aula. Inicialmente, fizemos o acolhimento na sala em forma de ciranda (círculo) com distanciamento. Foi realizada a roda de conversa, janelinha do tempo, calendário, leitura do alfabeto e números, nome da escola e de turma, combinados de sala, contagem de meninos, meninas e total de alunos que estão presentes, música de bom dia, roda cantada dos nomes e leitura deleite. Foram realizadas as atividades práticas, como o relaxamento corporal, exercício vocal, vocalize e exercício de respiração. No momento da música, as crianças cantavam, faziam percussão corporal e, no momento das artes visuais, faziam o registro em forma de desenho e pintura.

Figura 1 - Atividades em sala de aula



Fonte: acervo das autoras.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA SENADOR GASTÃO MULLER

Durante as aulas remotas, recebi uma mensagem e um vídeo por meio do aplicativo WhatsApp de uma família, da mãe relatando e mostrando, através do vídeo, a participação na aula de Artes juntamente com o filho. No vídeo, era possível ver a alegria do aluno no momento, dos seus irmãos e da sua mãe em assistir àqueles cinco minutos de aula. A mãe conseguiu projetar a aula/vídeo na televisão da sua casa, e todos eles estavam em pé diante do aparelho, participando da aula e executando a atividade proposta no planejamento de aula, e houve a foto do registro da atividade, do aluno mediante aquela atividade.

Conversei com a mãe, agradecendo pelo feedback, pois estávamos vivendo um momento pandêmico e atípico, e nós, como educadores, enfrentamos o medo pessoal, coletivo, além de perdas. Precisávamos pesquisar, estudar meios que pudessem levar para o nosso aluno, elaborando aulas atrativas que pudessem chamar a sua atenção, para que o mesmo não perdesse o interesse de estudar, principalmente os alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ano, na faixa etária de 06 a 09 anos, em fase de transição da Educação Infantil, e conhecendo uma nova etapa. Durante o ano de 2021, tivemos três momentos dentro da escola, os quais foram estabelecidos pela Secretaria de Educação do Município de Cuiabá, seguindo as ordens do protocolo de segurança de saúde da pandemia. Em seu relato, a mãe agradecia pelo nosso empenho em desenvolver as atividades lúdicas, e relatava que conseguia reunir toda a família, e, juntos, eles aprendiam e se divertiam, e que podia sentir e perceber o interesse e o desenvolvimento do seu filho na participação das aulas, e inclusive nesta, em especial.

Aquela mãe, avós e babás, como outras que enviavam fotos, vídeos ou conversavam comigo sobre as atividades e o desenvolvimento do filho, não faziam ideia do sentimento de contentamento que se gerava dentro de mim, em perceber que, mesmo não conhecendo pessoalmente os filhos delas, estávamos conseguindo alcançar o objetivo do aluno participar das aulas, e principalmente com a participação da família. Iniciamos esta parte deste capítulo, descrevendo a experiência de uma família na aula de artes na Escola EMEB Senador Gastão de Matos Muller, que está situada no bairro Pedra 90, na parte sul da cidade, com experiências vivenciadas que foram notórias no retorno das aulas híbridas e 100% presenciais.

A organização curricular da escola Gastão Muller é no formato convencional, pois a escola contempla as séries do 1º ano aos 3ºs anos do Ensino Fundamental, onde nós temos oito turmas do 1º ano, 2º ano e 3º ano. A escola, em anos anteriores, desenvolvia vários projetos, porém, com a pandemia e o novo formato das aulas, os projetos pararam.

O período de discussão da aula de Artes, contemplado neste capítulo, se constitui em três fases: Aulas Remotas, Aulas Híbridas (50% presenciais) e Aula 100% Presencial.

No decorrer das aulas remotas do ano de 2021, durante o primeiro semestre, os alunos das turmas do 1º ano não tiveram professor de artes, mas, no segundo semestre, assumi as oito turmas, iniciando as atividades artísticas com os alunos.

a. Aula Remota

As aulas remotas foram planejadas para serem enviadas a cada turma, dentro do horário estabelecido pela escola, uma vez na semana pelo aplicativo WhatsApp, e um roteiro explicativo foi enviado aos pais, sobre como realizar as atividades e fazer a devolutiva, por meio de fotos e vídeos. Ao final deste capítulo, encontra-se um exemplo do planejamento inicial, com duas aulas realizadas com os alunos, e imagens relacionadas ao formato remoto.

Figura 2 - Gravação de aula com contação de história e momento da roda cantada



Fonte: acervo das autoras.

Juntamente com a coordenação da escola, e a liberdade a qual foi concedida ao meu trabalho, até pela compreensão do momento dos alunos em casa, assistindo a vídeos e executando as atividades solicitadas, eu pude trabalhar diretamente com a música. E, para este fim, sabendo que as minhas turmas eram crianças oriundas de primeira mão da educação infantil, escolhi um livro onde desenvolveríamos a história, as músicas, o desenho e confecção de brinquedos. O livro Festa na Lagoa, de Aline Froes e Sandra Ribeiro do Caixola Musical.

O resultado foi satisfatório, recebíamos fotos, vídeos das atividades solicitadas. Dentro do processo de avaliação, fizemos o monitoramento das participações das oito turmas. Tinha turma com 80% de participação, e já tínhamos turmas que chegavam a 50% de participação, pois tínhamos outras situações que não permitiam aos alunos estarem participando das aulas.

b. Aula híbrida

Tivemos a transição das aulas remotas para as aulas híbridas, e a gestão da escola dividiu os alunos em dois grupos, nas cores verde e amarela. O planejamento, nesta segunda etapa, teve uma alteração pensando no aluno que estava dentro de sala, e com o aluno que estava na escola. Não foi mais necessário enviar aulas

gravadas, mas enviávamos um roteiro pelo WhatsApp, explicando a atividade daquela aula, para o aluno desenvolvê-la na sua casa, e os conteúdos eram apresentados e explicados quando o aluno estava em sala, e dávamos continuidade na semana posterior.

São exemplos de atividades que foram trabalhadas: atividades de percussão corporal, com as músicas “Ua, tá, tá”, folclórica, e “Tum Pá”, do grupo Barbatuques, em roda na sala; contação de história utilizando instrumentos musicais; exploração sonora com instrumentos musicais tradicionais e alternativos; e roda cantada. Também foi praticado o canto coral, a pedido da gestão da escola, para ensaiarmos, com os alunos do 1º ano, algumas músicas com temáticas natalinas, e finalizarmos o ano letivo com uma cantata de Natal no pátio da escola.

Figura 3 - Atividades com instrumentos musicais tradicionais e alternativos



Fonte: acervo das autoras.

O resultado, desta fase das aulas híbridas, foi satisfatório em sala de aula, os alunos participavam, e desenvolviam as atividades dentro do esperado. Porém tivemos uma baixa participação dos alunos que estavam em casa, visto que poucos alunos enviavam o registro da atividade ou não traziam nas aulas posteriores para correção.

c. Aula presencial

Próximo à conclusão do ano letivo, tivemos o retorno 100% presencial dos alunos à escola, e continuamos o trabalho musical proposto dentro do planejamento, com os ensaios para a cantata de Natal. Este retorno foi muito positivo, mesmo sendo por poucas semanas, 80% dos alunos sabiam cantar as músicas propostas dentro da roda cantada, conheciam as histórias, e sempre pediam para contar novamente.

Figura 4 – retorno 100% presencial



Fonte: acervo das autoras.

O resultado desta volta presencial foi muito interessante, pois os alunos conheciam a rotina da aula, e ficavam ansiosos para participar dos momentos durante as aulas. Isto se deve ao fato de que os vídeos postados anteriormente para as aulas realizadas de modo remoto, mesmo que curtos, seguiam o mesmo formato das aulas presenciais. O planejamento engajado, pensado desde o roteiro do vídeo, ainda que o vídeo tivesse de 03 a 06 minutos de gravação, trazia momentos que eram parecidos com o formato em sala de aula, com mais tempo de desenvoltura e tempo para explorarmos mais os conteúdos e vivências com os alunos.

Figura 5 – Apresentação da cantata de Natal



Fonte: acervo das autoras.

A avaliação realizada foi contínua e processual, com o objetivo de potencializar os avanços e aprendizagens das crianças. Esta é realizada através de observação do desenvolvimento da criança e das atividades, bem como sua participação no individual e coletivo, utilizando-se dos seguintes instrumentos avaliativos: caderno de bordo, conselho de classe, portfólio e relatórios individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados durante as nossas práticas, encontramos dificuldades durante o processo, em planejar as aulas de uma maneira que chamasse a atenção das crianças em pouco espaço de tempo. Tivemos receio no início de lidar com o novo, com a gravação e edição de vídeos, de trabalhar os conteúdos dentro da BNCC, e da Escola Cuiabana em um formato interativo para atrair a atenção, participação e a compreensão do conteúdo para os nossos alunos.

No entanto, monitoramento, observação, planejamento e principalmente as contribuições dos cursos de Artes, realizados pela SME, em parceria com a FCA – UFMT, agregaram muito para as nossas experiências, durante esta triste fase pela qual passamos no ano letivo de 2021.

O ponto negativo, referente à comunidade escolar, é que muitos familiares dos alunos ficaram doentes pela Covid-19, sendo que alguns perderam o emprego, e até a própria vida por conta dessa doença. Por conta disso, algumas famílias não puderam auxiliar seus filhos a desenvolverem as atividades, por estarem enfermos ou por buscarem outros espaços para viver, como em sítios, lugares afastados ou outros lugares que não dispusessem da internet. Contrapondo a tudo isso, uma das autoras e seu esposo foram acometidos também pela Covid-19, e, infelizmente, semanas mais tarde, o esposo entrou na estatística das pessoas que faleceram em decorrência dessa moléstia. Após 8 dias de luto, garantidos por lei, foi necessário retornar às atividades, preparando as aulas, fazendo gravações, e, ao mesmo tempo, tentando ter o controle emocional.

Aprendemos muito com estes momentos, a sair da zona de conforto e enxergar formas diferenciadas de transmitir o conhecimento aos nossos alunos, e também aprendemos a lidar com o considerável novo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

EMEB MARIA EUNICE DUARTE DE BARROS. **Projeto Político Pedagógico**. Cuiabá, 2017.

FRÓES, Aline; RIBEIRO, Sandra. **Festa na Lagoa**. Goiânia, 2018.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

APÊNDICE 1: PLANO SEMANAL - PLANEJAMENTO DE AULA EM FORMATO ON-LINE

EMEB MARIA EUNICE DUARTE DE BARROS

EIXOS NORTEADORES: Interações e Brincadeiras

DIREITOS DE APRENDIZAGEM: Conhecer-se, Conviver, Participar, Brincar, Expressar-se e Explorar.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: O Eu, o Outro e o nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Traços, Sons, Cores e Formas; Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações.

PROFESSORA: SUZANA ALVES

DISCIPLINA: ARTES

TURMA:

DATA: 16/08/2021

MATUTINO

3 ANOS: A / B

4 ANOS: B / C / D

5 ANOS: B / C

VESPERTINO

3 ANOS: C / D / E

4 ANOS: F / G / H / I

5 ANOS: F

a) **CONHECIMENTOS E SABERES:** Pintura, composição artística, coordenação motora e artes visuais.

b) **OBJETIVOS DO CURRÍCULO:** - Desenvolver a coordenação motora, - Explorar, pintura, desenho, escultura, colagem, construções, de acordo com escolhas pessoais de temas, materiais, suportes, meios e instrumentos.

c) **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:**

(EIO2TSO2) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

(EIO3TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

d) **RECURSOS DIDÁTICOS:** Aplicativos de redes sociais: Internet / Celular para gravar o vídeo / Iluminação / WhatsApp / KineMaster / Compressor.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

1º MOMENTO:

As atividades serão realizadas através de videoaulas, onde a professora irá cumprimentar os alunos através de vídeo, se identificar, comunicar que dia é hoje e orientá-los como realizar o trabalhinho. Explicar aos alunos que, durante a semana, estaremos estudando o folclore brasileiro, e, hoje em especial, aprenderemos sobre a lenda do Saci Pererê. A lenda surgiu no Sul do Brasil, foi influenciada por elementos das culturas africana e indígena, e o Saci é conhecido por ser travesso e **pregar peças** nas pessoas. Na lenda, Saci é negro, e **possui apenas uma perna**, com a qual se locomove rapidamente. É conhecido também por não possuir cabelos, usa um **gorro vermelho** na cabeça, e pratica o hábito do fumo pelo cachimbo.



2º MOMENTO:

Para essa atividade, serão utilizados os seguintes materiais: rolo de papel higiênico, pincel, tinta guache preta, o vasilhame do danoninho, palito de picolé, palito de fósforo, tesoura, cola, papel colorido e chamequinho. Com a ajuda de um familiar, a criança irá cortar o rolo de papel higiênico ao meio, colocar o vasilhame do danoninho na parte superior, simbolizando o gorro, em seguida, irá colar o palito de picolé na parte inferior do rolo, os olhos e boca no rosto e o palito de fósforo será colado simbolizando o cachimbo. Para os alunos que não possuírem estes materiais, poderão fazer uma dobradura com papel chamequinho, que será da

seguinte forma: a criança poderá colorir a folha chamequinho na cor vermelha ou usar uma folha pronta na cor mencionada, em seguida, dobrar ao meio, evidenciando a forma geométrica "quadrado". Subsequentemente, dobrar as laterais na parte central, formando um triângulo. E a ponta do gorro, dobrar na frente à direita, e, por fim, desenhar o rosto do personagem, conforme o vídeo explicativo.



O saci



Moleque levado
Das histórias da vovó
De carapuça vermelha
E cachimbo de barro
Que pulava e saltava
Com uma perna só.

A arte-magia das dobraduras,
de Lena Auchenbach e outros. São Paulo.



AVALIAÇÃO: Perceber se as crianças conseguiram criar a figura do personagem Saci Pererê, sendo a pintura, recorte e colagem ou a dobradura, monitorando se houve participação dos mesmos e da família através do feedback e da devolutiva das atividades propostas.

INTERVENÇÃO: Como forma de intervenção, é importante realizar ligações ao familiar do aluno. Quando necessário, compartilhar mensagens que estimulem as crianças a participarem das aulas no grupo, fazendo elogios com adesivos, informando a importância na realização do trabalho, e enviar incentivos para melhorar a participação da criança no desempenho das atividades.

FONTE: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/206743439130799298/>. Acessado em: 16 ago. 2022.
Disponível em: <https://www.educacaoetransformacao.com.br/lebrancinha-do-folclore/>. Acessado em: 16 ago. 2022.

APÊNDICE 2: PLANEJAMENTO QUINZENAL

EMEB: SENADOR GASTÃO DE MATOS MULLER"	
PROFESSORA: MICIANE PINHEIRO DE JESUS	
DISCIPLINA: ARTES	
TURMAS: 1º A AO 1º H	DATA: 27/07/2021 a 24/08/2021
ÁREA DE CONHECIMENTO:	ÁREA DE LINGUAGEM: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.
COMPONENTE CURRICULAR	EIXO/ UNIDADE TEMÁTICA TEATRO DANÇA ARTES MÚSICA
COMPONENTE:	ARTES
HABILIDADE:	(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.
	(EF15AR08. 1MT.Cba) Experimentar e apreciar formas distintas de dança em Cuiabá, Mato Grosso, articulando Educação Física e Arte (danças regionais).
	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

	(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos, e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Processos de criação: criação de cenas a partir do cotidiano e de arte individuais e em grupo, na escola e no entorno.	
	Processos de criação: Criação de movimentos corporais mais amplos a partir dos gestos do cotidiano e na cultura cuiabana.	
	Elementos da linguagem: Exploração da escuta ativa no contexto musical, fazendo distinção dos elementos constitutivos da música.	
	Processos de criação: Exploração do jogo de imaginação, da encenação e composição de personagens, e de acontecimentos para a composição cênica.	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DIÁRIOS SEMANAIS/ QUINZENAIS		
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES (DESCREVER EM LINHAS GERAIS)	GESTÃO DO TEMPO (HORAS)
Segunda-feira 26/07	FORMAÇÃO	
Terça-feira 27/07	1º Momento: Fazer acolhida aos pais, responsáveis e alunos por meio do WhatsApp, com boas-vindas.	07hs as 09hs
Quarta-Feira 28/07	2º Momento: Vídeo de boas-vindas e interação com os alunos. 3º Momento: No vídeo, foi solicitado um desenho de um instrumento musical e o estilo musical ou a música que o aluno gosta de ouvir ou cantar. - No decorrer do andamento da aula, os pais/responsáveis poderão tirar suas dúvidas a qualquer momento. Fazer devolutiva postando fotos no grupo de estudo no WhatsApp, para acompanhamento, avaliação.	09hs às 11hs 13hs as 15hs 15hs as 17hs

<p>Terça-feira 03/08</p> <p>Quarta-Feira 04/08</p>	<p>1º Momento: Fazer acolhida aos Pais, responsáveis e alunos por meio do WhatsApp.</p> <p>2º Momento: Enviar o vídeo explicando o conteúdo que trabalharemos no 3º bimestre, e também um áudio e um arquivo de texto, com a história e a atividade.</p> <p>3º Momento: O conteúdo abordado será o teatro, e, no vídeo, contarei uma história: a Festa na Lagoa, onde o protagonista é o Sapo, e, durante a narrativa, surgem vários personagens, em que a criança poderá escolher como registrá-los. A criança desenhará o personagem, e escreverá o nome do animal que ela vai interpretar.</p> <p>Personagens: Sapo – Andante (salta/pula) Tartaruga – Lenta (rasteja devagar) Peixe – Allegro (rápido)</p> <p>Livro: Festa na Lagoa – Aline Fróes e Sandra Ribeiro</p> <p>- No decorrer do andamento das atividades, os pais/responsáveis poderão tirar suas dúvidas a qualquer momento. Fazer devolutiva postando fotos das atividades no grupo de estudo no WhatsApp.</p>	<p>07hs as 09hs</p> <p>09hs às 11hs</p> <p>13hs as 15hs</p> <p>15hs as 17hs</p>
<p>Terça-feira 10/08</p> <p>Quarta-Feira 11/08</p>	<p>1º Momento: Fazer acolhida aos Pais, responsáveis e alunos por meio do WhatsApp.</p> <p>2º Momento: Enviar o vídeo dando sequência ao conteúdo anterior: a história Festa na Lagoa, onde a professora apresentará a música que fará parte da construção do teatro.</p> <p>3º Momento: Durante a aula do vídeo, a professora pedirá para os alunos enviarem o seu vídeo interpretando e cantando a sua personagem (sapo, tartaruga, peixes, cobras), utilizando objetos que podem fazer sons parecidos com os personagens que escolheram.</p> <p>Objetos sonoros: Duas colheres de madeiras/ pote com arroz (chocalho), colher e uma bacia pequena.</p> <p>- No decorrer do andamento das atividades, os pais/responsáveis poderão tirar suas dúvidas a qualquer momento. Fazer devolutiva postando vídeos e áudios das atividades no grupo de estudo no WhatsApp.</p>	<p>07hs as 09hs</p> <p>09hs às 11hs</p> <p>13hs as 15hs</p> <p>15hs as 17hs</p>

<p>Terça-feira 17/08</p> <p>Quarta-Feira 18/08</p>	<p>1º Momento: Fazer a acolhida aos Pais, responsáveis e alunos por meio do WhatsApp.</p> <p>2º Momento: Enviar o vídeo explicando a atividade prática que construiremos, da história Festa na Lagoa, do personagem peixe, e um segundo vídeo explicando e cantando músicas folclóricas. (Explicar sobre o Folclore brasileiro, pois no dia 22/08 é o dia do Folclore).</p> <p>3º Momento: Solicitar aos alunos para desenharem um peixe pequeno, de acordo com o tamanho do prendedor de roupas, e colá-lo ao lado do prendedor, criando um peixinho em movimento ao abrir e fechar a boca, e gravar um vídeo cantando alguma música folclórica que fale de peixe, baleia e o boto.</p> <p>Materiais: Prendedor de roupas, fita adesiva e o papel com o desenho do peixe no tamanho do peixe.</p> <p>- No decorrer do andamento das atividades, os pais/responsáveis poderão tirar suas dúvidas a qualquer momento. Fazer devolutiva postando fotos, vídeos e áudios das atividades no grupo de estudo no WhatsApp, para acompanhamento e avaliação.</p>	<p>07hs as 09hs</p> <p>09hs às 11hs</p> <p>13hs as 15hs</p> <p>15hs as 17hs</p>
<p>Terça-feira 24/08</p> <p>Quarta-Feira 25/08</p>	<p>1º Momento: Fazer a acolhida aos Pais, responsáveis e alunos por meio do WhatsApp.</p> <p>2º Momento: Enviar o vídeo falando sobre mais um personagem, a Dona Cobra, ensinar a música e pedir para os alunos interpretarem a cobra cantando a música dela, e imitando os comandos de ritmos, os quais a música sugere.</p> <p>3º Momento: Pedir aos alunos para pegarem balde ou uma bacia e uma colher de pau para fazermos um Tambor (instrumento musical da família da percussão). As colheres viram baquetas para os alunos as colocarem dentro da interpretação da história Festa na Lagoa.</p> <p>Materiais: Balde/ Bacia/ Caixa/ Colheres de Madeiras</p> <p>Atividades: Pedir para os alunos copiarem a letra da Música e desenhar uma cobra bem bonita (lembrar que temos várias cores lindas de cobras).</p> <p>- No decorrer do andamento das atividades, os pais/responsáveis poderão tirar suas dúvidas a qualquer momento. Fazer devolutiva postando fotos, vídeos e áudios das atividades no grupo de estudo no WhatsApp, para acompanhamento e avaliação.</p>	<p>07hs as 09hs</p> <p>09hs às 11hs</p> <p>13hs as 15hs</p> <p>15hs as 17hs</p>

The background is an abstract composition. On the left, a violin is depicted in a dark, textured style, with its body and f-hole visible. The right side of the image features a landscape with a green hill in the foreground and a blue sky with a red and orange gradient at the top. The overall color palette is dominated by blues, greens, and warm tones.

8

*Cilene Mello
Luiz Francisco de Paula Ipolito*

PAISAGEM SONORA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA:

**POSSIBILIDADES E PRÁTICAS
NA DISCIPLINA DE ARTE**

INTRODUÇÃO

O estudo do contemporâneo se faz necessário de modo a perceber e compreender as tendências e movimentos acerca de atividades e práticas da atualidade, porém sem deixar de olhar para o passado, buscando relacionar, e, ao mesmo tempo, buscando relações dos impactos de ações e direcionamentos do que foi realizado anteriormente, com seus possíveis impactos no presente.

Este capítulo trata da vivência realizada junto aos professores da rede municipal de educação da cidade de Cuiabá no ano de 2021, em formato on-line, com a proposta de levantar a discussão acerca das possibilidades do uso da linguagem musical de modo prático, dentro da disciplina de Arte.

Desta forma, há uma crescente e grande variedade de pesquisas que investigam os efeitos da diversidade sonora na vida cotidiana e no comportamento das pessoas. Esse tipo de pensamento possibilita o uso de ferramentas em práticas pedagógicas como meio de aproximar-se do contexto musical atual, como também prevê uma possibilidade de despertar e desenvolver diversas habilidades musicais nos indivíduos.

Acerca desses efeitos na sociedade, não é de hoje que há pesquisadores e interessados em ter a temática das transformações sonoras como foco de trabalho. A partir dessas transformações sociais, em relação ao som, muitos compositores e estudiosos começaram a analisar e perceber o movimento sonoro ao redor a partir de pesquisas, dados locais, atrelando-os com dados históricos, literários e científicos (Rodrigues, 2016).

É sabido que cada vez mais pesquisadores têm se debruçado, a fim de buscar caminhos e possibilidades concretas para que o professor de Arte consiga, com poucos recursos, realizar e desenvolver práticas musicais junto aos alunos de forma efetiva.

Neste ponto tomado pelos estudos do pesquisador e professor canadense Murray Schafer, principalmente, surgiu um campo de estudo e práticas musicais relacionados a um dos sentidos humanos: a audição.

O campo de estudo envolvendo o exercício do escutar, tomando como prática a percepção sonora dos eventos sonoros que ocorrem ao nosso redor, foi intitulado por Schafer (2001) como sendo Paisagem Sonora (Soundscape). Em seus estudos e pesquisas, percebeu-se como alguns sons da sociedade contemporânea estavam alterando algumas paisagens. Schafer citou a importância do ambiente sonoro de uma sociedade, como sendo esse local uma fonte inigualável de captação de informações.

Schafer propõe, assim, um novo campo de possibilidades de estudo, de forma que a paisagem de um ambiente possa ser estudada através do meio sonoro, além da percepção visual (Rodrigues, 2016).

Todo esse olhar em torno do som e suas aplicabilidades na sociedade geraram um campo de estudo e possibilidade de práticas no campo da educação. Assim, a observação dos sons de uma paisagem sonora, através do processo de escuta, é uma importante opção para desenvolver a musicalização com crianças, jovens e adultos. Queiroz & Marinho (2009) discutem sobre a construção musical a partir de paisagens sonoras visando práticas educacionais.

Muito desse trabalho decorre de caminhadas ou do simples fato de andar com o ouvido atento a pequenos eventos sonoros. O processo da escuta de uma caminhada sonora faz com que o indivíduo participante tenha conhecimento dos sons circundantes da sua vida, podendo ele avaliá-los em relação aos seus benefícios e malefícios, bem como a reconhecê-los como objeto de sonorização e musicalização.

A caminhada sonora com foco na escuta, e com o objetivo de se descrever a área “estudada”, contribui para um entendimento mais aprofundado do ambiente sonoro (Signorelli, 2015, apud Nisenbaum; Kôs; Vilas Boas, 2016).

Os professores, sejam de educação escolar ou de educação musical nas escolas de músicas e conservatórios, podem se apropriar desse recurso para complementar o processo de educação musical, contribuindo, assim, para a percepção do mundo sonoro que circunda o aluno.

A PAISAGEM URBANA E O ESTUDO DO SOM

No período correspondente aos anos finais do século XVIII, anos iniciais do século XIX, a sociedade ocidental europeia foi abarcada pelo aumento gradativo sonoro da intensidade do som em decibéis. Os centros urbanos, como se conhecem nos dias atuais, estavam em transformação, e com o avanço tecnológico das máquinas.

Sob essa perspectiva da percepção sonora e sob a revolução sonora que estava a efervescer, Luigi Russolo, já no século XX, reconheceu esse cenário transformado pelas tecnologias, e elaborou um manifesto em 1913 – A Arte dos Ruídos, acerca de como “nossas vidas estavam, de qualquer modo, sendo dominadas pelos ruídos” e os efeitos da transformação sonora em suas vidas (Shafer, 2001, p. 138).

Esse movimento já evidenciava a preocupação de uma parcela de pesquisadores, tanto na área artística como em outras áreas do conhecimento, os quais faziam uma correlação dos efeitos sonoros para com a sociedade e com os ambientes. Os múltiplos efeitos sonoros, recém-criados pelas máquinas, alteraram o ambiente até então natural.

O estudo sobre esse tema, com a designação da terminologia paisagem sonora, originou-se no Canadá, em meados da década de 60, com o propósito de analisar o ambiente sonoro como um todo.

Contudo, mais tarde, esse movimento viria a ser denominado como Soundscape (Paisagem Sonora). Essa terminologia foi tomada por Schafer, a um neologismo pelo qual pretendeu criar uma relação com a palavra de origem inglesa Landscape (Paisagem). Ao propor o uso do termo que melhor definiu sua pesquisa, Schafer (2001, p. 366), em sua publicação, comenta que se baseou na seguinte definição “o ambiente sonoro: Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos”.

A partir deste estudo iniciado por Schafer, houve o surgimento de um novo campo de possibilidades para estudo, no qual a paisagem do ambiente possa não ser estudada apenas por sua percepção visual, mas também pela percepção auditiva. Desta forma, os detalhes passaram a ser percebidos em determinado espaço físico, possibilitando a interpretação de tudo aquilo que, em um espaço de tempo e sons inerentes de um determinado local, possa oferecer (Rodrigues, 2016).

Ao iniciar esse olhar para as sonoridades provocadas pelas transformações tecnológicas na sociedade, Schafer ampliou não somente o seu campo de estudo, mas também um cenário para a prática musical a fim de romper paradigmas, e possibilitar novos caminhos dentro do universo da música contemporânea.

Paralelamente ao movimento de introdução de novos sons na música, a forma de ensino musical também recebeu contribuições de músicos e educadores preocupados com a maneira de transmitir, e compartilhar conhecimentos musicais sob a ótica contemporânea. Tais preocupações repercutem até os dias atuais, e contribuem para a divulgação da música contemporânea, diminuindo a percepção e o sentimento de que ela possa parecer algo esquisito ou mesmo complexo de ser compreendido.

Com estas novas sonoridades utilizadas na música atual, a grafia musical tradicional se tornou ineficiente, conforme aponta

Fonterrada (2008). Desta forma, criou-se uma grafia não tradicional adaptável a essas produções, para dar conta dessas novas nuances sonoras do período, conforme também salientou Vertamatti (2008) e Rodrigues (2016) em suas pesquisas.

Vários autores fizeram suas pesquisas dentro do campo da educação sonora, utilizando-se de criatividade na Educação Musical. Neste campo, Vertamatti (2008), em sua pesquisa, citou que músicos/compositores da segunda metade do século XX que tinham envolvimento com práticas musicais pedagógicas, como George Self, John Paynter, e Murray Schafer, dentre outros, demonstraram grande interesse e preocupação no desenvolvimento musical ativo e criativo das crianças, considerando a inclusão da música contemporânea no processo de educação musical. Esse movimento de artistas gerou uma transformação e inquietação, bem como possibilitou a criação de abordagens criativas e uma visão renovada do repertório musical e artístico.

Fonterrada (2008) sublinhou a postura de George Self, John Paynter e Murray Schafer, os quais buscavam “incorporar a prática da educação musical nas escolas aos mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase em diversos aspectos da sonoridade e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental dos que dominam a “música do passado”.

Em suas pesquisas, Murray Schafer procurou criar uma terminologia particular para abordar os fenômenos que estudava, ou seja, as sonoridades dentro de um local ou paisagem, e relacioná-las com os aspectos de um determinado ambiente. Schafer (2019) vislumbrou que a música e a paisagem sonora iam se mover juntas durante todo o século XX. Desta forma, acreditava que “[...] as influências recíprocas entre o que se chama de música e aquilo a que se refere como som ambiente se tornaria tão complexa que esses gêneros, até agora distintos, começaram a sincretizar numa nova forma de arte [...]” (Schafer, 2019, p. 139).

Uma paisagem descreve os elementos visuais de um determinado ambiente. Rodrigues (2016) discutiu, em sua pesquisa, que a paisagem sonora descreve os elementos sonoros e quaisquer detalhes possíveis de serem ouvidos e sentidos criticamente, em determinado espaço físico, ou seja, tudo o que nosso ouvido é capaz de perceber em um espaço de tempo, ou, ainda, os sons inerentes a locais específicos.

Esses ambientes, antes no seu estado natural, agora encontram-se alterados por essas transformações. Os novos eventos sonoros foram provocados por sons emitidos pelos maquinários da era industrial, que estavam em pleno desenvolvimento no período inicial do século XX. A paisagem destes locais não mais era formada por eventos sonoros naturais, ou seja, sem manipulação do homem; seu estado natural paisagístico foi sendo transformado com elementos mecânicos construídos e manipulados (Schafer, 2011).

Os estudos dos ambientes que foram impactados pelos novos eventos sonoros em elevação e suas consequências para a população urbana, como também os seus efeitos e impactos negativos, vieram a resultar em uma perda da qualidade de vida. Em meio a esse cenário, Murray Schafer desenvolveu um projeto, juntamente com outros pesquisadores, como Bruce Davis, Peter Huse, Barry Truax e Howard Broomfield, denominado Projeto Paisagem Sonora (Rodrigues, 2016).

A partir deste pensamento de classificação sonora, Schafer (2011) propôs o conceito de som fundamental, sendo os sons de paisagens que podem representar determinado lugar, sem os quais aquele ambiente não teria as mesmas características, nem seu significado especial. Nesse mesmo pensamento, têm-se as nomenclaturas, como: sinais (quaisquer sons para os quais a atenção é direcionada); marca sonora (som que identifica uma coisa e, quando ouvido, remete quem ouve imediatamente àquele objeto, produto ou lugar, ou seja, que cria um sonoro referencial para uma localização temporal, emocional ou geográfica); evento sonoro ou objeto sonoro (menores partículas da paisagem sonora).

As propostas e conceitos em relação à paisagem sonora e às propostas de Schafer demonstraram uma mudança de conceito a respeito da importância de cuidar da paisagem sonora dos ambientes, como também, a preocupação com relação à gravidade da poluição sonora. O uso das terminologias e classificação dos eventos sonoros, propostos por Schafer, desde então, passaram a contribuir na compreensão do ambiente vivido. Ao descobrir sonoramente o ambiente, o indivíduo pode descobrir e vivenciar outras possibilidades.

POSSIBILIDADES E PRÁTICAS DA PAISAGEM SONORA EM SALA DE AULA

Ao propor práticas músicas em sala de aula, vários são os desafios na atualidade para o professor desenvolver sua prática. Segundo aponta Schafer (2011b), não seria a realidade colocar uma orquestra, por exemplo, em sala, para sentir as sensações possíveis, mas sim se precisa buscar aquilo que seja e esteja disponível.

Tal perspectiva é buscada para o professor que esteja em sala hoje, suas aulas e práticas em torno da música, muitas vezes, necessitarão e exigirão habilidade de improvisação, criatividade e carisma para cativar os alunos a participarem.

A esse propósito, pode-se compreender que seja um dos objetivos da disciplina de arte. Schafer apud Fonterrada (2004) cita que o ensino de arte tem o propósito de promover e alterar situações na vida do ser humano, deste modo, no sentido de modificar.

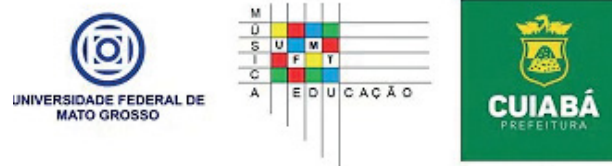
Nesse sentido, foi proposto pelo grupo de pesquisa Música e Educação¹⁹, da UFMT em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, uma série de oficinas com o intuito de fornecer práticas e possibilidades aos professores que ministram a disciplina de arte. Tal proposta teve como objetivo fornecer ferramentas para que os professores possam desenvolver a linguagem da música de forma coerente e dinâmica a seus alunos dentro da disciplina de Arte.

ENCONTROS ON-LINE E SUGESTÕES DE PRÁTICAS

Foram totalizados dois encontros nos dias 11 e 26 de novembro de 2021, com a temática acerca do uso dos sons, ambiente na aula de arte, como também sobre a experiência urbana como uma hiperestimulação dos sentidos e, de um modo significativo, a audição.

Figura 1 - Divulgação do Curso de Formação On-line

Curso de formação para Professores de Arte da rede municipal de Cuiabá - MT



Fonte: material desenvolvido pelo grupo Música e Educação - UFMT.

19

Grupo de Pesquisa Música e Educação da UFMT: voltado para estudos dos diferentes aspectos que envolvem o fazer musical, a aprendizagem em música e as dinâmicas culturais, compreensão dos diferentes processos de aprendizagem e de educação musical existentes nos diversos contextos.

Esses momentos junto aos profissionais da educação básica são importantes para compartilhar experiências e possibilidades por meio de vídeos e atividades que, posteriormente, foram respondidos pelos participantes a fim de compartilhar suas vivências e dificuldades em torno da temática.

A partir de questionários aplicados, foram compartilhadas possibilidades de práticas a serem utilizadas junto aos alunos em sala de aula, como a criação musical, conceitos em relação aos sons, o ambiente sonoro escolar, assim como também uma caminhada sonora como instrumento para o processo e desenvolvimento da educação musical.

Como primeira atividade junto ao grupo, foi explanado sobre a importância de analisar e perceber em relação aos eventos sonoros que ocorrem ao nosso redor. Tais percepções são importantes, pois verificamos e conectamos ao lugar e espaço no aspecto do som. O ambiente é ressignificado quando estudado, além de ocorrer uma alteração na rotina do escutar, pois, com esse olhar mais atento, o indivíduo acaba se tornando um ator ativo, e busca respeitar aquele espaço.

A respeito da escuta, foi feita uma provocação aos professores a refletirem a respeito do ambiente e a arte: O que é arte urbana e paisagem sonora? A Arte sonora pode influenciar a arte urbana? É possível relacionar a arte urbana com a paisagem sonora?

Ao colocar temas que provocam, e dar espaço para o diálogo, a turma começou a participar e levantar questões bastante interessantes para a construção dos conceitos. Nesse ponto, a proposta inicial era tornar as oficinas algo diferente e construído coletivamente junto ao grupo.

Foi compartilhado o trabalho realizado pelo presente autor, Luiz Ipolito, o qual desenvolveu suas práticas de pesquisa junto a um grupo que compreendeu 20 adolescentes na faixa etária de 13 anos no primeiro semestre de 2021. Envolveu o conceito de paisagem sonora,

ambiente sonoro e suas especificidades no campo musical, no que diz respeito ao ser humano e sua interação com o meio, e foram coletadas informações por meio de atividades e questionário referente a como o grupo de adolescentes percebeu, transcreveu e organizou os sons do ambiente escolar, bem como o seu sentimento de pertencimento ao local. Tal atividade apresenta aos profissionais de educação o propósito de verificar a relação que o grupo estabelece com o ambiente e o som.

Posteriormente, apresentou-se outra proposta, que foi a construção de um mapa sonoro com os conceitos de Murray Schafer acerca da organização dos sons (Naturais, Humanos e Tecnológicos) dentro do ambiente escolar, externalizando como a interação com outras disciplinas possa vir a contribuir para a realização de uma educação musical efetiva.

Após os diálogos, apresentou-se ao grupo uma prática realizada junto ao grupo de alunos em uma escola na cidade de Sorriso, pela autora Cilene Melo, onde se realizou a organização e classificação dos sons do ambiente escolar após a realização de uma caminhada no espaço físico da escola. A atividade teve como objetivo a percepção da paisagem sonora do ambiente escolar voltada para o reconhecimento dos sons circundantes do ambiente de vivência do aluno, bem como para o desenvolvimento auditivo, com foco para a aprendizagem de instrumentos musicais, como o violão, teclado, flauta doce e o canto.

Tomando por base os conceitos levantados por Murray Schafer, o grupo de estudantes teve que compreender e classificar o que se anotou dessa vivência. A experiência consistiu em um trabalho realizado com 15 alunos do Ensino Fundamental e Médio, e essa atividade foi realizada com participantes do projeto Educarte no ano de 2018, onde eles foram motivados a fazerem caminhadas sonoras (*soundwalking*) à deriva no pátio da escola, observando os sons no ambiente escolar. Essas caminhadas se deram ao longo de um mês, onde os sons foram escutados, observados, anotados e discutidos, resultando, assim, em um mapa sonoro.

As atividades mencionadas acima são instrumentos factíveis de uso em sala e para equipamentos educacionais que não possuem estruturas e instrumentos para o desenvolvimento de práticas musicais mais complexas.

CONCLUSÕES

Há que se considerar que, atualmente, as práticas e vivências que se utilizam da escuta estão escassas, ao passo que a possibilidade de desenvolvimento junto a adolescentes e crianças nas escolas é de extrema importância e vital para a desenvoltura de uma escuta mais aguçada e atenciosa.

As formações de professores têm sido cada vez mais constantes. Deste modo, é necessário tornar mais atrativo e executável, no dia a dia, as atividades e propostas. Nas conversas e diálogos, durante a formação, esse entrave foi evidenciado, pois há uma demanda administrativa, além das práticas de sala, que o profissional de educação precisa enfrentar.

A disciplina de Arte nas escolas, embora tenha em suas ementas o desenvolvimento das diversas linguagens, não é a realidade constatada, e a opção por ferramentas práticas, que não exijam uma estrutura complexa, contribui para que os profissionais da educação possam agregar em suas aulas o conteúdo e práticas musicais.

Faz-se necessária a prática da música nas escolas. A temática da paisagem sonora, os conceitos e práticas propostos por Murray Schafer, e a música contemporânea, trazem um campo de possibilidades que vão ao encontro do que vivemos hoje na nossa sociedade, que é a problemática dos sons e a poluição sonora, principalmente dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **O lobo no labirinto**: uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 391.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008, p. 368.

NISENBAUM, Marcio; BOAS, Naylor Vilas; KÓS, José Ripper. Paisagens Sonoras Digitais: metodologia de representação dos sons urbanos por meio de motor de jogo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD IBERO-AMERICANA DE GRÁFICA DIGITAL, XXI, 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: Blucher, 2017. Disponível em: http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/design_proceedings/sigradi2017/102.pdf. Acesso em: ?

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/5_praticas_para_o_ensino.pdf. Acesso em: 14 nov. 2015.

RODRIGUES, Patrícia Silva. **A paisagem sonora da sala de aula**: escuta e criação, desenvolvimento da compreensão musical e da consciência sobre ecologia acústica. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional Prof. - Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/142823>. Acesso em: ?

SCHAFER, R. Murray. **A Afinação do Mundo**: uma explanação pioneira pela história passada e pelo atual estado da mais negligência do aspecto do nosso ambiente: paisagem sonora. Tradução de Marisa Trench Fonterrada, São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal, 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011b, p. 390.

SCHAFER, R. Murray. **Vozes da Tirania**: templos de silêncio. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2019, 202p.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil**: um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008, p. 206.

The background is an abstract composition. On the left, a violin is depicted in a dark, textured style, with its body and f-hole visible. The right side of the image features a landscape with a green field in the foreground and a reddish-orange sky above. The overall color palette is dominated by deep blues, greens, and oranges, with a grid-like pattern overlaid on the lower-left portion.

9

Cristiane Carolina de Almeida Soares

**O ENSINO DE ARTE
NAS ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA EM TEMPOS
DE PANDEMIA**

INTRODUÇÃO

São inúmeros os desafios que enfrento, ao optar pela carreira docente, com os quais me deparo, desde os primeiros momentos em que adentrei em uma escola pública como docente, tais como: a falta de materiais e equipamentos básicos (papelaria e multimídia), infraestrutura precária ou defasada, dentre outros. Desta forma, ser educador exige extrema dedicação para superar os entraves que atravessam aspectos como a desvalorização profissional, a ausência de projetos de qualificação direcionados às áreas em que os educadores atuam, a dificuldade em aprender a utilizar e acessar as novas tecnologias de comunicação, e uma série de situações que acabam dificultando a atuação no contexto escolar e, conseqüentemente, interferindo no processo de aprendizagem dos estudantes.

Para Paulo Freire (1989), a natureza política do processo educativo faz com que as salas de aula se tornem espaços de debates e reflexões críticas. Assim sendo, em todos os instantes, é necessário reafirmar a importância da educação, especialmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo, sociocultural e o senso crítico, principalmente no contexto em que vivemos na atualidade.

A desvalorização da educação, de um modo geral, e em particular a de cunho artístico, tem se intensificado ainda mais, sobretudo com as novas propostas educacionais tecnicistas, isentas de ações dialógicas e transformadoras, muito distantes do olhar sensível e questionador que o ensino da arte propõe, em sua essência.

Na maioria das vezes, as artes no campo estudantil têm sido usadas em enfeites, artesanatos e decorações de festividades. Quando se tem um pensamento crítico sobre sua utilidade e objeto de estudo, parte-se de um princípio eurocêntrico como principal expoente, e que a partir dela (a Europa) as ramificações da arte acontecem (Cruz, 2021, p. 1).

Cruz (2021), ator e professor de Arte da rede municipal de ensino de São Paulo, relata, com propriedade, os sentimentos que os professores de arte compartilham em Cuiabá e em outras regiões, ao convivermos com os equívocos relacionados à arte-educação, especialmente no contexto escolar, tais como atribuir um utilitarismo equivocado, acerca da atuação do arte-educador, como se ele fosse responsável pela decoração da escola, e facilitador de conteúdos que não têm utilidade, e só servem para o entretenimento.

Portanto, estes desacertos são reflexos de uma educação pautada no domínio de uma cultura utilitarista e, sobretudo, colonialista, onde a valorização sempre esteve centralizada nas manifestações tradicionais europeias, que nos foram impostas desde o período colonial (Sá, 2019). Como se fosse o mais importante modelo de arte a ser seguido, tratam de forma marginalizadas as contribuições fundamentais dos povos originários da humanidade (os africanos) (Fonseca, 2015), destituindo os valores culturais dos povos indígenas (os primeiros habitantes do território brasileiro) (Munanga, 2015) e dos países latino-americanos.

A partir disso, somos “catequizados” pela arte colonialista, desenvolvemos um senso estético voltado aos cânones das artes “eurocentradas” (Cruz, 2021), que nos exploraram as riquezas naturais (Silva; Senna, 2020), e tenta nos convencer de que nos “recompensam” com um movimento de “desenvolvimento” e “civilidade”, onde acontece a imposição de valores socioculturais e artísticos como a única verdade existente.

No que tange ao nosso contexto regional, Loureiro (2006) afirma que os povos mato-grossenses receberam fortes influências dos africanos, indígenas, portugueses e espanhóis, os quais se constituíram, em grande medida, como a raiz cultural da população da baixada cuiabana. Entretanto, a cultura cuiabana frequentemente é abordada de forma desconectada do contexto escolar, sendo “folclorizada” (Leite, 1999) - “não no sentido do estudo e conhecimento

das tradições de um povo expressa em suas lendas, canções e literatura, mas no sentido de simplificação através da eleição de certos estereótipos para fins de exploração comercial, turística e midiática” (Leite, 1999, p. 125).

Diante deste cenário, em meus estudos, reflito que as dificuldades, cada vez maiores em se trabalhar o respeito à diversidade cultural, estão enraizadas no fato de que, em nosso país, ocorre o “racismo estrutural” (Almeida, 2018), predominante nos mais diferentes espaços sociais. O racismo se manifesta nas mais variadas instâncias, desde os processos burocráticos morosos, que determinam as exaustivas elaborações de projetos sociais ou culturais, para tentar garantir a inclusão da população negra nas atividades da comunidade escolar. Residem também nas piadas de cunho racista, e, sobretudo, na intolerância religiosa, na discriminação racial, que inferioriza a importância da valorização das expressões de arte, que são a base da cultura brasileira. Para Almeida (2018), o racismo atua, primeiramente, em um processo de desumanização das pessoas de origem africana, como se fossem seres “bestiais”, “ferozes” e envolvidos em superstição, negando-lhes suas histórias.

Com isto posto, mesmo existindo legislação específica, a exemplo da Lei nº 11.645, para que haja obrigatoriedade em se trabalhar a história e a cultura afro-brasileira e indígena em todo o território nacional, a prática no contexto escolarizado acontece muito aquém do necessário, para tratar da valorização destes importantes aspectos. Conforme os artigos da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos

indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Diante disso, devido ao fato dos debates relacionados ao racismo estarem comumente restritos aos diálogos superficiais do mês de novembro, onde se “celebra” a consciência negra, com atividades pontuais que são insuficientes para desmistificar a visão reducionista deste tema, os debates urgentes acabam se tornando, apenas, mais uma data comemorativa.

Embora a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, reforce a obrigação de se estudar história e cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, não há obrigatoriedade da abordagem destas temáticas nas instituições de ensino superior, nos cursos de licenciatura (Vidal, 2016).

Desta forma, as escassas atividades relacionadas à cultura afrodescendente, frequentemente, são distorcidas pela comunidade escolar (estudantes e seus familiares), e até mesmo, por parte de alguns educadores, os quais não obtiveram formação suficiente para compreenderem a importância de valorizar a diversidade cultural, e acabam por relacionar a cultura africana e afrodescendente a termos pejorativos como “macumba” ou “coisa do demônio”, sem sequer estudar as origens históricas deste contexto.

Além de todos os entraves supracitados, bastante comuns no cotidiano dos arte-educadores, desde o início do ano de 2020, o cenário mundial foi invadido pela pandemia da COVID-19. Todas as relações de comunicação, educação e cultura sofreram profundas

transformações, em um curto espaço de tempo. Neste sentido, o ambiente escolar precisou ser rapidamente adaptado ao ensino remoto, para atender às necessidades de isolamento social, já que as vacinas chegaram tardiamente no Brasil, impossibilitando um breve retorno das atividades escolares de forma segura.

Assim sendo, minhas habituais dificuldades acabaram por se tornarem ainda mais complexas: como abordar temas relacionados à valorização da diversidade cultural e cultura cuiabana, nas aulas remotas que aconteciam pelos grupos do WhatsApp das turmas da escola? Este desafio me motivou a relatar minha experiência docente em Arte, expondo os embates diários de lecionar a multiplicidade das temáticas das minhas aulas, especialmente em tempos de pandemia, me restringindo a grupos de WhatsApp das turmas em que ministro minhas aulas.

Diante deste cenário, elaboro, como objetivo deste relato de experiência, a reflexão acerca dos desafios da adaptação e produção de conteúdo pedagógico que abordasse a cultura cuiabana para as aulas remotas, buscando promover o aprendizado dos estudantes da rede municipal de Cuiabá, localizada em uma região periférica, e em situação de vulnerabilidade social.

DESENVOLVIMENTO

Os diálogos da arte e da cultura cuiabana, em tempos de pandemia, me desafiaram a reinventar minhas práticas pedagógicas, de forma emergencial, me causando muita insegurança. Nós, professores, não sabíamos ao certo como seria a interação dos estudantes, no ensino a distância, pois estávamos habituados a dialogar juntos, ouvir as demandas mais diferenciadas e as particularidades de aprendizagem de forma individualizada.

Embora tenhamos recebido formações de qualidade significativa acerca do ensino de Arte²⁰, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME), as oportunidades mais direcionadas ao ensino remoto advieram tardiamente. Por exemplo, as formações que aconteceram nos dias 08 e 22 de outubro, sob os temas “Tecnologia (gravação e edição de áudio/vídeo)” e “Avaliação no ensino remoto” seriam cruciais para nos orientar na elaboração das aulas remotas, caso tivessem acontecido no início do ano de 2021.

Contudo, os professores de Arte só tiveram acesso aos temas supracitados no mês de outubro do mesmo ano, em um momento em que já estávamos nos preparando para retornar às atividades híbridas e presenciais, ou seja, na maior parte do tempo em que nos vimos desafiados a ensinar virtualmente, ainda não tínhamos acesso a formações específicas de criação e adaptação de conteúdo para as plataformas remotas.

Assim, emergiram desafios ainda maiores a nós educadores, não só de Arte, como das mais diversas áreas, exigindo um domínio tecnológico que fosse capaz de “transportar” o habitual ensino presencial, para as telas dos celulares, dos tablets e dos computadores. No entanto, nos faltou formação e capacitação profissional para essa adaptação urgente, logo de início.

Além disso, foram escassos os recursos financeiros, para obter equipamentos e conexões de internet eficientes, que, repentinamente,

20

As formações, que foram disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, iniciaram no dia 21/05/21. No dia 11/06/2021, debateram-se os temas “Arte na prática: Habilidades”; “Recursos e proposta pedagógica em Arte: Sequência didática”. No dia 02/07/2021, aconteceu outra formação, com os temas “Contextualização da formação (Educação Infantil), e um momento virtual para compartilhar experiências exitosas no ensino remoto. Nestas formações, foram propostas atividades síncronas e assíncronas, mediante pontuação específica por participação. Nos dias 17 e 24 de setembro de 2021, os temas foram “A voz como processo de desenvolvimento cognitivo e motor” e “A percussão como processo de desenvolvimento cognitivo e motor”. Nos dias 08 e 22 de outubro, as temáticas propostas foram “Tecnologia (gravação e edição de áudio/vídeo) e “Avaliação no ensino remoto”, e, em novembro, nos dias 12 e 26, as temáticas foram “Arte urbana e paisagem sonora” e “Musicalização infantil”.

puéssem suportar o volume e a capacidade de processamento de fotos, vídeos, áudios e extensos arquivos em PDF que recebíamos, com os orientativos dos conteúdos a serem ministrados, e que, como um “passe de mágica”, deveriam ser oferecidos de forma acessível aos estudantes e aos seus familiares, que acompanharam o processo educacional destas crianças. Sem contar com a necessidade de adaptações frequentes, para que pudéssemos nos adequar aos decretos municipais e orientativos pedagógicos da SME.

Para nós, educadores, foi um desafio complexo, reaprender a ensinar por meio das ferramentas tecnológicas, ministrando on-line o que sempre foi repassado de forma presencial. Precisávamos conciliar o trabalho remoto com as rotinas diárias, o que, muitas vezes, envolveu o cuidado com nossas próprias famílias, as quais também incluem crianças e jovens que necessitaram se afastar das creches e escolas, demandando atenção constante.

Sobretudo, creio que o maior desafio aconteceu entre os estudantes atendidos pela escola e seus familiares, os quais, em muitas ocasiões, não possuíam conexão de internet ou aparelhos de celular e computador suficientes para atender os estudos de todos os estudantes de uma mesma família.

Além do aparato tecnológico insuficiente para docentes e discentes, passamos por um período crítico, em que tentávamos obter informações acerca dos níveis de contágio e mortalidade do coronavírus. Muitos dos que adoeceram, carregaram comorbidades irreparáveis e efeitos devastadores. Dentre os milhares de mortes que presenciamos, em alguma medida, estas vítimas faziam parte de nosso círculo de amizades, comunidade ou seio familiar, causando danos emocionais e psicológicos que não sabemos ao certo se, em algum momento, iremos superar.

Neste cenário dos anos de 2020, e em quase todo o ano de 2021, as escolas municipais de Cuiabá adotaram o ensino remoto, após uma tentativa de transmitir as aulas por meio de um canal de

televisão aberta, que durou pouco tempo. Ademais, percebemos que, em alguns lares, sequer havia um aparelho televisivo, para que as crianças pudessem acompanhar suas aulas. Por estes e outros motivos, a maior parte das instituições de ensino optou pela transmissão das aulas via grupos de WhatsApp, em um formato assíncrono, para atender os estudantes nos horários em que os pais ou responsáveis estivessem presentes em suas residências, mesmo após uma exaustiva jornada de trabalho.

Trabalhar as disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de forma acessível e didática, foi uma grande dificuldade. Especialmente na adaptação dos conteúdos direcionados às crianças de 4 e 5 anos, em que os objetivos de aprendizagem foram direcionados a “Interações e brincadeiras,” mais especificamente no que se refere à arte e cultura cuiabana. Pela tela do celular, foi uma tarefa extremamente complexa, a participação das crianças ficou bastante reduzida e aquém dos objetivos propostos, por dependerem, sobretudo, do acompanhamento docente presencial, das partilhas coletivas fecundas do ambiente escolar. Com os anos iniciais do Ensino Fundamental (do primeiro ao terceiro ano), não foi muito diferente, pois a presença física do professor, ao lado do estudante, é praticamente insubstituível no processo de aprendizagem.

O ensino de Arte, que já enfrenta inúmeras dificuldades, acabou por intensificar seus entraves. Ao tentar ministrar uma disciplina comumente deixada em segundo plano, frequentemente refém da desarticulação na escola e da evasão dos estudantes, me desafiou a chamar a atenção dos alunos. Por meio de áudios e vídeos curtos, procurei atender a demanda da pouca memória dos celulares e escassa conexão de internet das famílias que tentavam nos acompanhar.

Ademais, busquei utilizar vídeos do YouTube, que se relacionassem com minhas aulas, e que oferecessem boa qualidade e acessibilidade. Mas o que dispúnhamos na internet, para acesso livre, dificilmente era suficiente para satisfazer os orientativos recebidos

pela SME, propostos pela Escola Cuiabana²¹ e conteúdos propostos por meus planejamentos.

Assim sendo, busquei os aplicativos de edição de vídeos e imagens, para tentar produzir conteúdo personalizado, o que se tornou uma exaustiva tarefa de aprender a utilizar as tecnologias, e pesquisar formas de adaptar ao pouco tempo e espaço virtual que nos era disponibilizado.

Ademais, nos foi sugerida a elaboração das apostilas, em uma tentativa de tornar mais acessível a participação dos alunos com pouco ou nenhum acesso à internet. Depois de exaustivas pesquisas e adaptações do conteúdo para uma linguagem mais acessível aos estudantes, percebi que a falta de acesso ao ensino escolarizado, entre os familiares dos nossos alunos, tornou-se mais um triste obstáculo à aprendizagem virtual: alguns dos responsáveis pelo acompanhamento dos estudos das crianças sequer eram alfabetizados.

Portanto, ainda que eu me empenhasse para atender às particularidades de ensinar arte de forma virtual, houve uma grande dificuldade em produzir conteúdo lúdico, para atender a educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, estando tão distante fisicamente dos estudantes. Especialmente no que se refere às especificidades culturais para se trabalhar a proposta dos orientativos da Escola Cuiabana, onde a apreciação e fruição de manifestações culturais, como teatro, música e dança, são de suma importância no aprendizado infantil. Os docentes não tiveram acesso a materiais didáticos, sobre arte e cultura regional, que pudessem atender a demanda de conteúdo da faixa etária das crianças pequenas.

21 O documento orientativo supracitado, denominado de "Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão" foi elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, e oferece os subsídios necessários para orientar o Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais e as formações continuadas dos gestores, educadores e demais profissionais da SME.

Como mostrar, com fidelidade, a história da nossa cidade, com a presença marcante dos museus, espaços culturais, monumentos históricos, sem poder me deslocar com os estudantes, para conhecer estes locais presencialmente, em um momento em que as portas se fecharam para preservar as pessoas da contaminação de um vírus mortal?

De que forma eu falaria dos mitos de Cuiabá, sem ter acesso a vídeos ou livros com linguagem adequada às crianças pequenas? Não fui capaz de “desenhar” tamanha riqueza cultural, acumulada em tantos anos de história.

Nem mesmo com todo o meu esforço, não fui capaz de suprir a ausência do aprendizado coletivo em sala de aula, nos diálogos fecundos das rodas de conversas, nas partilhas presentes nas histórias de seres encantados, das lendas e “assombrações”, que, somente em território cuiabano, povoam o imaginário dos mais velhos, sedentos em repassar suas histórias e costumes, para as gerações mais jovens.

Como eu poderia reproduzir a riqueza das festas populares, das ladainhas e promessas para os santos, muitos deles sincretizados nos orixás africanos, tão “temidos” pelos religiosos de visão mais conservadora? Como retirar o véu da ignorância, daqueles que insistem em negar uma riqueza cultural que veio da África, ressignificada em terras cuiabanas, e mostrar toda esta diversidade para as nossas crianças, por meio de uma pequena tela de celular?

Como realizar culminância de atividades lúdicas e atrair os olhares curiosos das crianças e o respeito e admiração da comunidade escolar, em um momento em que deveríamos estar isolados em nossos “cantos”?

Já os cantos da cultura cuiabana, estes acabaram sendo silenciados por um distanciamento, ainda que necessário, provocando a solidão dos que sentiam falta dos burburinhos nas salas

e corredores da escola, povoado por crianças ávidas pela rotina de aprendizagens, não somente pedagógicas, mas, sobretudo, do convívio social, das cores, das ilustrações das paredes da escola, dos lápis, tintas e papéis.

O que fazer sem o sabor da partilha da merenda que ajuda a saciar a fome de famílias carentes? Como suprir a satisfação de estarmos juntos, em um espaço que fecunda aprendizagens das mais diversas naturezas?

Quem dera o rodopiar das lindas saias das moças que dançam o siriri pudesse adentrar nos lares, e proporcionar a alegria do bailado cuiabano para alegrar o isolamento das crianças! Ainda que elas pudessem aplaudir de longe o espetáculo dos vídeos apresentados por meio dos celulares, por quase dois anos, não pude alcançar o sorriso dos pequenos, e a alegria que costuma estampar seus rostos.

Em novembro de 2021, ainda temerosos pelas altas taxas de mortalidade do coronavírus, fomos convocados a retornar para as escolas, sob a forma do ensino híbrido. Em uma mistura de medo e saudades, dividimos as turmas e enfrentamos a exaustiva rotina de preparar, de forma concomitante, conteúdo presencial e remoto, para atender aos estudantes, sob a forma de escala de turmas presenciais, e, ao mesmo tempo, oferecer a alternativa do ensino remoto para crianças que faziam parte dos grupos de risco ou às famílias que ainda não se sentiam seguras para que seus filhos voltassem a frequentar a escola.

No momento do retorno gradativo, já vacinada, adaptando a sala de aula e os meus conteúdos para atuar com distanciamento social e uso de máscaras, enfrentei muitas inseguranças em presenciar, mesmo com todos os cuidados possíveis, o constante adoecimento dos colegas de trabalho e estudantes da escola. Já exausta da rotina de adaptação, abalada física e psicologicamente pelos transtornos causados pela pandemia, e impactada pelos números

alarmantes de mortes e internação de pessoas das mais diversas faixas etárias, permaneci firme no propósito de oferecer o que tinha de melhor, em sala de aula.

Em um misto de medo e alegria em retornar ao alegre ambiente da sala de aula, foi desafiador estudar e praticar arte sem dar as mãos, sentarmo-nos em grupo, compartilhar brinquedos, tintas e lápis de cor. Com toda uma adaptação, objetivando uma distância segura para o aprendizado, a nova rotina acabou sendo acentuada pelos sorrisos presentes nos olhares saudosos das crianças, sedentas pelo convívio escolar.

Neste sentido, devo ressaltar que as formações em arte, do ano de 2021, debateram temáticas importantíssimas no contexto escolar, da Arte, e da cultura mato-grossense, merecendo destaque as que aconteceram nos dias 17 e 24 de setembro de 2021: “A voz como processo de desenvolvimento cognitivo e motor”, na qual foi oferecida a oportunidade de conhecer a estrutura vocal e melhorar a respiração e a impostação de voz (fundamental para nós, que estávamos prestes a voltar para a sala de aula, utilizando máscaras de proteção contra a COVID-19).

Sobretudo, foi de suma importância, em minha motivação pessoal para continuar inserindo as temáticas da cultura cuiabana, afrodescendente e africana, a formação denominada “A percussão como processo de desenvolvimento cognitivo e motor”, com o professor Vinícius Cruz. Os aspectos epistemológicos facilitados foram muito motivadores, e as práticas de percussão corporal, mesmo para quem não tem formação específica em música, foram encantadoras, possibilitando o contato com o universo da música, tão repleto de aprendizagens.

Nestes momentos me encontrei, como educadora que acredita na arte enquanto o acesso a múltiplos conhecimentos culturais, cognitivos e artísticos. Trazer a sonoridade da capoeira, do maculelê

e de outros ritmos afro-brasileiros foi extremamente inspirador para as práticas que realizei posteriormente, não restringindo-me às atividades do mês de novembro, mas de forma transversal, como práticas culturais que devem perpassar todos os momentos das aulas de Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando não conseguimos atingir os pressupostos da abordagem triangular, propostos por Ana Mae Barbosa (1995), compostos pela criação com o fazer artístico; leitura da obra de arte; e contextualização histórica, me restou avaliar os diferentes níveis de interação dos estudantes, diante das diversas tentativas de otimizar o tempo e espaço disponíveis para conduzir o ensino remoto.

Compreendo que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), e que a dinâmica de aprendizagem perpassa por diferentes dimensões, as quais residem muito além da educação no estilo “bancário” (Freire, 2014), onde o repasse dos conteúdos espera somente o óbvio das respostas previsíveis. Muitas vezes, o espaço virtual somente conseguiu cumprir este modelo de educação, o que me deixou bastante apreensiva.

No retorno presencial, desde o início de 2022, percebi o quanto o déficit de aprendizagem será difícil de ser recuperado. Contudo, as vidas que foram poupadas nos tempos de ensino remoto é o que me conforta para seguir no desafio de rever diversos pontos de meus conteúdos, e, ao mesmo tempo, me empolgar em preparar atividades presenciais ainda mais estimulantes, como recompensa a tanto tempo de ensino remoto.

Sabemos que a pandemia da COVID-19 está longe de ser superada, e que o nosso olhar criterioso junto aos nossos alunos, verificando suspeitas e sintomas de contaminação, tem sido

fundamental para superar as lacunas de um ensino presencial, ainda sob os riscos de adoecimento que poderá variar, conforme a adesão à vacinação de todos os que compartilham do convívio na comunidade escolar. Mas é necessário seguir adiante, para que a arte continue a dar sentido à vida, acalentando nossos temores e expectativas de um futuro livre desta pandemia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo: p. 59 a 64, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008: Relator: Luiz Inácio Lula da Silva. 187º da Independência e 120º da República. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

CRUZ, Gilberto da Costa. **Periferia em movimento**. Ensino de artes nas escolas públicas é fundamental. Out. 2021. Disponível em: <https://periferiaemmovimento.com.br/artigoensinodeartes/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: autores associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58 ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FONSECA, Dagoberto José. De migração em migração se constroem impérios, reinos e cidades: o africano no contexto da globalização. In: MALOMANO, Bas'Illele FONSECA, Dagoberto José BADI, Mbuyi Kabunda (Orgs.). **Diáspora africana e migração na era da globalização: experiências de refúgio, estudo, trabalho**. 1 ed., Curitiba Editora CRV, 2015, p. 17 – 34.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831999000100006>. Acesso em: 30 fev. 2022.

LOUREIRO, Roberto. **Cultura mato-grossense**: festas de santo e outras tradições. Cuiabá: Entrelinhas, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 20-31, 2015.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. Descolonizar a educação é preciso: Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 55, p. 131-148, 2019.

SILVA, Ursula Rosa da; SENNA, Nádia da Cruz. Epistemologias e culturas silenciadas: por uma formação decolonial em artes. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 3, 2020. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/arte_inclusao/article/view/17591. Acesso em: 2 maio 2022.

VIDAL, Eliabe. **E-cidadania**. Ideia legislativa: Obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira nas licenciaturas na área das ciências humanas. Out., 2016. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacao_ideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20\(licenciaturas\)](https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacao_ideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20(licenciaturas).). Acesso em: 2 mar. 2022.



10

Hellen Waleska Giroto Pereira

APRECIAÇÃO MUSICAL:

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR
DA MÚSICA "AQUARELA", COM CRIANÇAS
DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ

INTRODUÇÃO

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) ficou sabendo de vários casos de pneumonia na China. Tratava-se de uma nova doença chamada de Covid-19²², e essa nunca havia sido detectada em humanos até então. Cerca de um mês depois, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou ao mundo o surto do coronavírus, e, no dia 11 de março, o classificou como pandêmico²³.

Os países começaram a estabelecer medidas para controlar e combater a Covid-19. No Brasil, em março de 2020, alguns estados começaram a decretar medidas de suspensão de aulas na rede pública e privada, e ainda se suspenderam os serviços considerados não essenciais. Quando as aulas foram suspensas, além da preocupação com o vírus, surgiu um grande desafio pela frente, que foi o de fazer chegar aos estudantes o ensino e a aprendizagem dos conteúdos zelando pela saúde de todos os envolvidos.

Nas escolas públicas do município de Cuiabá, os gestores e profissionais da educação desenvolveram, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, um plano de ação para as aulas remotas. Cada escola se planejou, dentro do possível, respeitando a realidade e as necessidades da comunidade atendida. Não eram todas as famílias dos alunos que tinham computadores, notebooks ou tablets, consequência da histórica desigualdade de distribuição de renda em nosso país, porém a grande maioria destas possuía celulares, e tinha acesso ao aplicativo de comunicação a distância popularmente conhecido como WhatsApp²⁴.

22 "A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global". Esta definição está no site do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acessado em 22/04/22.

23 Em 11/03/20, ela foi declarada como pandemia por Tedros Adhanom, diretor geral da OMS.

24 WhatsApp foi criado por Brian Acton e Jan Koun, no ano de 2009, e é utilizado, na maioria dos casos, a partir de aparelhos celulares. Permite comunicação por texto, imagem, ligação similar a telefônica e videochamadas.

As aulas então foram ofertadas de duas formas: on-line ou por apostilas. Os (as) professores (as) foram instruídos (as) a, em sua hora de atividade, gravarem vídeos ou áudios curtos (de 3 a 5 minutos), explicando os conteúdos que seriam cobrados dos (as) alunos (as). Também eram utilizados vídeos disponíveis no YouTube como ferramenta pedagógica. Os (as) estudantes encaminhavam suas atividades para apreciação, dependendo do que era pedido, por fotos (por exemplo, de ilustrações feitas em seus cadernos) e vídeos (demonstrando determinadas danças e músicas). Se precisassem de mais informação, os (as) educandos (as) podiam entrar em contato por videochamada no horário exato de suas aulas. Para os que não tinham possibilidade de utilizar WhatsApp diariamente, foram ofertadas apostilas elaboradas pelos (as) educadores (as). Este material era impresso nas escolas e distribuído mediante agendamento com as turmas de cada ano escolar. Os conteúdos eram os mesmos, e os (as) alunos (as) também podiam retirar dúvidas por telefone ou WhatsApp quando lhes era possível.

No dia 27 de setembro, por conta da ampliação do quadro vacinal em Cuiabá, os casos de contágio ou morte por Covid-19 reduziram a ponto da Secretaria Municipal de Educação estipular a volta das aulas presenciais, mesmo que em modelo híbrido²⁵ de ensino. No dia 25 de outubro, as aulas voltaram a ser com o total dos alunos no mesmo dia, em moldes similares aos anteriores à pandemia.

Como professora efetiva da rede municipal de Cuiabá, procurei avançar com práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras, contemplando o protagonismo dos/das estudantes. A musicalização vem ganhando espaço na sala de aula, porque contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor, além de trabalhar habilidades

25

O ensino híbrido tinha como definição a volta dos alunos de modo intercalar. As salas tinham seus alunos divididos, e metade ia em um dia e o restante no outro, e assim sucessivamente. Esta medida foi tomada ainda com parâmetros de segurança, como procurar respeitar distanciamento social de 1,5 metros entre as carteiras dos alunos, bem como ao estímulo de utilização de máscaras e álcool em gel nas mãos.

socioemocionais já citadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), importante para o desenvolvimento dos estudantes. Por isso, refleti nessas intervenções de musicalização na sala de aula em setembro de 2021, momento em que as aulas retornaram de forma presencial, no modelo híbrido de ensino, e totalmente presencial no final de outubro. Este relato de experiência, assim como outros do período, pode ajudar outros (as) profissionais a desenvolverem suas atividades, primando pelo ensino de qualidade, mesmo sobre condições adversas e inesperadas, como as causadas pela pandemia por Covid-19. A atividade pedagógica trabalhada com os alunos (as) foi referente à escuta e apreciação musical, com o objetivo de os alunos aprenderem a diferenciar ritmo, melodia e harmonia. As turmas selecionadas foram do 2º ano do Ensino Fundamental.

A ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, CONFORME A BNCC

O componente curricular de Arte é parte integrante da formação inicial das crianças que adentram o ambiente escolar, desde a mais tenra idade ao final da adolescência. Esta disciplina contempla as linguagens visuais, dança, música e teatro. O conhecimento, advindo destas linguagens, contribui para o estímulo da criatividade, da leitura, da escrita, da reflexão e da crítica social.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente

curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (Brasil, 2018, p. 193).

A arte nos cerca de todas as formas, e vale lembrar: a escrita é constituída de variações simbólicas com signos que, quando combinados e compartilhados por determinada sociedade, significam conjuntos de palavras, textos, normas sociais etc. No processo inicial de socialização²⁶, os pais transmitem aos seus filhos e filhas a linguagem falada em seu meio social.

Consideremos, agora, a tarefa socializadora familiar: o que faz a família? Já sabemos, ela faz a primeira inserção da criança no mundo social objetivo, à medida que promove a aprendizagem de elementos culturais mínimos: linguagem, hábitos, usos, costumes, papéis, valores, normas, padrões de comportamento e de atitudes etc. Mas, além de tudo, também promove a formação das estruturas básicas da personalidade e da identidade (Gomes, 1992, p. 96).

Sabendo que esta linguagem é ensinada pela família de forma oral e por imitação, o controle das cordas vocais, emitindo modulações sonoras pelo abrir e fechar da boca (sons de vogais e consoantes), permite a comunicação social. Adiante, com o passar do tempo, controlar a entonação permitirá sons ainda mais elaborados, como, por exemplo, a habilidade musical.

26 "Denominamos **socialização primária** os contatos caracterizados por alto grau de afetividade, que constituem relações direta e de forte proximidade entre os integrantes, as interações face a face. É nessa fase que os indivíduos internalizam suas experiências e estabelecem, na maioria dos casos, relações sólidas e permanentes. Assim tornam-se parte de um contexto social. Isso ocorre principalmente na infância, e a família é o melhor exemplo" (Silva *et al.*, 2016, p. 92).

A escola faz parte do segundo processo de socialização²⁷, ampliando o convívio social das crianças, bem como possibilitando o acesso dos e das estudantes aos conhecimentos acumulados historicamente, o que também se aplica no componente de Arte. Este conhecimento mais elaborado, obtido através de práticas investigativas, possibilitam entender a importância da interação entre arte e cultura para a contextualização social dos sujeitos.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (Brasil, 2018, p. 193).

A BNCC homologada em 2017, e que começa a ser efetivada em 2022, concebe o componente curricular de Arte no Ensino Fundamental como responsável por articular processos e produtos que contribuem para a formação integral.

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral (Brasil, 2018, p. 196-197).

27

"A **socialização secundária** pode ser entendida como a socialização iniciada ao final da infância e que continua pelo resto da vida. Nesse momento, a criança é introduzida em espaços sociais fora da família nuclear, de forma mais dispersa. (...) Os grupos sociais secundários são aqueles em que as relações se pautam pela impessoalidade, sustentadas por regras e normas formais de organização. As relações de identificação são menos sólidas, e a convivência ocorre por um tempo menor do que os grupos primários. Podem ser, por exemplo, grupos formados por muitas pessoas que se conhecem apenas superficialmente, como o conjunto dos alunos (...)" (Silva *et al.*, 2016, p. 92-93).

O relato de experiência presente foi construído com a ciência da aprovação da BNCC de 2017, mesmo que sua efetivação comece a partir de 2022, e procura dialogar com um componente desta: a música na formação de estudante do Ensino Fundamental. O contexto da educação remota será evidenciado por conta da pandemia de Covid-19.

MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O componente curricular de Arte é integrado por artes visuais, dança, música e teatro. É ponto pacífico que estas podem dialogar entre si, bem como contribuir e receber contribuição de outros componentes curriculares, seja com outras linguagens ou outras áreas de formação, como matemática, humanas ou ciências da natureza. O presente relato se centra na música e em sua importância para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Feito este recorte, sigamos na compreensão desta. A música usufrui da produção de som (seja utilizando a voz, o corpo como um todo ou instrumentos e objetos para este fim ou adaptados), contribuindo para contextualizar saberes e práticas artísticas ao longo da história. Culturas de povos diferentes podem construir instrumentos e técnicas musicais diferentes, ou mesmo através da interação social entre elas se apropriar ou desenvolver novos instrumentos e técnicas.

Nas escolas brasileiras, a arte sempre foi apresentada de forma inconstante, entre presença e ausência no ensino, o que vem passando por debates mais intensos e de resistência pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. Sua profundidade sistemática teve salto qualitativo após a LDBEN 9.394/96 por permitir que esta fosse sistematicamente trabalhada no

ensino de maneira crítica. Porém, sua descrição ambígua e múltipla dificulta, por exemplo, a exatidão do ensino de música. Isso porque o profissional requisitado tem que transitar entre artes visuais, dança, música e teatro. Não foi respeitado que cada uma destas é uma formação específica no Ensino Superior, ou ainda, seu conteúdo específico não constou no concurso para efetivação de professores de arte ou não foi contemplado no plano político pedagógico de parte de estados e municípios do Brasil (Arroyo, 2004).

As crianças aprendem de forma lúdica com a musicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se expressando melhor corporalmente, e se apropriando da noção de que habitam um mundo musicalizado. Leal (2011) se vale de Gardner para caracterizar a música como uma forma constituinte das inteligências múltiplas, que possibilita melhor integração e socialização destas. Este autor explica a importância da musicalização e como, através dela, a criança aprende a estabelecer relações com o ambiente em que vive.

Musicalizar brincando é uma moderna maneira de ensinar música para as crianças do novo milênio, que têm à sua disposição jogos interativos e interessantes que também estarão sendo utilizados de forma prazerosa e consistente no próprio processo. As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesmas, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, a linguagem para a comunicação com o outro, além de reforçar o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo da criança. A fonte de conhecimento da criança são as situações que ela experimenta no seu dia a dia, dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos fará com que o desenvolvimento intelectual seja cada vez melhor. Nesse sentido, as experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa da criança favorecem o desenvolvimento dos sentidos, ao trabalhar o som ela desenvolve a acuidade auditiva, ao acompanhar os gestos trabalha a coordenação motora e a atenção, ao imitar os sons ou cantar ela descobre a capacidade de estabelecer relações com o ambiente que vive (Leal, 2011).

Mas como tornar possível este processo no ato de ensinar? Entender como uma profissional interage com as alunas e alunos pode ajudar a outros a repensarem suas práticas diárias? Uma tragédia mundial pode impactar no processo do ensino da música, como o caso da pandemia por Covid-19? O ensino continua o mesmo ou se altera para atingir o mesmo fim ou o fim possível, dadas as condições contemporâneas? A isto pretendo contribuir com minha experiência em sala de aula como recém concursada como professora de Arte no município de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso.

A pandemia foi um desafio muito grande para nós professores. Assumi meu concurso na rede municipal de ensino de Cuiabá no Estado do Mato Grosso em julho de 2021, onde as aulas já estavam acontecendo em toda a rede de forma remota.

Até hoje escuto relatos de colegas de profissão falando de suas dificuldades em aprender a usar as novas ferramentas tecnológicas para ministrarem suas aulas à distância. De uma hora para outra, deixamos a lousa que nos era familiar para encarar meios tecnológicos distantes da nossa realidade.

Na escola em que sou lotada, os pais puderam escolher entre apostilas e aulas diárias via WhatsApp. Quem estudou via apostila a levou impressa pela escola, tirando dúvidas sobre o conteúdo, entrando em contato pelo WhatsApp do docente. Importante falar que tanto os notebooks quanto os celulares e internet utilizados foram obtidos pelos próprios professores, pois, sem esses instrumentos, as aulas não teriam como serem ofertadas.

Conseguimos, com cooperação mútua entre os docentes, a ajuda para fazer vídeos para as aulas. Esses tinham que ser curtos, porque as famílias de nossos estudantes não tinham muitos dados móveis para a conexão de internet. Se exauridos os dados, os educandos acabavam privados da explicação que esta proporcionava. As aulas eram publicadas em grupos de WhatsApp da turma diariamente, e cada professor respeitava o seu horário de aula, semelhante

à prática física em sala de aula. Em seu horário, o professor postava a aula e ficava à disposição dos estudantes para esclarecimentos dos conteúdos.

No final de setembro de 2021, as aulas retornaram de forma híbrida, o que significava voltar gradualmente à escola, de forma intercalada (metade dos educandos de uma sala em uma semana, a outra metade na seguinte). Este foi também um desafio considerável, pois as crianças retornariam com um outro perfil de estudante, seja pelo impacto progresso da pandemia, seja por ela ainda estar ocorrendo a ponto de ressignificar os moldes de educação presenciais que eram diários, e sem intervalos para estudo em casa.

No dia 17 de setembro de 2021, iniciei, para ampliar o meu conhecimento, o curso de Formação para Professores de Arte da Rede Municipal de Cuiabá – MT, que foi ofertado em parceria da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá com a Universidade Federal do Mato Grosso. Foi um curso muito rico em conteúdos, onde docentes da UFMT, com vastos conhecimentos, ministraram suas palestras de maneira excepcional.

A cada interação de formação, os professores da UFMT incentivavam a levar para a sala de aula as práticas que estávamos estudando. Fui percebendo ainda mais a importância da musicalização no desenvolvimento da criança, porque não tem idade para se trabalhar a música, pois, na realidade, desde o útero da mãe podemos trabalhar estímulos musicais.

Podemos ensinar aos estudantes vários estilos musicais, das mais variadas culturas, porque quanto maior for o conhecimento, maior será o repertório. No entanto, sempre é importante levar em consideração a faixa etária e a experiência desses estudantes.

Elaborando minha prática pedagógica a partir do curso, refleti como poderia planejar uma aula sobre a música para levá-la para as turmas que leciono. Levei em consideração as experiências e faixas etárias dos meus alunos.

Meu planejamento foi feito para as turmas dos 2º Anos, B e C, da 3ª infância, dos 6 (seis) ao 7(sete) anos de idade, sobre escuta e apreciação musical, com duração de duas aulas. A habilidade trabalhada da BNCC foi a de (EF15AR14): perceber e explorar os elementos constitutivos da música (melodia, harmonia e ritmo), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/ criação, execução e apreciação musical.

O objetivo da aula foi fazer com que as crianças ouvissem a música "Aquarela", do cantor brasileiro Toquinho, com muita atenção, para que as mesmas conseguissem perceber e diferenciar os elementos da música como o ritmo, a melodia e a harmonia, aprimorando suas habilidades cognitivas, o raciocínio lógico, o senso rítmico e a sensibilidade, entre outros. Novamente, vale ressaltar que a Formação para Professores de Arte da Rede Municipal de Cuiabá – MT, ofertada em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso, foi de extrema valia para minha atividade pedagógica em sala. A oficina de "Musicalização Infantil", que foi ofertada pela doutora Taís Helena Palhares, explicou como abordar a escuta e apreciação musical, e de como estas ampliam a percepção dos(das) educandos(as).

Para a primeira aula, após fazer a chamada dos educandos, fiz uma breve explicação dos conceitos referentes ao conteúdo de melodia, ritmo e harmonia. Também passei clipe da música "Aquarela" de Toquinho. Entreguei, em seguida, a letra impressa da música, e solicitei para que fizessem como tarefa para casa a ilustração da música, para facilitar a memorização desta.

Na segunda aula, também após a chamada, coloquei os alunos em círculo, e verifiquei se todos haviam realizado a tarefa. Em seguida, novamente apresentei a música, utilizando caixa de som, possibilitando que todos escutassem atentamente, para que juntos identificássemos os elementos musicais. Foi proposto aos alunos pegarem novamente a folha com a letra da música, e que cantassem, tentando se manterem no ritmo, na melodia e na harmonia da música. Verifiquei que, por interagir e permitir que vivenciassem a música, esta foi para

eles uma atividade mais leve, beirando uma brincadeira. Ao final, foi pedido que mais músicas fossem cantadas em outros dias, que variavam das músicas infantis de suas vivências, como a da Galinha Pintadinha, a músicas que seus pais também lhes ensinavam.

A mesma atividade foi realizada com alterações via WhatsApp, para os alunos que os pais preferiram que não voltassem ao formato presencial por conta do risco que poderiam ter ao se contaminarem na escola, ou de infectar idosos que morassem com eles, como avós. Foi gravado um vídeo com as explicações sobre o assunto e outro com o clipe da música via YouTube. Após isto, foi sugerido que também tentassem ilustrar a música. Retomando a atividade em outra aula via aplicativo, foi solicitado que tentassem, com a letra da música, cantar para seus pais, e que tentassem acompanhar a música no mesmo ritmo, melodia e harmonia. Também houve relatos de mães que disseram que seus filhos gostaram de fazer esta atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja nova como professora efetiva, já possuía experiência docente. Porém, o momento mundial, afetado pela pandemia por Covid-19, pegou a todos os professores de surpresa, e obviamente a mim também. Lecionar na rede pública de ensino já é um desafio diário por toda gama de problemas socioeconômicos que afetam as famílias de nossos educandos, assim como a eles próprios. A pandemia tornou ainda mais evidente a disparidade social, pois muitos não optaram realmente pela apostila, mas sim a tinham como único recurso de ensino por não terem aparelho a todo momento para estudar (considerando o celular como presente em muitos lares, mas em capacidades tecnológicas diferentes por conta do tipo de aparelho), além de que muitas vezes se valiam de pacote de dados destas operadoras, não raro caros e insuficientes para um ensino mais efetivo.

Mesmo assim, eu e meus colegas realizamos um esforço muito elevado para ofertar o melhor que podíamos a nossos queridos educandos. As escolas trabalharam da melhor forma que puderam, mesmo admitindo que não conseguiam atender da forma como gostariam. Foram impressas apostilas a todos que precisaram.

A secretaria de educação do município de Cuiabá ofertou cursos on-line em parceria com a UFMT para os docentes, e estes ajudaram a repensar determinadas aulas. Digo isso porque, a partir deste curso, levei uma atividade exitosa aos meus alunos, como pode ser notado em meu relato. O retorno dado pelos alunos e seus pais também indica que a atividade atingiu o seu objetivo, e que mais ações como essa devem ser praticadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós- LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Arte.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.
- GOMES. Jerusa Vieira. Família e socialização. **Psicologia USP**. v. 3, n. 1-2. São Paulo, 1992.
- LEAL, Renata Cristina M. da Fonseca Leal. **A música na educação infantil**. 2011, 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto A Vez do Mestre, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/graduacao/P00351.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.
- HISTÓRICO DA PANDEMIA DE COVID-19. OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- SILVA, Afrânio; LOUREIRO, Bruno; MIRANDA, Cássia; FERREIRA, Fátima; FERREIRA, Lia; SERRANO, Marcela; ARAÚJO, Marcelo; COSTA, Marcelo; NOGUEIRA, Martha; OLIVEIRA, Otair; MENEZES, Paula; CORRÊA, Raphael; PAIN, Rodrigo; LIMA, Rogério; BUKOWITZ, Tatiana; ESTEVES, Thiago; PIRES, Vinicius. **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ÍNDICE REMISSIVO

A

afro-brasileiros 8, 18, 38, 40, 46, 156

alunos 10, 20, 41, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 100, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 127, 128, 129, 131, 137, 138, 139, 140, 151, 152, 156, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 169, 170, 171

aprendizagem 36, 39, 67, 71, 72, 73, 74, 76, 80, 81, 110, 112, 138, 140, 144, 148, 151, 152, 156, 157, 160, 162, 163

arte 9, 11, 12, 17, 19, 23, 24, 29, 30, 39, 49, 52, 86, 96, 98, 100, 126, 130, 131, 133, 138, 139, 141, 145, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169

aula 8, 18, 19, 20, 23, 30, 38, 41, 42, 49, 50, 53, 63, 66, 75, 80, 83, 84, 85, 88, 90, 92, 93, 100, 102, 105, 106, 107, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 127, 128, 137, 138, 139, 142, 144, 153, 154, 155, 161, 162, 167, 168, 169, 170

avaliação 19, 39, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 91, 107, 117, 120, 127, 129

B

BNCC 91, 92, 101, 120, 162, 164, 165, 169, 171

C

capacitação 54, 149

cognitivo e motor 8, 17, 21, 23, 149, 155, 161

corpo 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 42, 43, 50, 54, 70, 88, 97, 104, 165

covid-19 39, 52, 147, 155, 156, 171

crianças 9, 11, 12, 13, 16, 20, 41, 42, 57, 84, 99, 100, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 125, 132, 135, 141, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 162, 164, 166, 168, 169

Cuiabá 9, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 27, 29, 30, 35, 39, 41, 48, 52, 66, 83, 87, 98, 109, 110, 115, 122, 126, 131, 138, 145, 148, 149, 150, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 167, 168, 169, 171

cultura 16, 18, 29, 41, 54, 86, 97, 127, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 155, 158, 164

curso 13, 14, 17, 18, 19, 33, 39, 41, 44, 49, 52, 63, 76, 83, 84, 85, 92, 93, 97, 98, 168, 171

D

diafragma 22, 24

E

Educação 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 39, 50, 52, 64, 66, 83, 86, 87, 96, 98, 99, 103, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 126, 135, 138, 142, 149, 151, 152, 157, 158, 160, 161, 165, 168, 171

educação básica 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 50, 52, 87, 96, 108, 110, 111, 115, 142

educação musical 9, 16, 19, 20, 39, 41, 46, 94, 95, 97, 99, 110, 122, 133, 135, 138, 139, 140

ensino 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 35, 36, 39, 40, 50, 52, 67, 68, 71, 72, 75, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 90, 92, 94, 96, 100, 101, 109, 110, 134, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 170

ensino de música 11, 16, 166

ensino musical 92, 134

ensino remoto 18, 39, 148, 149, 150, 154, 156

escola 11, 12, 13, 15, 16, 18, 20, 59, 60, 75, 78, 80, 81, 91, 93, 94, 100, 103, 104, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 127, 140, 144, 145, 148, 150, 151, 154, 160, 164, 167, 168, 170

estudantes 10, 11, 13, 14, 44, 47, 49, 67, 76, 78, 80, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 105, 140, 144, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 160, 161, 162, 164, 167, 168

experiências 9, 10, 13, 18, 20, 23, 28, 30, 31, 35, 41, 50, 64, 75, 96, 101, 102, 109, 111, 112, 116, 121, 139, 149, 157, 163, 166, 168

F

ferramentas digitais 16, 18

formação 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 34, 39, 40, 43, 53, 70, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 101, 108, 110, 111, 113, 122, 141, 146, 147, 149, 155, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 168

formação continuada 13, 14, 15, 17, 52, 83, 84, 85, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 110, 111

formação de professores 66

formação musical 11, 20

H

história 18, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 117, 118, 128, 129, 142, 146, 147, 153, 158, 165

I

infantil 9, 11, 18, 19, 39, 58, 94, 95, 98, 103, 108, 109, 111, 117, 122, 149, 152, 171

M

metodologias 40, 83, 85

música 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 36, 39, 40, 45, 50, 52, 66, 81, 94, 97, 98, 108, 110, 112, 122, 129, 138, 142, 162, 164, 165, 171

musicalização 8, 18, 39, 82, 84, 85, 90, 92, 94, 98, 132, 161, 162, 166, 168

P

pandemia 9, 16, 18, 19, 23, 29, 39, 52, 64, 83, 109, 110, 115, 116, 143, 147, 148, 154, 156, 157, 160, 161, 162, 165, 167, 168, 170, 171

postura corporal 8, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 34

prática educativa 8, 19, 65

práticas musicais 16, 85, 131, 132, 135, 141

práticas pedagógicas 97, 112, 131, 148, 161

professor 14, 15, 18, 23, 41, 52, 54, 63, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 103, 106, 107, 108, 112, 116, 131, 132, 137, 145, 151, 155, 167, 168

R

rede municipal de ensino 35, 145, 167

S

sala de aula 8, 18, 19, 20, 23, 38, 41, 50, 53, 63, 83, 84, 85, 90, 92, 100, 102, 105, 107, 114, 118, 119, 137, 139, 142, 153, 154, 155, 161, 162, 167, 168

T

técnica vocal 23, 27, 29, 30

tecnologia 55

V

vocal 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 114, 135, 155

www.pimentacultural.com

Experiências de Artes, Música e Educação em Cuiabá/MT

