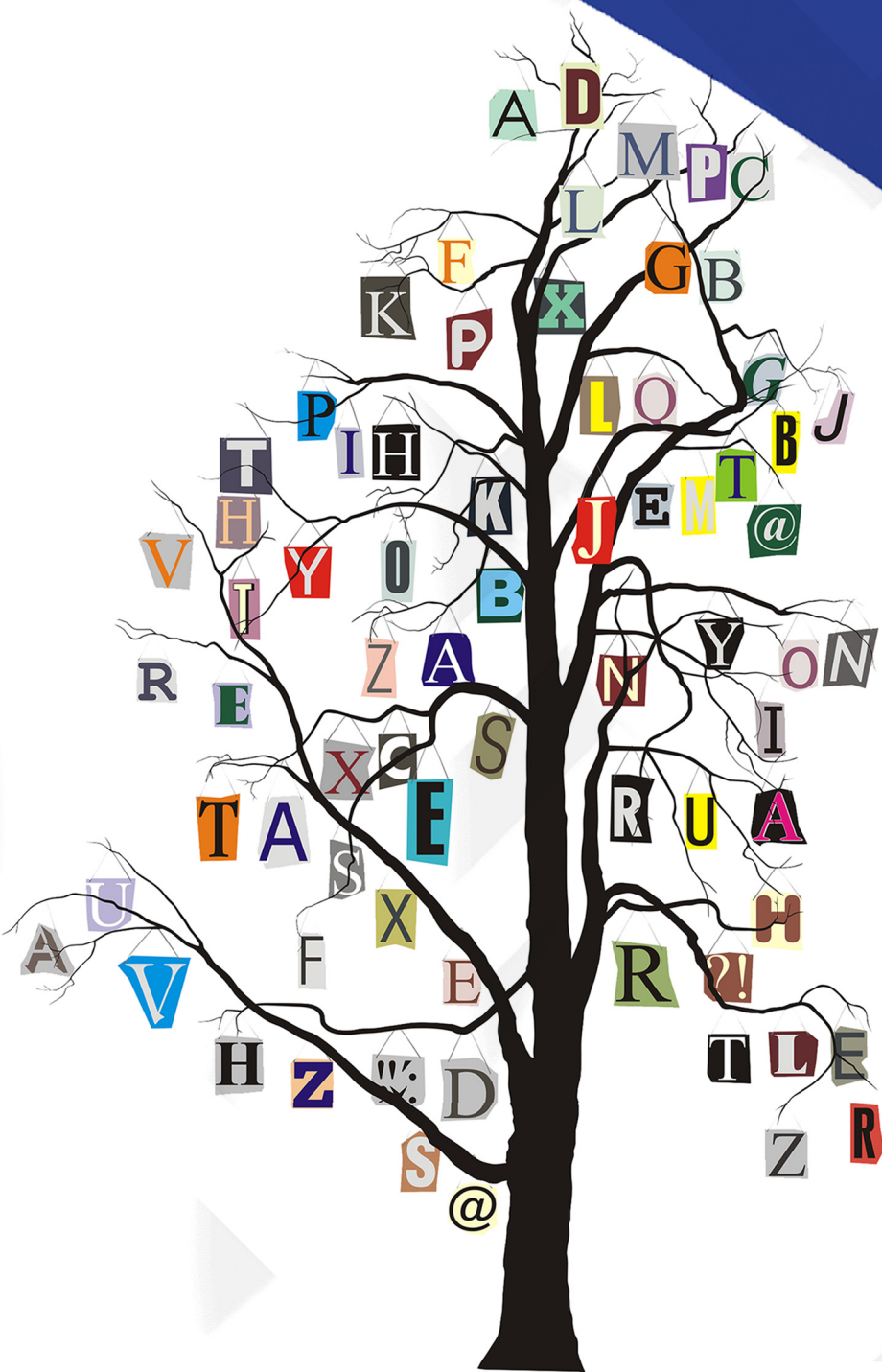


(In) Subordinações Contemporâneas: Linguística, Letras e Artes

Angela Maria Gomes
(Organizadora)



Angela Maria Gomes
(Organizadora)

**(In) Subordinações Contemporâneas:
Linguística, Letras e Artes**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
159	(In) Subordinações contemporâneas [recurso eletrônico] : linguística, letras e artes / Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-608-9 DOI 10.22533/at.ed.089190309 1. 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Gomes, Angela Maria. CDD 407
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Incorporando as discussões e propostas da educação, no que abrange as ciências artísticas e da linguagem, (IN)subordinações Contemporâneas: Linguísticas, Letras e Artes traz em seu discurso reflexões em favor de uma educação voltada para a inclusão social e pelo reconhecimento e valorização da diversidade artística cultural, incluindo a brasileira. Tais reflexões foram embasadas a partir de, entre outras metodologias, levantamentos bibliográficos, estudos de caso, relatos de experiências e análise de obras literárias, de cinema e teatrais. Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular também foram referendadas e analisadas.

Na linguagem, começando por com uma visão naturalista a qual defende que a mesma se desenvolveu e evoluiu com o passar do tempo, tal qual outros elementos naturais, formando assim uma ciência da linguagem pautada nas premissas do botânico Charles Darwin, aproximando as ideias naturalistas dos estudos linguísticos. Ainda sobre o tema, encontramos uma visão holística de como o educador pode lançar mão dos conhecimentos fonéticos e fonológicos em seu trabalho constante na sala de aula quando detectado em seus alunos dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Em análise do processo de produção textual, especificamente da evolução ocorrida entre a primeira e a última versão da produção de artigos de opinião, são aqui analisadas as principais dificuldades que surgem em relação à produção desse gênero do discurso. Investigam-se aqui as possíveis principais dificuldades que o aluno apresenta ao elaborar um texto argumentativo.

No campo das artes, vislumbramos desde estudos sobre danças e músicas regionais, reflexões sobre experiência de trocas e processos criativos para a gravação e posterior performance de trilha sonora autoral, até a proposta de utilização de aparatos tecnológicos como ferramenta educacional que oportuniza a inclusão de discentes sem conhecimento musical prévio e pouco contato com a linguagem musical tradicional. Outro ensaio também descreve os procedimentos utilizados em curso de extensão estruturado para a formação criativo-musical de crianças e discute o estímulo produzido partindo do potencial criativo dos alunos, relacionando domínios artísticos diversos (pintura, vídeo arte, literatura, vídeo game arte, quadrinhos...) e aplicando novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de instrumentos de percussão. Ensino de artes e as suas ressonâncias na formação inicial de professores foram observadas sob a luz das Diretrizes e Referenciais Curriculares. Assim, esses são alguns dos questionamentos e desafios aqui colocados e refletidos para o ensino da arte contemporânea.

Outro tema aqui abordado: Inclusão Social, que tem sido alvo de muita propagação no cenário brasileiro desde a década de 1990. No contexto da educação de surdos, este processo é motivo de muitas polêmicas e discussões, uma vez que o Ministério da Educação lança políticas de uma educação para esse público direcionadas ao ensino regular. Já a comunidade surda se mantém em uma posição contrária a

essa, dando ênfase a uma educação específica para surdos, tendo como principal língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Na questão da inclusão, conjuntamente aqui, reflexões sobre o processo de disseminação de saberes sobre as minorias indígenas no cenário educacional brasileiro, um dos problemas que continuam a desafiar as políticas sociais, e a inclusão e aceitação da pessoa com síndrome de Down na sociedade. Os processos de desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de Down estarão tanto mais próximos da efetivação dos direitos de cidadania quanto mais sua inclusão e aceitação na sociedade forem garantidas e defendidas.

Com o advento das Novas Tecnologias na Educação Brasileira, o tema não poderia deixar de ser contemplado. É preciso que ocorra a ruptura de padrões outrora estabelecidos, para que a escola e o professor desenvolvam papéis diferentes e a aula deixe apenas o modelo convencional e sejam trabalhadas novas metodologias. Entre outras, neste volume, analisa-se a possibilidade da utilização de aparatos utilizados no pré-cinema como forma de inserir as tecnologias na educação.

Dessa forma, esta coletânea objetiva contribuir de forma significativa para a reflexão conjunta e a conexão entre pesquisadores das áreas de Linguísticas , Letras e Artes - e de suas interfaces, projetando novos caminhos para o desenvolvimento socioeducacional, artístico e científico.

Angela Maria Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ESCOLA NATURALISTA E AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM: DUELOS E DEBATES	
Daiany Bonácio	
Mariângela Peccioli Galli Joanilho	
DOI 10.22533/at.ed.0891903091	
CAPÍTULO 2	15
A MÚSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE AÇÕES MUSICAIS PARA PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS	
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira	
André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0891903092	
CAPÍTULO 3	31
A POLÊMICA DOS EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ALUNOS SURDOS	
Marcos Roberto dos SANTOS	
DOI 10.22533/at.ed.0891903093	
CAPÍTULO 4	40
A SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS INDÍGENAS EM APARATO DIDÁTICO EM CIRCULAÇÃO NO CIBERESPAÇO	
Icléia Caires Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.0891903094	
CAPÍTULO 5	56
AINDA SOBRE A EDUCAÇÃO DO NÃO-ARTISTA: REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL INICIAÇÃO À ARTE CONTEMPORÂNEA POR MEIO DE NÃO-FORMAS E SUA CONCEITUAÇÃO	
Italo Bruno Alves	
DOI 10.22533/at.ed.0891903095	
CAPÍTULO 6	67
ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE 'ORIENTAÇÃO SEXUAL' NA BNCC: EXCLUSÃO E (É) PRECONTEITO?	
Luciene de Carvalho Mendes	
Isabela Candeloro Campoi	
DOI 10.22533/at.ed.0891903096	
CAPÍTULO 7	79
ARTE E CULTURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA AS LICENCIATURAS	
Mirian Celeste Martins	
DOI 10.22533/at.ed.0891903097	

CAPÍTULO 8	90
ARTIGO DE OPINIÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE ASPECTOS RECORRENTES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Mirian Celeste Martins Thaís Aparecida Burato	
DOI 10.22533/at.ed.0891903098	
CAPÍTULO 9	103
AS IDAS E VOLTAS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL	
Monica Rodrigues de Farias	
DOI 10.22533/at.ed.0891903099	
CAPÍTULO 10	115
BIOGRAFIA E MÚSICA NO CANDOMBLÉ	
Ferran R. Tamarit	
DOI 10.22533/at.ed.08919030910	
CAPÍTULO 11	126
CENTROS DE AUTOACESSO E AUTONOMIA DOS ALUNOS	
Tamires Miranda de Oliveira Italo Barroso Melo Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.08919030911	
CAPÍTULO 12	137
COMPOSIÇÃO MUSICAL NO BOI TINGA EM SÃO CAETANO DE ODIVELAS-PA: HISTÓRIA E ANÁLISES MUSICAIS A PARTIR DO TROMPETE EM BB	
Rosinei Gilberto Rodrigues Monteiro Junior Everton Dalton Pereira Marques	
DOI 10.22533/at.ed.08919030912	
CAPÍTULO 13	150
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE: ALUNOS COM DESVIO DE FALA	
Jeislene Dutra Pouso Jackeline Aguiar Silva Sousa Michelle Fonseca Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.08919030913	
CAPÍTULO 14	162
DANÇAS REGIONAIS & <i>BALLET</i> CLÁSSICO	
Lucienne Ellem Martins Coutinho	
DOI 10.22533/at.ed.08919030914	
CAPÍTULO 15	174
ENSINO MUSICAL, DIVERSIDADE ARTÍSTICA E NOVAS TECNOLOGIAS: POR UMA (IN)ICIAÇÃO PERCUSSIVA (IN)TEGRADA E (IN)SUBORDINADA	
Ronan Gil de Moraes Léia Cássia Pereira da Paixão	

Lucas Fonseca Hipolito de Andrade

DOI 10.22533/at.ed.08919030915

CAPÍTULO 16 186

ENTRE HETEROTOPIA E UTOPIA: DO REGIME DE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO EM *O BALCÃO*, DE JEAN GENET

Nilda Aparecida Barbosa

Roselene de Fátima Coito

DOI 10.22533/at.ed.08919030916

CAPÍTULO 17 199

ESTUDO DA NARRATIVA ROSIANA EM “DÃO-LALALÃO”

Jacqueline de Sousa Miranda

Sílvio Augusto de Oliveira Holanda

DOI 10.22533/at.ed.08919030917

CAPÍTULO 18 214

LETRAMENTOS EM TEMPO DA COMUNICAÇÃO UBÍQUA NAS VOZES DOS GRADUANDOS DE LETRAS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

Albina Pereira de Pinho Silva

Wendell Camilo Deposiano

DOI 10.22533/at.ed.08919030918

CAPÍTULO 19 225

LITERATURA E INTERATIVIDADE NO CIBERESPAÇO: A POÉTICA INTERATIVA DE ZACK MAGIEZI

Camila Santos de Almeida

Daniela Silva Braga

Maryna Garcia Wagner

Larissa Cardoso Beltrão

DOI 10.22533/at.ed.08919030919

CAPÍTULO 20 233

MULHERES NOS ANOS DOURADOS: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DAS MULHERES, A PARTIR DO CORPO E DO TRABALHO, NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS, DA DÉCADA DE 50

Palmira Heine Alvarez

DOI 10.22533/at.ed.08919030920

CAPÍTULO 21 245

MULHERES SOB O OLHAR DOS ADOLESCENTES: UMA EXPERIÊNCIA COM FOTOGRAFIA E ARTE

Carla Carvalho

Helen Rose Leite Rodrigues de Souza

Rosana Clarice Coelho Wenderlich

DOI 10.22533/at.ed.08919030921

CAPÍTULO 22 258

O PRÉ-CINEMA COMO RECURSO METODOLÓGICO DE INSERÇÃO DAS

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Fabiane Costa Rego

Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

DOI 10.22533/at.ed.08919030922

CAPÍTULO 23 270

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO MUSICAL EM BOA VISTA – RR: PROJETO
SONS DE MAKUNAIMA NAS SALAS DE AULAS

Marcos Vinícius Ferreira da Silva

Beatriz Taveira de Moura Teixeira

Celso Lima

Leila Adriana Baptaglin

Rosângela Duarte

DOI 10.22533/at.ed.08919030923

CAPÍTULO 24 286

PROCESSOS CRIATIVOS E ARTIVISMOS FEMINISTAS ANTI-RACISTAS E
DECOLONIAIS DE ASÈ

Laila Rosa

Iuri Passos

Adeline Seixas

Brenda Silva

Daniela Penna

DOI 10.22533/at.ed.08919030924

CAPÍTULO 25 295

PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A OBESIDADE INFANTIL E GESTÃO
BIOPOLÍTICA: CORPO E (IN)SUBORDINAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Michelle Aparecida Pereira Lopes

DOI 10.22533/at.ed.08919030925

CAPÍTULO 26 306

SÍNDROME DE DOWN E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE DO FILME
“CITY DOWN A HISTÓRIA DE UM DIFERENTE”

Nilsen Aparecida Vieira Marcondes

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

DOI 10.22533/at.ed.08919030926

CAPÍTULO 27 325

SONORIZAÇÃO AO VIVO: O ACASO E A ATITUDE DE TATEAR NA CONSTRUÇÃO
SONORA DE A LUTA VIVE

Alexandre Marino Fernandez

Ricardo Tsutomu Matsuzawa

DOI 10.22533/at.ed.08919030927

CAPÍTULO 28 335

TEMPO E MEMÓRIA DE ENVIOS NA OBRA DE ELIDA TESSLER

Isabela Magalhães Bosi

DOI 10.22533/at.ed.08919030928

CAPÍTULO 29	346
TRILHAS - POR ONDE PISAM MEUS PÉS	
Andréa Luisa Frazão Silva	
Adriana Tobias Silva	
Monica Rodrigues de Farias	
Marcus Ramusyo de Almeida Brasil	
DOI 10.22533/at.ed.08919030929	
CAPÍTULO 30	360
VIBROACÚSTICA Y CREATIVIDAD “UNA EXPLORACIÓN EN ARTES A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN SENSORIAL”	
Lucía Noel Viera	
Alejandra Escribano	
DOI 10.22533/at.ed.08919030930	
SOBRE A ORGANIZADORA	364
ÍNDICE REMISSIVO	365

A MÚSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE AÇÕES MUSICAIS PARA PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP.

André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira

Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP.

RESUMO: O presente texto tem como objetivo apresentar a proposta metodológica em Educação Musical de M. Schafer como forma de contribuir para a formação de professores pedagogos ao abordar a música em suas aulas. Entendemos que a atuação desse profissional em sala de aula envolve crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a música, a partir da leitura de Documentos Oficiais tais como PCN e RCNEI, se apresenta como uma modalidade artística que colabora para a formação integral do indivíduo. Por meio de abordagem teórica e documental, contextualizamos, de forma breve, a música na Educação Básica brasileira e apresentamos a proposta de Schafer além de sugerir atividades práticas possíveis de serem realizadas em sala pelo professor não especialista. Concluímos que a abordagem schafferiana encaminha para o desenvolvimento da percepção auditiva

como ação importante ao desenvolvimento da percepção musical e que sua proposta amplia as possibilidades para uma atuação prazerosa com música quando abordada por professores pedagogos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. M. Schafer. Professor pedagogo.

ABSTRACT: The present text aims to present the methodological proposal in Music Education of M. Schafer as a way of contributing to the formation of pedagogical teachers when approaching music in their classes. We understand that the performance of this professional in the classroom involves children from Early Childhood and Early Years of Elementary Education and music, from reading Official Documents such as PCN and RCNEI, presents itself as an artistic modality that contributes to the formation of the individual. Through a theoretical and documentary approach, we briefly contextualize music in Brazilian Basic Education and present Schafer's proposal, besides suggesting practical activities that can be performed in the classroom by the non-specialist teacher. We conclude that the Schafferian approach leads to the development of auditory perception as an important action to the development of musical perception and that its proposal expands the possibilities for a pleasant performance with music when

approached by pedagogues teachers.

KEYWORDS: Musical Education. M. Schafer. Teacher education.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente refletir sobre o tema Formação de Professores é tarefa bastante complexa. Isso porque o tema pode ser abordado de diferentes formas envolvendo distintas abordagens teórico-metodológicas, conteúdos, experiências formativas e profissionais, áreas de conhecimento entre outros. Essa complexidade de posicionamentos frente ao tema ocorre, entre outros fatores, pela igual complexidade que é formar-se professor para atuar, principalmente, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A formação pedagógica se torna um verdadeiro desafio ao estudante de graduação quando, além de dominar conteúdos e metodologias de diversas áreas do conhecimento, novas Leis que regulamentam a Educação no Brasil são revistas e se insere, sem muitas discussões, outros conteúdos de outras áreas do conhecimento. Esse é o caso da obrigatoriedade da disciplina Artes. Já se cobrava dos cursos de pedagogia conteúdos e metodologias em artes visuais como uma atividade curricular e agora é exigido também do pedagogo o conhecimento em artes cênicas e música.

Nesse sentido o objetivo principal do presente texto é contribuir na formação desse professor chamado generalista ou ainda não especialista. O termo não especialista é utilizado para se referir ao pedagogo que, no Brasil, é responsável pela Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Figueiredo (2004, p. 54)

Em diferentes sistemas educacionais, assim como na literatura, são utilizadas várias denominações para esse profissional: não especialista, unidocente, docente, professor de classe, professor regente, e outros. Apesar da variação de nomenclatura esse profissional é compreendido como sendo aquele responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares.

A presença deste professor em sala é a principal referência para os alunos. Isso porque é com o professor não especialista que os alunos iniciam sua vida escolar e aprendem os mais diversos conteúdos. Mesmo que o ensino fundamental ainda conte com o professor de Arte e de Educação Física é o professor não especialista que identifica sua turma e a quem seus alunos recorrem nas mais diversas situações. Assim, podemos afirmar que os alunos desenvolvem uma relação afetiva com este professor e é nesta figura que mais confiam quando estão na escola, longe de seus pais e de sua casa. Nesse sentido, ressaltamos a importância das discussões que se configuram neste texto, ao tratar a música a partir de abordagens práticas capazes de auxiliar a formação pedagógica e promover o fazer musical de forma a ampliar o

universo cultural de alunos e professores.

2 | BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO BÁSICO

A música é importante forma de expressão humana. Ela exige o domínio de elementos que circunscrevem a modalidade incluindo o desenvolvimento de técnicas e, dessa forma, pode ser ensinada e aprendida.

As civilizações antigas como a grega já reconhecia a música como importante forma de conhecimento humano. Para os gregos, a formação do cidadão estava ligada à formação do espírito e, por isso, intimamente ligada à arte. “Sem dúvida, os verdadeiros representantes da *Paidéia* grega não são os artistas mudos – escultores, pintores, arquitetos -, mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os homens de Estado” (JAEGER, 2001, p. 18).

Durante a Idade Média, a Música era ensinada com a mesma importância da Aritmética, Geometria e Astronomia, formando, assim, o *quadrivium*. Nesse período, importantes tratados musicais foram escritos como o de Boécio (475-524) e Guido D’arezzo (992-1050), além de figuras importantes como a da abadessa Hildegard Von Bingen (1098-1179) que compôs mais de 60 obras.

Na Idade Moderna, muitos compositores, que são considerados expoentes da música universal, foram também importantes professores de instrumentos, regência e composição. Seus alunos tornaram-se também excelentes compositores, exímios instrumentistas e "bons de ouvido". Havia uma vontade de realçar o talento inato e, portanto, aprender música ficava restrito apenas a alguns discípulos que possuíam dom e eram selecionados previamente pelo mestre.

No Brasil é importante ressaltar que este paradigma alcançou a contemporaneidade sendo comum a busca pelo ensino musical ser feita em escolas especializadas. No ensino básico a música não conseguiu permanecer de forma efetiva, porém sua tentativa de inserção não é recente. Entre os anos de 1882 e 1883, Rui Barbosa já havia demonstrado preocupação com o ensino de Arte. Seus Pareceres sobre Educação incluíram tanto o desenho quanto a música como conteúdos obrigatórios no ensino primário e secundário. É possível verificar, em seus escritos, mais de 90 páginas dedicadas ao ensino da Arte e, “até hoje nenhum projeto de lei concedeu mais de 50 linhas ao ensino da arte ou ensino do desenho” (BARBOSA, 2006, p. 58). No que se refere à música, Rui Barbosa considerava-a como um conhecimento necessário às crianças e que deveria ser ensinado logo nas séries iniciais, pois sofreu influências das práticas de *Kindergarten* européias.

A ideia de incluir a música como conhecimento necessário para a educação integral da criança já constava na proposta para a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* formulada por Rui Barbosa em 1883, e, com o intuito de “cultivar e disciplinar as faculdades morais e intelectuais” indicava o canto, a música e coros para o jardim das crianças, para as escolas

primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores. Para instruir adequadamente os responsáveis pela execução destas propostas, Rui Barbosa organizou um programa de quatro anos para as Escolas Normais Primárias que incluía Pedagogia Geral, Método Fröebel, Aritmética, Geometria e no caso específico da Música, discriminava a Música Vocal, Leitura de Música, Noções essenciais de Teoria, Prática de Violino, para os homens, e Harmônio para as mulheres (JARDIM, 2009, p 17).

Em 1931 o Decreto 19.890 que tornava obrigatório o canto orfeônico nas escolas públicas brasileiras, foi uma tentativa de colocar a música como conteúdo obrigatório. O que foi percebido é que não havia profissionais capacitados para ensinar música nas escolas. Mesmo sendo criado o SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) em 1932, chefiada por Villa-Lobos no intuito de suprir toda a mão de obra necessária, essas ações não foram suficientes deixando o ensino de música fragilizado. Com a Lei 5692/71, ao implementar a Educação Artística, a música perde forças e sai do cenário escolar prevalecendo as artes visuais, mesmo que o ensino polivalente permitisse sua manutenção.

E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas-, embora com predominância das artes plásticas. Além disso, é essa área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2004, p.22).

A saída da música da escola pode ser atribuída também à dificuldade encontrada pelos professores de acessar cursos de música que eram oferecidos, em sua maioria, no Estado de São Paulo e Rio de Janeiro, deixando os professores dos demais estados por sua própria conta. Assim a linguagem visual, ilustrada em muitos livros didáticos, foi mais facilmente absorvida.

A alteração significativa para a área se deu a partir da Lei 9.394/96 que destituiu o ensino polivalente alterando o nome da disciplina de Educação Artística para Artes. Esta foi então dividida em quatro modalidades artísticas assim nomeadas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Apesar da adequação do ensino artístico que agora prevê a atuação de professores com formação específica, o que pode ser percebido na prática ainda é a predominância de conteúdos em Artes Visuais.

Em 2008 a Lei 11.769 foi criada no intuito de recolocar a música como conteúdo obrigatório no espaço escolar. Destarte, muitas práticas precisam ser revistas, pois não se trata apenas de ensinar instrumentos musicais a poucos alunos extremamente interessados, mas sim compreender quão amplo é o caminho e qual é realmente a importância do ensino de música na escola.

Apesar de toda dificuldade descrita o ensino de música na Educação Básica

não está previsto somente nos Documentos Oficiais (LDB, RCN) para o ensino de Arte. Ele aparece também, e na prática bastante presente, nos Documentos ligados a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a área da atuação do profissional formado em pedagogia, o professor não-especialista. Documentos como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998)* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI – (1999)*, por exemplo, apresentam não só a importância da linguagem musical no desenvolvimento da afetividade, mas também, como é o caso do RCNEI, conteúdos e metodologias a serem adotadas pelos professores a partir de diferentes justificativas.

O RCNEI, no seu 3º volume intitulado *Conhecimento de Mundo* destina 50 páginas para o ensino de música. Nelas são apresentadas a música como linguagem, sua importância e função para a Educação Infantil e quais conteúdos podem ser abordados pelos professores. Há também sugestões de leituras de textos sobre o assunto e audição de músicas.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (RCNEI, 1998, p.46).

A partir da leitura deste 3º volume é possível perceber que o texto aborda metodologias atuais em educação musical e critica formas estereotipadas de conceber a música na escola como, por exemplo, usar a música em datas comemorativas, cantar com gestos estereotipados e fazer uso da bandinha rítmica. Por outro lado o documento apresenta diversas abordagens e conteúdos ricos em conhecimento musical e bastante atualizados que, para abordá-los, seria preciso uma significativa formação musical por parte do professor.

Aos poucos, começa a cantar com maior **precisão de entoação** e a reproduzir **ritmos simples** orientados por um **pulso regular**. Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés etc.) são observados e reproduzidos com cuidado, e, evidentemente, a **maior ou menor complexidade das estruturas rítmicas** dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo. Além de cantar, a criança tem interesse, também, em tocar pequenas **linhas melódicas nos instrumentos musicais**, buscando entender sua construção. Torna-se muito importante poder **reproduzir ou compor uma melodia**, mesmo que usando apenas dois sons diferentes e percebe o fato de que para **cantar ou tocar uma melodia é preciso respeitar uma ordem**, à semelhança do que ocorre com a escrita de palavras. A audição pode detalhar mais, e o interesse por muitos e variados **estilos** tende a se ampliar. Se a **produção musical veiculada pela mídia** lhe interessa, também mostra-se receptiva a diferentes **gêneros e estilos musicais**, quando tem a possibilidade de conhecê-los (RCNEI, 1998, p.51, Grifo nosso).

As palavras grifadas na citação acima fazem parte de um conjunto de habilidades musicais que acompanham a formação do músico seja ele instrumentista ou professor

de música. São termos que exigem um entendimento conceitual e prático e precisam de tempo para serem desenvolvidos com segurança e maestria. E é a partir do entendimento desta gama de conhecimentos que a música é tratada como linguagem.

Contudo, o professor não especialista é capaz de diferenciar pulso de ritmo? Ele mesmo já compôs música? Já experimentou criar frases melódicas em instrumentos musicais? Sabe a diferença entre gênero e estilo em música? Tem uma opinião a respeito da música de mídia?

Apesar de achar pouco provável que os professores não especialistas recebam em sua graduação uma formação musical tão específica acreditamos que muitos deles abordem a música em suas aulas. Seja cantando para as crianças dormirem, comerem, fazerem sua higiene e mesmo nas brincadeiras, a música está, com certeza, presente nos centros de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o presente texto têm por objetivo contribuir na formação de professores apresentando a abordagem metodológica do músico canadense Murray Schafer que, além de compositor, é um reconhecido pesquisador musical desde a década de 1970. Sua pesquisa abrange tanto o campo da composição como da educação musical. Seu trabalho alcançou reconhecimento internacional não só na área da música, como também trouxe à tona importantes questões sobre a poluição sonora mundial.

A proposta metodológica de Schafer que, por meio de sua concepção de música chamada Paisagem Sonora, leva o ouvinte a perceber todos os sons a sua volta e com isso trata a música e a educação musical de forma bastante atual. Na pesquisa foram desenvolvidas atividades para o ensino coletivo de música facilmente abordadas em sala de aula pelo professor não especialista e que foi aplicada pelos autores em um grupo de estudantes de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

3 | APROPOSTA DE MURRAY SCHAFER

A proposta metodológica é descrita no livro de M. Schafer é *O Ouvido Pensante*. Nessa obra, o autor apresenta-nos diversas discussões sobre música, paisagem sonora e elementos sonoros como som, silêncio, ruído, timbre, melodia, textura, ritmo, entre outros. Esse livro é resultado da união de outros cinco livretos que o autor publicou separadamente. Schafer tece importantes comentários a partir de sua experiência quando foi convidado para trabalhar como professor de música da Educação Básica nas escolas canadenses. Seu texto apresenta inclusive os diálogos entre ele e seus alunos no capítulo chamado “Compositor em sala de aula”. Uma importante questão que o educador responde neste capítulo, ao discutir com seus alunos, é “o que é música?” Se pararmos pra pensar, esta é uma pergunta um tanto quanto difícil de ser respondida, porém, bastante pertinente. A princípio, podemos

pensar como os alunos de Schafer pensaram.

Música é alguma coisa que você gosta.

Música é som organizado com ritmo e melodia.

Música é som agradável ao ouvido.

Música é uma arte.

Música é uma atividade cultural relativa ao som (SCHAFER, 1991 p. 25).

Depois de anotar no quadro todas essas definições, Schafer passa a questionar uma de cada vez mostrando aos seus alunos que todas são, de certa forma, insatisfatórias. Sobre a primeira e a terceira definição, o autor aponta como o problema à questão do gosto pessoal. Nem todos gostam da mesma música e nem por isso as músicas ou estilos musicais que não gostamos deixam de ser música. O mesmo vale para a terceira definição, pois aquilo que é agradável para um não significa que é agradável para o outro. Às vezes, podem ocorrer situações em que uma música que gostamos e julgamos agradável pode vir a tornar-se desagradável dependendo da situação de cansaço ou estresse em que nos encontrarmos.

Sobre a segunda definição, Schafer mostra a seus alunos que esta também é falha, não por apresentar as palavras ritmo e melodia, mas “som organizado”. A partir da audição da obra contemporânea chamada *Um sobrevivente de Varsóvia*, composta em 1947 por Arnold Schoenberg (1874-1951), os alunos perceberam que essa obra não apresenta uma organização clara quanto ao ritmo e a melodia. Esta apresenta alguns gemidos e suspiros juntamente com as notas musicais. Sobre o ritmo, o autor comenta: “é uma peça ritmicamente mais complexa do que, digamos, uma sinfonia de Beethoven; mas nunca se pode confundir complexidade rítmica com falta de ritmo. A falta de ritmo é o puro caos – embora mesmo isso possa ter o seu lugar” (SCHAFER, 1991 p. 32/33). O autor afirma também que não é necessário ter os dois elementos (ritmo e melodia) para que uma música se configure como tal. Essa afirmação é confirmada pelos alunos, quando Schafer toca um instrumento de percussão, e os alunos afirmam que é música por ter ritmo, embora não tenha melodia.

Sobre as duas últimas definições, Schafer mostra a seus alunos que seria necessário definir o que é arte e o que é cultura. Como são dois conceitos muito abrangentes, o autor opta por defini-los em outro momento, porém não abordado em seu livro. Após essa rica discussão, seus alunos conseguem chegar a uma definição com a qual todos concordam: “MÚSICA É UMA ORGANIZAÇÃO DE SONS (RITMO, MELODIA, ETC.) COM A INTENÇÃO DE SER OUVIDA” (SCHAFER, 1991 p. 35. Grifos do autor). Além disso, Schafer comenta, nessa mesma obra que questionou o compositor John Cage (1912-1992), sobre uma definição de música, pois se sentiu incomodado pelo fato de não ter uma definição convincente.

[...] eu não gostava de pensar que a questão de definir o objeto a que estamos devotando nossas vidas fosse totalmente impossível. Eu achava que John Cage

também não pensaria isso, e então escrevi para ele e lhe pedi uma definição de música. Sua resposta: “Música são sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” (SCHAFER, 1991 p. 120).

Assim, podemos perceber que uma definição de música passa a ser, atualmente, cada vez mais abrangente do que alguns livros ainda apresentam. Por exemplo, o verbete de música trazido pelo Dicionário da língua portuguesa define-a como “arte e ciência de combinar os sons de modo que agradem ao ouvido” (BUENO, 2001 p. 530). Ou seja, a mesma definição dada pelos alunos de Schafer e, conforme observamos, insatisfatória.

Precisamos levar em conta que o mundo vive em constante mudança. As grandes invenções tecnológicas criadas no intuito de melhorar nossas vidas assim como mudanças de ordem política, econômica e social, ao mesmo tempo, alteram a paisagem sonora, e também nosso modo de pensar e agir. Por isso, não podemos esperar que a música esteja isenta dessas influências.

Uma enorme reviravolta dos princípios estéticos e uma nova atitude ante o som começam a se delinear nas primeiras décadas do século XX, provocando uma significativa mudança na história da percepção auditiva do homem ocidental. Aqueles sons que, outrora, configuraram-se como “pano de fundo” – os ruídos ambientais – tornam-se, agora, musicais (SANTOS, 2002, p. 53).

Em seu outro livro, *A afinação do mundo* (2001), o autor expõe de maneira sistemática sua tentativa de estudar o ambiente sonoro. Para tanto, alguns termos que são recorrentes em seus textos e que acabam por se tornar familiares ao leitor são criados pelo próprio Schafer no intuito de formar conceitos, tendo em vista que seu campo de pesquisa ainda não era conhecido na década de 1970 do século XX. Um desses termos é *soundscape*, que tem sido traduzido para o português como *paisagem sonora*.

A sistematização de sua pesquisa teve início quando o autor mostrou como a paisagem sonora evoluiu no decorrer da história. Seu trabalho chamou a atenção de pesquisadores e educadores em todo o mundo. Atualmente, há conferências nacionais e internacionais a esse respeito, incluindo um fórum mundial denominado *The World Fórum for Acoustic Ecology* (Fórum Mundial de Ecologia Acústica).

[...] o impacto dessas atividades na evolução da paisagem sonora mundial tem sido pequeno. Sempre achei que a educação pública é o mais importante aspecto do nosso trabalho. Em primeiro lugar precisamos ensinar as pessoas como ouvir mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora; depois, precisamos solicitar sua ajuda para replaneja-la. Em uma sociedade verdadeiramente democrática, a paisagem sonora será planejada por aqueles que nela vivem, e não por forças imperialistas vindas de fora (SCHAFER, 2001 p.12).

É claro que a preocupação com o meio ambiente e o bem-estar físico e mental de todos os seres que habitam este planeta não é e nem pode ser apenas

de Schafer. Vários são os pesquisadores, nas diferentes áreas do conhecimento, que vem demonstrando crescente preocupação com a quantidade de poluição existente hoje no planeta.

Apenas para citar, o planeta, hoje, enfrenta problemas como a escassez de recursos naturais imprescindíveis para a sobrevivência dos sistemas vivos, extinção de espécies animais e vegetais, entre outras situações que correspondem à forma de o homem estar no mundo. De acordo com Capra, outro importante pesquisador atento às mudanças atuais, esses “são problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes” (CAPRA, 1996, p. 23).

Para ele, a crise pela qual o planeta passa hoje é uma crise de percepção, consequência da visão de mundo inadequada e obsoleta que possuímos, pois que agimos como se todos os avanços tecnológicos não fossem afetar o planeta e como se os recursos naturais fossem inesgotáveis. O autor propõe o caminho contrário: temos que desenvolver comunidades sustentáveis que são: “ambientes sociais e culturais onde podemos satisfazer as nossas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras” (CAPRA, 1996, p.24).

Soluções existem para diminuir a quantidade de poluição no mundo. Schafer (1991), como compositor, demonstra interesse e preocupação com a poluição da paisagem sonora, bem como a participação de cada indivíduo nessa grande composição contínua que é a paisagem sonora mundial. Para ele, o ouvido, junto com o tato, são os sentidos mais pessoais que possuímos. Os ouvidos não possuem pálpebras e não podem ser desligados à vontade. Segundo o autor, “A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável” (SCHAFER, 1991, p.29).

Outros estudiosos como, por exemplo, Gibson (1966) e Varela *et al*, (1991) no entanto, contradizem Schafer e afirmam que há mecanismos fisiológicos, e não apenas psicológicos envolvidos na filtragem e atenção seletiva dos eventos sonoros.

A proposta do autor é tirar a audição de seu sentido mais restrito que, no caso, pode ser entendido como a audição musical, e ampliá-la para outros ambientes, ou, especificamente, para todo o meio-ambiente. Schafer apresenta como primeiros passos para uma audição consciente: perceber os sons a sua volta a ponto de reconhecer sua fonte, sua intensidade, sua origem e classificá-los de acordo com suas diferentes propriedades é o primeiro passo.

[...] o trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora de que propriamente educação musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro (FONTERRADA, 2008, p. 195-196).

Fica claro que a preocupação de Schafer com a educação vai muito além de uma educação musical e, perpassa, primeiramente, a educação auditiva. Nos dias atuais, as pessoas estão cada vez mais alienadas a ponto de nem, ao menos, perceberem os sons a sua volta. A preocupação atual do autor, que é tema de suas palestras no Canadá e em todo o mundo, é conscientizar as pessoas que vivem em um mundo onde a poluição sonora alcança níveis estrondosos e, a partir daí, sugerir comportamentos para tentar reduzi-la.

No entanto, a proposta de audição das paisagens sonoras não acontece apenas pela preocupação com o meio ambiente no qual vivemos, que possui níveis de ruído altíssimos, o que, conseqüentemente, resulta em uma situação alarmante. Para Schafer o estudo da paisagem sonora em diferentes períodos e civilizações, também traz informações ricas sobre sua cultura, suas crenças, suas relações sociais e com o meio ambiente, seus valores morais e éticos. Por meio desses estudos, é possível perceber, ou talvez até caiba dizer, comparar o que a evolução tecnológica, a partir da Revolução Industrial, trouxe para o ambiente sonoro.

As informações sobre a paisagem sonora do passado são, possivelmente, imaginadas por meio da descrição dos sons em textos sobre a mitologia, em romances, em épicos, ou ainda, na observação de desenhos rupestres, em pinturas, na arquitetura, na fauna e flora, na localização geográfica, na formação rochosa, enfim, em todo o material histórico, artístico e oral que foi preservado e que chegou até nós. Tal material traz consigo uma quantidade de informações que, de certa forma, torna possível inferir aspectos do ambiente sonoro de cada época e local.

Schafer (1991) leva o leitor a inferir não só os ambientes sonoros, mas também a perceber a importância que alguns elementos da natureza tinham para as civilizações e como estes afetavam a vida das pessoas naquela época.

O amor pelo oceano tem fontes profundas, e estas estão registradas em uma vasta literatura marítima do Oriente e do Ocidente. Quando a água presencia a história da tribo, os dedos do oceano agarram o épico. A matéria-prima da Odisséia (de Homero) é o oceano. O agrário Hesíodo, vivendo na Boécia longe do mar e das suas inquietas águas, não pode evitar a atração do oceano (SCHAFER, 2001, p. 35).

De fato, é possível perceber a grande abrangência de sua metodologia, pois ele parte do estudo da matéria prima da música, o som. Tais sons são, como destacamos anteriormente, colhidos na maior fonte sonora existente no mundo: o próprio meio-ambiente. Os sons são, *a priori*, percebidos e catalogados para, posteriormente, serem manipulados.

Como o foco da audição está, primeiramente, na paisagem sonora do meio-ambiente em que os alunos estão envolvidos, podemos perceber a abrangência da metodologia de Schafer, pois seu objetivo é, realmente, apresentar esclarecimentos sobre o conceito de escuta, de percepção para o aluno expandir seu universo sonoro

para, depois, limitar gradativamente essa escuta em propostas musicais por meio de improvisações e composições.

Assim, Schafer tem o mérito de ampliar o papel desempenhado pela audição em sua proposta de educação musical. Um dos fundamentos de sua proposta é tirar a audição de seu sentido mais restrito, que é sempre configurada como audição musical, e ampliá-la para outros ambientes, ou especificamente, para todo o meio-ambiente. Schafer apresenta, como primeiros passos, uma audição consciente, perceber os sons a sua volta a ponto de reconhecer sua fonte, sua intensidade, sua origem e desenvolver habilidades para classificá-los, de acordo com suas diferentes propriedades.

Com isso, o autor propõe que se direcione a audição primeiramente à paisagem sonora do meio-ambiente em que os alunos estão envolvidos. Sua proposta é realmente incentivar a audição como ponto central para que o aluno possa expandir seu universo sonoro e, num segundo momento, conseguir estabelecer critérios úteis de julgamento e classificação. Podemos perceber que o objetivo principal de sua abordagem, desde a percepção da paisagem sonora até a sua classificação, está na própria audição sem abordar inicialmente situações e padrões musicais de audição.

Destarte, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, como seres contemporâneos, precisamos conhecer essa nova estética de música da melhor forma possível. Acreditamos que fica difícil viver em um mundo que oferece diferentes recursos tecnológicos como, por exemplo, a internet e a telefonia celular, (para citar apenas os recursos de comunicação) e convalidar apenas as músicas compostas nos moldes dos séculos XVII, XVIII e XIX.

Destacamos a obra de Schafer, uma vez que, partindo dessa abordagem, o educador musical alcança seus objetivos quando proporciona aos seus alunos uma audição consciente e uma ampliação de possibilidades sonoras que resulta em participações ativas quando todos discutem o que ouvem e desenvolvem um critério de avaliação sobre o que ouvem. Nesse ponto, Schafer (1991) faz que seus alunos, em sala de aula, percebam a poluição sonora na qual estamos imersos, e pede sugestões para a mudança desse cenário, o mesmo tema abordado por ele quando participa de Fóruns que discutem essa temática.

Schafer (1991) enuncia duas frentes de pesquisa, já na década de 1970. Uma primeira se ocupa diretamente da ecologia, ou seja, da sustentabilidade da vida no mundo. Essa ação caracteriza-se pela sua perspectiva social e mesmo biológica, e merece atenção da educação musical.

A segunda frente de pesquisa, aberta por ele nos anos setenta, refere-se, especificamente, à música contemporânea e inaugurou o que, hoje, tem sido considerado por autores como, por exemplo, Koellreutter (1997), Santos (2002) entre outros. como um movimento importante e promissor denominado paisagem sonora. Por fim, podemos admitir que sua abordagem metodológica caminha para uma o desenvolvimento mais geral da audição e, posteriormente, a aperfeiçoar suas

especificidades.

Schafer, como compositor de música contemporânea, procura ampliar a percepção dos alunos para a apreciação da música do século XX e XXI que possui elementos até então não abordados em sistemas de produções musicais.

A partir do que foi descrito, acreditamos ser importante descrever algumas atividades práticas desenvolvidas em nossa pesquisa, nas quais a audição apresenta-se como um elemento imprescindível para o desenvolvimento perceptivo do educando. É possível, ainda, refletir sobre como essas atividades podem gerar diferentes discussões quando o professor possibilita ações que integram o aluno em seu universo sonoro.

4 | ATIVIDADES

A escuta de paisagem sonora pode promover discussões sobre o ambiente sonoro do contexto escolar a ponto de o aluno perceber que ele é, muitas vezes, um agente ativo na produção desses sons, e principalmente, porque ele pode também alterar essa realidade. Além de desenvolver a percepção auditiva, a paisagem sonora possibilita a audição de música contemporânea de diferentes culturas. O que propomos é a audição de paisagem sonora como forma de conhecimento e de interação com o mundo.

Com as seguintes atividades: 1. propor aos seus alunos que fiquem em silêncio e anote a paisagem sonora da escola. No caso de alunos de 1ª série, ainda não alfabetizados, o professor poderá solicitar um desenho daquilo que ouvem. Limite o exercício ao tempo de um minuto, pois mais do que isso pode estimular a distração e produção de sons propositais.

Na sequência, perguntar quantos sons foram anotados. É necessário que o professor também anote os sons ouvidos junto com os alunos para poder comparar a quantidade de sons percebidos. Normalmente, a lista do professor é maior do que a dos alunos e se pode questionar o motivo. Seria falta de atenção? Ou seria a constatação de que percebemos o mundo ao nosso redor muito mais por meio da visão do que da audição? Depois da discussão, classificar a lista de diferentes maneiras, como por exemplo, questionar qual som é mais forte, qual o mais fraco, o mais diferente (inusitado) e o mais comum (corriqueiro). A classificação pode ser feita também de acordo com a duração (mais longo e mais curto) e de acordo com a altura (mais agudo e mais grave).

Posteriormente, o professor pode iniciar uma discussão sobre poluição sonora questionando seus educandos sobre quais sons daqueles anotados incomodam, se isso, de fato, ocorrer. Se a resposta for positiva, qual seria a solução para que tal som deixe de incomodar? Nesse momento o aluno se conscientiza de que grande parte dos sons que o incomoda no ambiente escolar é produzida pelos próprios alunos e que

existem maneiras de, pelo menos, alguns desses sons serem evitados ou reduzidos.

A sugestão de diminuição do ruído escolar pode ser dada pelos próprios alunos. Essa atividade ajuda no desenvolvimento da audição além de promover importantes discussões sobre o meio ambiente, incluindo a poluição sonora. Cabe também solicitar uma pesquisa sobre Poluição Sonora que apresente inclusive dados da Organização Mundial de Saúde sobre como esta pode prejudicar a saúde dos seres humanos. Solicitar a apresentação de dados sobre a Legislação Brasileira em relação ao limite máximo permitido na produção de ruídos. Os alunos, por conseguinte, podem adotar esse tema nas feiras de ciências que normalmente existem no espaço escolar, solicitando aos órgãos competentes como, por exemplo, a Polícia Científica, o empréstimo do aparelho chamado Decibelímetro, que mede em decibéis o volume sonoro, no intuito de complementar o trabalho medindo sons do ambiente escolar.

O professor pode também questionar acerca da paisagem sonora da casa onde moram seus alunos e quais são os problemas de poluição sonora que lá existem. Pode alertar os alunos no sentido de que esse tipo de poluição causa malefícios à saúde e tomar medidas preventivas.

A abordagem de Schafer permite ao professor criar ambientes ricos em experiências musicais sem a necessária utilização de instrumentos musicais tradicionais. Isso pode ser percebido também em outras propostas metodológicas como de Violeta Gainza (1930), H. J. Koellreutter (1915-2005) e também de E. Jaques-Dalcroze (1865-1950) que sugerem a manipulação de diferentes ruídos sejam eles corporais, de instrumentos confeccionados com sucatas ou, ainda, da paisagem sonora.

Desta forma, todos os parâmetros sonoros podem ser vivenciados pelos alunos utilizando esses instrumentos. Por exemplo, o parâmetro altura, que se refere à qualidade do som ser agudo ou grave, pode ser facilmente explorado com a voz e também pelos instrumentos de sucata como metais, plásticos, pedaços de madeira etc.

O timbre, que qualifica a fonte sonora, também pode ser facilmente manipulado. Por exemplo, separar os instrumentos de sucata por timbres (latinhas com arroz, pedaços de madeira, garrafas plásticas, a voz, palmas, entre outros) formando uma orquestra de sons explorando também a intensidade (forte e fraco) e a duração (longo e curto). Em atividades como esta, é possível solicitar a um aluno para que seja o maestro. Com movimentos dos braços previamente combinados com seus músicos, ele dá indicações de intensidade, de duração, de timbre e também de silêncio. Atividades como as mencionadas são extremamente ricas, pois o aluno manipula o som de forma livre e espontânea desenvolvendo, assim, sua criatividade e sua audição musical. No exercício acima o maestro é, ao mesmo tempo, o compositor, que também cria e improvisa. No caso de haver 20 alunos na sala, serão 20 composições diferentes e é possível perceber quais são os sons que mais agradam aos alunos, pois, em suas composições, é o som que mais vai aparecer. Isso pode estar limitado a

um dado momento, pois que, eventualmente, em outra aula, o aluno pode apresentar preferência por outros sons.

O silêncio também passa a ser muito importante nas criações dos alunos. Como já destacamos o silêncio não é mais ausência de som e, sim, um elemento tão importante quanto o som. Nas composições infantis ele pode, por exemplo, gerar expectativa em relação ao som que vem na sequência.

Uma atividade como a descrita acima pode ser finalizada com a confecção de partituras, feitas com gráficos e legendas de diferentes cores e figuras. Por exemplo, as palmas serão representadas por estrelas azuis, as latinhas com arroz por círculos vermelhos etc. O professor poderá solicitar aos alunos que toquem lendo a partitura para verem se as indicações nelas contidas são claras e se era o resultado sonoro esperado pelo seu compositor. Com a partitura a peça musical tem que ser seguida à risca exigindo assim a habilidade e concentração dos músicos e pode ser regida por diferentes maestros.

2. Com a utilização de instrumentos de sucatas e todas as possibilidades de sons que o corpo pode produzir é outra atividade que exige bastante atenção e desenvolve a audição musical das crianças e, por que não, de adultos também: a sonorização de histórias. Inventadas ou previamente escolhidas pelo professor ou pelos alunos, as histórias sugerem um universo sonoro muito rico, por não ficarem limitadas a cantar ou tocar músicas, mas incentivarem os alunos a reproduzirem, com os instrumentos disponíveis, toda a paisagem sonora inserida na história.

Ao executarmos as atividades descritas acima com um grupo de professores pedagogos em formação, percebemos que a experiência auditiva antecede a experiência auditiva musical, pois, ouvir a paisagem sonora da sala de aula e questionar o que os professorandos ouviram, foram formas de redimensionar os sons que os cercavam naquele momento. Isso porque ouviram, discutiram sobre o que ouviram e atribuíram significado para cada som, o que não existia anteriormente. Quando convidados a ouvir a paisagem sonora do trem, percebemos que a percepção auditiva já era diferente, pois os mesmos estavam mais atentos aos sons mais fracos e sentiam a necessidade de reconhecer e nomear cada um deles.

Ao ouvir a obra de Koellreutter, o comportamento de estranheza e incômodo foi menor do que esperávamos, pois parecia que estavam esperando por isso. É claro que foi difícil para eles ouvirem “Acronon” como música, mas reconheceram os instrumentos utilizados (flauta transversal e piano) e apreciaram as novas possibilidades sonoras oferecidas pelos instrumentos. A compreensão dessa nova estética musical foi mais fácil porque estávamos amparados pelo texto de Schafer. Ao refletirmos sobre como a paisagem sonora caótica, na qual estamos todos inseridos atualmente, e como os novos recursos tecnológicos afetam as composições musicais contemporâneas, inclusive nas canções infantis, salientamos aos participantes que as crianças aceitam toda essa nova estética com muito mais facilidade e abertura. Os futuros professores, no entanto, devem procurar ampliar suas referências musicais e

evitar o preconceito em relação às músicas que fogem de nosso gosto auditivo.

Assim, foi possível confirmar que o desenvolvimento da percepção auditiva é fator primordial para iniciar qualquer atividade relacionada ao ensino de música, pois foi por meio dela que os futuros professores se apresentaram com disposição ímpar, sempre que solicitados a ouvir desde um som da paisagem sonora até reconhecerem diferentes instrumentos musicais na audição de músicas.

5 | CONCLUSÃO

Gostaríamos de ressaltar ainda que, tanto na proposta de Schafer (1991/2001) quanto na descrição das atividades e o breve relato da aplicação destas em um grupo de professores pedagogos em formação, é possível perceber que a audição musical não é colocada como um meio para alcançar um fim, mas como o próprio fim, ou seja, seu objetivo está diretamente relacionado à proposição de um desenvolvimento auditivo antes de ser um desenvolvimento musical. Para tanto, o autor amplia a audição musical para a audição do meio ambiente. Parte de uma estrutura mais geral em direção a uma estrutura menor que compreende os sons organizados em altura e duração dentro de um sistema de composição definido.

Acreditamos que o presente texto possa contribuir na formação de professores que não possuam o conhecimento específico em música, mas que, mesmo assim, seja possível o desenvolvimento, em sala de aula, de um trabalho mais significativo para alunos e professores e, acima de tudo, mais gratificante a ambos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CEB 1/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De Tramas e Fios**. Um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GIBSON, J. J. **The Senses Considered as Perceptual Systems**. Houghton Mifflin Company, Boston, 1966.

JAEGER, W. **Paidéia**. A formação do homem grego. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JARDIM, V. L. G. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V.21, 15-24, mar. 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical**. In: Cadernos de estudo. KATER, Carlos (org.) Belo Horizonte: Atravez, 1997.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: Analisando a legislação e termos normativos. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

SANTOS, F. C. dos. **Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua**. São Paulo: EDUC, 2002.

SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo**. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

VARELA, F; Thompson e Rosh **A mente incorporada – ciência cognitiva e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 1991/2003.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do Discurso 1, 31, 40, 41, 44, 54, 69, 78, 295, 296, 297, 304, 305

Argumentação 90, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 112, 152

Arte 16, 17, 18, 19, 21, 22, 29, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 122, 166, 172, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 185, 206, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 267, 268, 269, 280, 282, 284, 285, 324, 326, 328, 330, 331, 333, 334, 335, 336, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 353, 355, 356, 357, 358, 361, 362, 363

Arte Contemporânea 56, 57, 58, 59, 62, 65, 333

Artes Integradas 174, 176, 177, 178, 184

Artes Visuais 16, 18, 56, 58, 59, 66, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 183, 185, 264, 269, 270, 277, 278, 345, 346

Artigo de Opinião 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101

B

Base Nacional Comum Curricular 67, 69, 71, 73, 75, 78, 104, 108, 110, 114

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 67, 69, 108

C

Ciberespaço 40, 41, 46, 49, 51, 52, 217, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232

Ciência Linguística 1, 2, 6, 7, 8, 9, 12, 13

Cultura 21, 24, 32, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 69, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 107, 116, 118, 121, 122, 123, 126, 131, 133, 137, 142, 149, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 185, 189, 192, 212, 213, 218, 219, 221, 224, 255, 258, 262, 264, 272, 274, 275, 277, 284, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 308, 332, 335, 336, 337, 356

D

Danças Regionais 162, 166, 167, 169, 170, 171, 172

Diretrizes Curriculares 19, 29, 79, 80, 89

Discurso 1, 2, 11, 12, 13, 14, 31, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 78, 90, 101, 123, 159, 191, 198, 217, 220, 221, 222, 223, 233, 234, 235, 236, 241, 242, 243, 244, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 304, 305

E

Educação Bilíngue 31, 34, 35

Educação Inclusiva 31, 32, 34, 36, 37, 38, 323

Educação Musical 15, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 174, 184, 270, 273, 276, 280, 282, 283, 284

Ensino de arte 56, 57, 62, 105, 107, 114, 258, 346, 348

F

Formação de professores 15, 16, 20, 29, 78, 79, 107, 215, 216, 218

Formação docente 87, 109, 219, 221

G

Guia didático 40, 41, 42, 46, 47, 54

H

Hipertexto 217, 225, 226, 228, 232

I

Inclusão Social 31, 224, 261, 283, 308, 319, 320, 321, 324

Indígena 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 117, 271, 277

Interdisciplinaridade 80, 81, 86, 264, 270, 277, 283, 324

L

Linguagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 33, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 66, 68, 69, 76, 77, 83, 84, 89, 105, 107, 109, 111, 124, 129, 136, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 172, 179, 189, 200, 207, 214, 215, 216, 217, 218, 224, 226, 227, 234, 235, 236, 263, 264, 270, 280, 287, 291, 308, 340, 346, 349, 355, 357, 358

M

Materiais alternativos 268, 270, 276, 277, 283

Música 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 132, 138, 139, 145, 146, 147, 148, 162, 166, 168, 171, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 197, 260, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 292, 293, 294, 311, 326, 327, 332, 356, 360, 361, 362, 363

N

Naturalismo 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13

Novas tecnologias 40, 46, 163, 174, 177, 178, 184, 185, 228, 260, 261, 268, 269

O

Orientação sexual 67, 68, 69, 75

P

Pedagogia 16, 18, 19, 20, 35, 70, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 88, 89, 136, 219, 222, 293, 318

Pedagogo 15, 16

Poesia 84, 163, 225, 256, 353

Professor 15, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 30, 33, 70, 88, 92, 95, 102, 106, 107, 112, 120, 132, 133, 159, 202, 219, 221, 222, 223, 224, 258, 260, 262, 263, 267, 277, 280, 282, 284, 353, 355, 357, 358

Professor pedagogo 15

S

Subjetividade 38, 40, 45, 52, 53, 176, 198, 206, 296

T

Teoria social do discurso 67, 68, 69

 **Atena**
Editora

2 0 2 0