

Práticas Educomunicativas Musicais na Escola Pública

O design de modelos possível e desejável



2023

Profª. Drª. Denise Mendes de Souza Gonçalves
Prof. Dr. Frederico Braidá Rodrigues de Paula

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

Denise Mendes de Souza Gonçalves

**Práticas Educomunicativas Musicais na Escola Pública:
o design de modelos possível e desejável**

Juiz de Fora
2023

Denise Mendes de Souza Gonçalves

**Práticas Educomunicativas Musicais na Escola Pública:
o design de modelos possível e desejável**

Tese apresentada Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Braida Rodrigues de Paula.

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gonçalves, Denise Mendes de Souza.

Práticas educomunicativas musicais da escola pública : o design de modelos possível e desejável / Denise Mendes de Souza Gonçalves. -- 2023.

283 f. : il.

Orientador: Frederico Braidá Rodrigues de Paula

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Comunicação Social. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2023.

1. Educomunicação. 2. Música. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. 5. Escola pública. I. Paula, Frederico Braidá Rodrigues de, orient. II. Título.

Denise Mendes de Souza Gonçalves

**PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS MUSICAIS NA ESCOLA PÚBLICA :
o design de modelos possível e desejável**

Tese apresentada ao
Programa de Pós-
graduação em
Comunicação
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Doutora em
Comunicação. Área de
concentração:
Comunicação e
Sociedade

Aprovada em 20 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Frederico
Braid Rodrigues de
Paula** - Orientador

Universidade Federal
de Juiz de Fora

**Prof.^a Dr.^a. Iluska
Maria da Silva
Coutinho**

Universidade Federal
de Juiz de Fora

**Prof. Dr. Jhonatan
Alves Pereira Mata**

Universidade Federal
de Juiz de Fora

**Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia
M. dos Santos Nojima**

Pontifícia
Universidade Católica
do Rio de Janeiro

**Profa. Dra. Lara
Linhais Guimarães**

Universidade Federal
de Ouro Preto

Juiz de Fora, 22/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Frederico Braida Rodrigues de Paula, Professor(a)**, em 22/12/2023, às 12:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iluska Maria da Silva Coutinho, Professor(a)**, em 22/12/2023, às 12:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jhonatan Alves Pereira Mata, Professor(a)**, em 23/12/2023, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lara Linhais Guimarães, Usuário Externo**, em 04/01/2024, às 13:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia moreira dos Santos Nojima, Usuário Externo**, em 05/01/2024, às 19:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf



(www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1591799** e o código CRC **7321AD1E**.

Dedico a todos aqueles que não puderam se alfabetizar em música e àqueles que queiram apropriar-se desta maravilhosa linguagem para o exercício da vida!

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto a agradecer!!! Vou começar agradecendo a Deus, ou seja, lá qual for o nome que se dá a essa força que nos move a pensar, ler e escrever incríveis linhas de conhecimentos. Depois dessa força, vou agradecer aos meus pais, Nilza e Odair, obrigada. Eu não poderia expressar quem sou se não tivessem me dado a oportunidade de estar aqui. Aqui, exatamente aqui, nesta escrivanhinha escrevendo para vocês, eu digo: obrigada, por tudo! Um especial agradecimento à minha mãe guerreira, nunca nos faltou com apoio incondicional. Mãe, amo muito você!!! Só você sabe a nossa caminhada...

Pode não ser comum, pelo menos eu nunca vi, em nenhum trabalho acadêmico ou livros que li, alguém agradecer a si mesmo, mas vou agradecer a mim. Vou agradecer ao fato de eu nunca ter desistido de lutar pelo que eu queria ser, e pelo que eu sou. Muitas pedras eu encontrei em meu caminho, pedras grandes, até montanhas, mas não tão grandes obstáculos, insuficientes para eu poder desistir. Sei que algumas vezes me sabotei, mas aprendi que isso não tem nada a ver com os outros e, sim, comigo mesma, uma mudança de posicionamentos em buscar o equilíbrio das coisas que eu tracei alcançar. Essa etapa não é o fim e, sim, o início de prósperas caminhadas que ainda irei andar. Obrigada, Denise! Continuo confiando e respeitando você.

Agradeço ao meu marido Maurício, companheiro nas e das horas de tempos duros e difíceis, mas de alicerce e amor incondicional à minha pessoa. Devo a você, sinceras desculpas e tento, agora, retratar um erro do passado, onde, em meu mestrado, não lhe agradei por imensurável ajuda em terminar, conjuntamente, os desenhos das representações finais e as revisões das 65 imagens que compõem o Sistema Cromático de Iniciação ao Violão que eu criei para aquela ocasião. Sem suas finalizações e um trabalho de noites adentro, nós dois, debruçados em frente ao computador, não seria possível eu ter defendido há tempo. Se alguém pensa que no doutorado foi diferente, não, você estava e está, sempre lá, lendo os textos, discutindo ideias e colaborando para a construção de minhas teorias. A você, meu marido amado, amado marido, meu muito, muito obrigada!

Quero agradecer à minha única irmã e mais velha, Eliana, te amo e estou chegando! Vou te encontrar e te procurar no lugar que nos perdemos, minha eterna

companheira de infância e da adolescência, na fase adulta não sei o que aconteceu, mas nos afastamos muito. Quero minha irmã de volta.

Agradecimentos não faltariam a você, querida Jéssica, sobrinha altiva, travessa! Aquela que alfabetizei em Língua Portuguesa e em Música. Hoje, a cantora da Banda Presságio, mestranda em História, que me ajuda nas revisões dos trabalhos acadêmicos, mas para a titia, sempre minha “garotinha”! Quem diria, muito obrigada!

Em meus agradecimentos, que também não fiz no meu mestrado, retirei o ex-companheiro José Afonso Teixeira da Fonseca de lá, não deveria ter feito, no entanto, fiz. Mas, reitero, aqui, esse feito. Por isso agradeço nesse momento oportuno pelo caminho que me ajudou a trilhar até eu chegar ao mestrado, uma vez que foi você quem me representou na inscrição no mestrado – eu não esqueci da sua atitude e de outras atividades que contribuíram para minha formação – o início desse percurso começou bem antes dali, na Pós-Graduação em Jornalismo Multiplataforma que completamos juntos. Obrigada pelo nosso tempo de convivência, tenho você como um eterno amigo. Boas recordações do passado fazem parte da nossa história e precisam ser reconhecidas.

Quero agradecer à minha enteada Nattália, querida enfermeira, meio "maluquinha", de sorriso largo e alto, de um coração enorme, não preciso dizer muito, sabe o quanto sua ajuda também foi e é importante na minha vida, obrigada, minha amável amiga. Ao meu enteado Guilherme, que com graça e leveza muitas vezes tocou música comigo na inocência e sem saber, ajudando a aliviar momentos de tensão das escritas acadêmicas. Obrigada, Guigo! Ah, e a Elaine, mãe dele, por ele existir e por nossas longas conversas pedagógicas!!!

Aos professores de música da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora que gentilmente participaram com contribuições de sua prática docente em salas de aulas de música respondendo às entrevistas e aos questionários da presente pesquisa e ao corpo docente de todos os lugares que passei na Sede Municipal de Educação desta cidade, onde contribuí um pouco com meu saber, e aprendi ainda mais.

Não poderia deixar de agradecer a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), em especial às professoras Dra. Gabriela Borges e Dra. Iluska Coutinho e ao professor Dr. Jhonatan Mata pelo acolhimento,

carinho e a oportunidade de continuar minhas pesquisas. Nunca vou esquecer o que todos vocês fizeram por mim, muito obrigada.

Um agradecimento especialíssimo ao meu querido orientador, professor Dr. Frederico Braidá, que aceitou o imenso desafio de me orientar no meio do caminho, e eu não fiquei pelo caminho. Isso fez toda a diferença no modo como eu via a pesquisa acadêmica. O desenvolvimento da tese foi me ajudando a me encontrar ainda mais no campo profissional e na minha área de atuação como pesquisadora: a Educação atrelada à Música, campos que aprendi a correlacionar para (re)pensar a prática comunicacional da música, nesse trabalho específico para a escola pública.

Uma salva de palmas para vocês, eu realmente saio do doutorado do PPGCOM me sentindo parte de tudo isso. Também quero agradecer a todos os companheiros do nosso grupo de pesquisas, "Laboratório de Estudos das Linguagens e Expressões da Arquitetura, Urbanismo e Design" em especial ao pós-doutorando Marcelo Luís Ribeiro Silva Tavares pelas grandes contribuições, através de perguntas, que fizeram repensar, deslocar e destravar pontos-chaves para o exercício da pesquisa. Nossas discussões foram fundamentais para o meu crescimento durante o desenvolvimento da minha pesquisa acadêmica. Agradecimentos também ao corpo discente, em especial a nossa primeira turma de doutorandos de 2019.

Não posso deixar de dizer que lágrimas rolam em meu rosto quando acabo de finalizar os meus agradecimentos. Hoje, um título a mais, que só fará a diferença se ele cumprir o fim de dialogar com a sociedade para deixar o mundo melhor, e esse posicionamento sempre foi o motivo de tudo ter iniciado, por acreditar que percepções mudam realidades, pois isso, desde o início da minha carreira acadêmica, sempre fiz questão de vivenciar. Essa pesquisa não é uma proposta de gaveta ou de biblioteca de universidade, mas meu propósito de vida, de trazer a linguagem da música para o maior número de pessoas que eu puder. Nunca larguei a sala de aula, sempre acreditei que ela era o alicerce para alimentar minhas ideias, e não estava errada. Em parte, essas ideias também são compartilhadas na prática com meus alunos e tenho que agradecer a todos eles e a todas as pessoas que compõem as escolas municipais que lecionei ao longo de uma carreira de longos anos ensinando música, principalmente para o Ensino de Jovens

e Adultos (EJA), que tiveram pouco ou nenhum contato com a linguagem musical e tampouco puderam ter um instrumento musical para experimentar no percurso da vida.

Agradecimentos aos meus amigos professor e mestre Ezidras Farinazzo pela arte gráfica e Josiane Netto e Mariana pelas revisões textuais finais da presente tese.

Quero agradecer a todos os meus familiares e amigos que torceram pelo fim de mais essa etapa na minha vida. Quero agradecer também aos membros da banca de aprovação da tese, meu muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, em razão da Portaria nº 206 da CAPES, publicada em 04 de setembro de 2018.

É fora de dúvida que é importantíssimo a capacidade que se desenvolve de ser alguém independente, na esfera da vida planetária. Como é bom a pessoa ir e vir, efetuar seus serviços, dar conta dos seus compromissos sem que precise ocupar terceiros ou por seu peso existencial sobre quem já suporta o próprio! Como é nobre a postura de quem sabe dar conta da casa em que vive, dos deveres junto aos seus dependentes e de si mesmo apresentando-se como uma pessoa vivaz, ativa, independente e proativa!
(Teixeira, 2015, p. 119).

RESUMO

Esta pesquisa parte do seguinte problema: quais as lógicas subjacentes existentes no ensino de música identificadas como educacionais que podem ser norteadoras à construção de práticas musicais educacionais ao espaço escolar público? Teve-se como objetivo criar modelos educacionais musicais para o ensino de música no espaço escolar público: um *Possível* e um *Desejável*. A pesquisa, além de ser bibliográfica, envolveu também a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com professores de música da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória. Os dados da pesquisa empírica, conjuntamente com a teoria, contribuíram para a proposição dos modelos educacionais musicais. O *Modelo Educativo Musical Possível no Espaço Escolar Público Atual* considera que a comunicação do ensino da música precisa passar por um olhar sensível na compreensão e discussão das dificuldades de legitimação da música, da falta de recursos tecnológicos e informacionais, da falta de espaço físico adequado, da não disponibilidade de instrumentos musicais existentes na cultura musical popular e/ou erudito que não pode ser comprado pela escola pública. O professor precisa ser um multi-instrumentista para ser um facilitador da alfabetização musical da linguagem musical e da alfabetização tecnológica e informacional através dos instrumentos possíveis existentes na escola. Já o *Modelo Educativo Musical Desejável no Espaço Escolar Público* é um modelo onde se idealiza uma escola pública em que a comunicação da educação musical está interligada com os vários campos da tecnologia midiática e informacional. As relações educacionais de aprendizagens possibilitam experimentar vários instrumentos musicais com diferentes professores especialistas em instrumentos específicos, dentro de uma mesma escola e, preparados para intercalar a tecnologia a esse instrumento específico. O professor será um facilitador da alfabetização musical da linguagem musical e da alfabetização tecnológica e informacional para uma escolha específica de um instrumento musical pelo aluno. Os dois modelos colaboram com a promoção de um campo crítico para a comunicação do ensino de música através de práticas educacionais musicais no espaço escolar público. Ao mesmo tempo, trazem contribuições consideráveis elencando as diferenças de como a música pode ser vivenciada pelos seus pares dentro desse espaço, trazendo à tona o questionamento de qual tipo de sujeito a escola pública quer ou tem formado através da música.

Palavras-chave: Educação. Música. Ensino. Aprendizagem. Escola Pública.

ABSTRACT

This research starts from the following problem: what are the underlying logics in music teaching identified as educommunicative that can guide the construction of educommunicative musical practices in the public-school space? The objective was to create musical educommunicative models for teaching music in public schools: one Possible and one Desirable. The research, in addition to being bibliographic, also involved the application of questionnaires and interviews with music teachers from the municipal education network of Juiz de Fora, characterized as qualitative and exploratory research. Data from empirical research, together with theory, contributed to the proposition of musical educommunicative models. The Musical Educommunicative Model Possible in the Current Public School Space considers that the communication of music teaching needs to go through a sensitive look at understanding and discussing the difficulties of legitimizing music, the lack of technological and informational resources, the lack of adequate physical space, the non-availability of existing musical instruments in popular and/or classical musical culture that cannot be purchased by public schools. The teacher needs to be a multi-instrumentalist to be a facilitator of musical literacy of musical language and technological and informational literacy through the possible instruments existing in the school. The Desirable Musical Educommunicative Model in the Public School Space is a model that idealizes a public school in which the communication of musical education is interconnected with the various fields of media and information technology. Educommunicative learning relationships make it possible to try out various musical instruments with different teachers who are specialists in specific instruments, within the same school and are prepared to combine technology with that specific instrument. The teacher will be a facilitator of musical literacy of musical language and technological and informational literacy for a specific choice of a musical instrument by the student. The two models collaborate to promote a critical field for the communication of music teaching through musical educommunicative practices in the public school space. At the same time, they bring considerable contributions by listing the differences in how music can be experienced by their peers within this space, bringing to light the question of what type of subject the public school wants or has formed through music.

Keywords: Educommunication. Music. Teaching. Learning. Public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diálogo entre saberes na prática da educomunicação musical na escola pública.....	21
Figura 2 – Modelos educ comunicativos musicais no espaço escolar publico.....	22
Figura 3 – Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): uma proposta de matriz conceitual.....	44
Figura 4 – Teclado sinestésico de Alexander Scriabin.....	63
Figura 5 – Educomunicação na educação musical.....	109
Figura 6 – As diversas áreas do conhecimento segundo os PCNs.....	115
Figura 7 – Quadro comparativo do ensino de música da PCRM/JF com a BNCC.....	131
Figura 8 – Diagrama ilustrativo da AMI para a formação de competências e habilidades na escola pública.....	176
Figura 9 – Educomunicação e espaços comunicantes.....	177
Figura 10 – Possibilidades de formação para o professor no Modelo Educomunicativo Musical Possível.....	186
Figura 11 – Possibilidades para a formação do aluno no Modelo Educomunicativo Musical Possível.....	189
Figura 12 – Interdisciplinaridade de diversos campos do conhecimento na implementação do Modelo Educomunicativo Musical Desejável no espaço escolar público.....	191
Figura 13 – Possibilidades de formação do professor no Modelo Educomunicativo Musical Desejável.....	193
Figura 14 – Possibilidades de formação do aluno no Modelo Educomunicativo Musical Desejável.....	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atividade dos professores no ensino de música no espaço escolar público municipal.....	143
Gráfico 2 – Faixa etária de professores de música atuantes no espaço escolar público municipal	144
Gráfico 3 – Recursos disponíveis na escola para aulas de música no espaço escolar público municipal.....	145
Gráfico 4 – Conhecimento sobre educomunicação no espaço escolar público municipal	146
Gráfico 5 – Tipos de mídias utilizadas para o ensino de música no espaço escolar público municipal	147
Gráfico 6 – Projetos participativos, de autonomia, protagonismo, motivação e crítica para o ensino de música no espaço escolar público municipal.....	148
Gráfico 7 - Processo de conscientização do uso responsável dos dispositivos móveis (smartphones) pela escola e comunidade escolar	149
Gráfico 8 – Averiguação do uso de software específico para aulas de música no espaço escolar público municipal	150
Gráfico 9 – Presença de alunos especiais nas turmas de ensino de música no espaço escolar público municipal	151
Gráfico 10 – Uso de tecnologia para inclusão de alunos especiais no ensino de música no espaço escolar público municipal.....	152
Gráfico 11 – Categoria 1: idade x uso de tecnologias	153
Gráfico 12 .- Categoria 12: conhecimento sobre educomunicação x projetos participativos	155
Gráfico 13 – Categoria 3: tempo de atividade x projetos participativos.....	156
Gráfico 14 – Categoria 4: conhecimento sobre educomunicação x conscientização sobre uso responsável de tecnologias	157
Gráfico 15 – Categoria 5: faixa etária x conscientização sobre uso responsável de tecnologias.....	158
Gráfico 16 – Categoria 6: inclusão x utilização de suporte tecnológico.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Áreas de intervenção educomunicativas	47
Quadro 2 – Questionário aplicado (por meio de formulário online) aos professores de música de Juiz de Fora	136
Quadro 3 – Entrevista semiestruturada aplicada aos professores participantes da pesquisa.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre intervalo musical e cor estabelecida por Kircher	60
Tabela 2 – Correspondência entre escala cromática e gama de cores de Castel.....	61
Tabela 3 – Relação entre tonalidade e cores de Korsakov	62
Tabela 4 – Correspondência entre sons e cores de Scriabin	62
Tabela 5 – Exemplo das correspondências sons/cores em Messiaen	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 EDUCOMUNICAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI	29
2.1 EDUCOMUNICAÇÃO COMO CAMPO NA ERA DA TECNOLOGIA DIGITAL	34
2.1.1 Educar na perspectiva da Educomunicação	42
2.2 COMUNICAÇÃO, EDUCOMUNICAÇÃO, ARTE E MÚSICA	54
2.2.1 Comunicações e artes se convergem: música como linguagem artística	56
3 TRANSFORMAÇÕES DA MÚSICA NA ERA DA TECNOLOGIA DIGITAL	66
3.1 MÚSICA, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO.....	73
3.1.1 Música e notação musical: linguagem específica.....	85
3.2 A MÚSICA E O ENSINO.....	96
3.2.1 Ensino de música: educação musical e musicalização.....	98
4 EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR PÚBLICO	105
4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS À PRÁTICA MUSICAL EDUCOMUNICATIVA ...	109
4.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de arte como área de conhecimento	112
4.1.2 Música, arte e tecnologia na LDB para a Educação Básica	116
4.1.3 BNCC, educomunicação, educação midiática e linguagens	117
4.2 PROPOSTA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA PARA O ENSINO DE MÚSICA	122
4.2.1 Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora	127
5 A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA	135
5.1 METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISES DE DADOS	140
5.2 QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS.....	142
5.2.1 Questionários	142
5.2.2 Entrevistas	160
6 MODELOS EDUCOMUNICATIVOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR PÚBLICO	174
6.1 MODELOS EDUCOMUNICATIVOS MUSICAIS.....	178
6.1.2 Modelo Educomunicativo Musical Possível no espaço escolar público atual.....	183

6.1.3 Modelo Educomunicativo Musical Desejável no espaço escolar público	190
7 CONCLUSÃO	197
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	203
9 APÊNDICES	211
10 ANEXOS.....	279

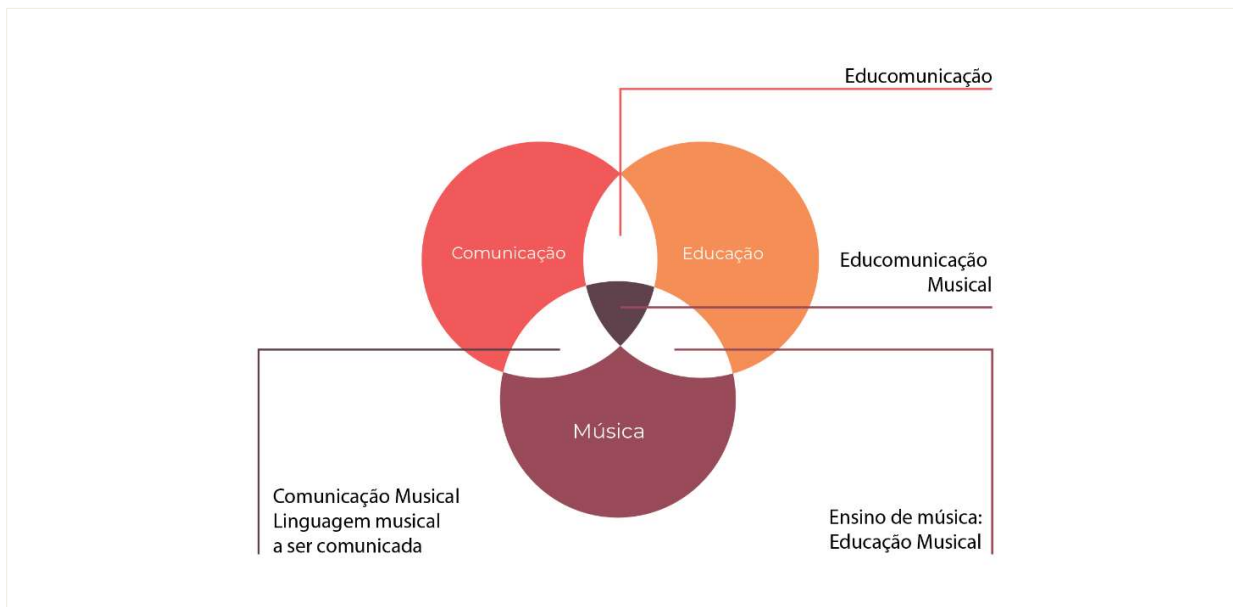
1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, resultado dos anos de pesquisa de doutorado busca compreender qual a lógica subjacente existente nas práticas dos processos de ensino de música no espaço escolar público identificadas como educomunicativas, com o objetivo de criar modelos educomunicativos para o ensino de música. A presente tese correlaciona os campos da educomunicação (educação e comunicação) e da música, para responder à pergunta: quais as lógicas subjacentes existentes no ensino de música identificadas como educomunicativas que podem ser norteadoras à construção de práticas educomunicativas musicais no espaço escolar público?

Para tentar responder a essa pergunta central a este trabalho, fomos atrás de alguns objetivos. Primariamente, objetiva-se criar modelos educomunicativos para o ensino de música no espaço escolar público; secundariamente, objetivou-se: 1) identificar as possíveis práticas educomunicativas no ensino de música no espaço escolar público no município de Juiz de Fora; 2) enumerar as potencialidades e dificuldades da comunicação no ensino de música como uma linguagem convergente com as novas tecnologias digitais, no espaço da escola pública; 3) elencar os aspectos em que os campos da comunicação e da educação podem convergir para a facilitação do ensino de música no espaço escolar público.

Organizar uma tese em função do diálogo entre saberes, é perceber que um novo espaço educacional necessita ser vivenciado na sociedade atual. Nesse caso específico, propõe-se uma mudança no espaço escolar público, através da arte e pela arte, especialmente pela música, por legitimação do ensino de música como uma área de conhecimento para a implementação da educomunicação musical por diálogo comunicacional entre saberes.

Figura 1 – Diálogo entre saberes na prática da educomunicação musical na escola pública

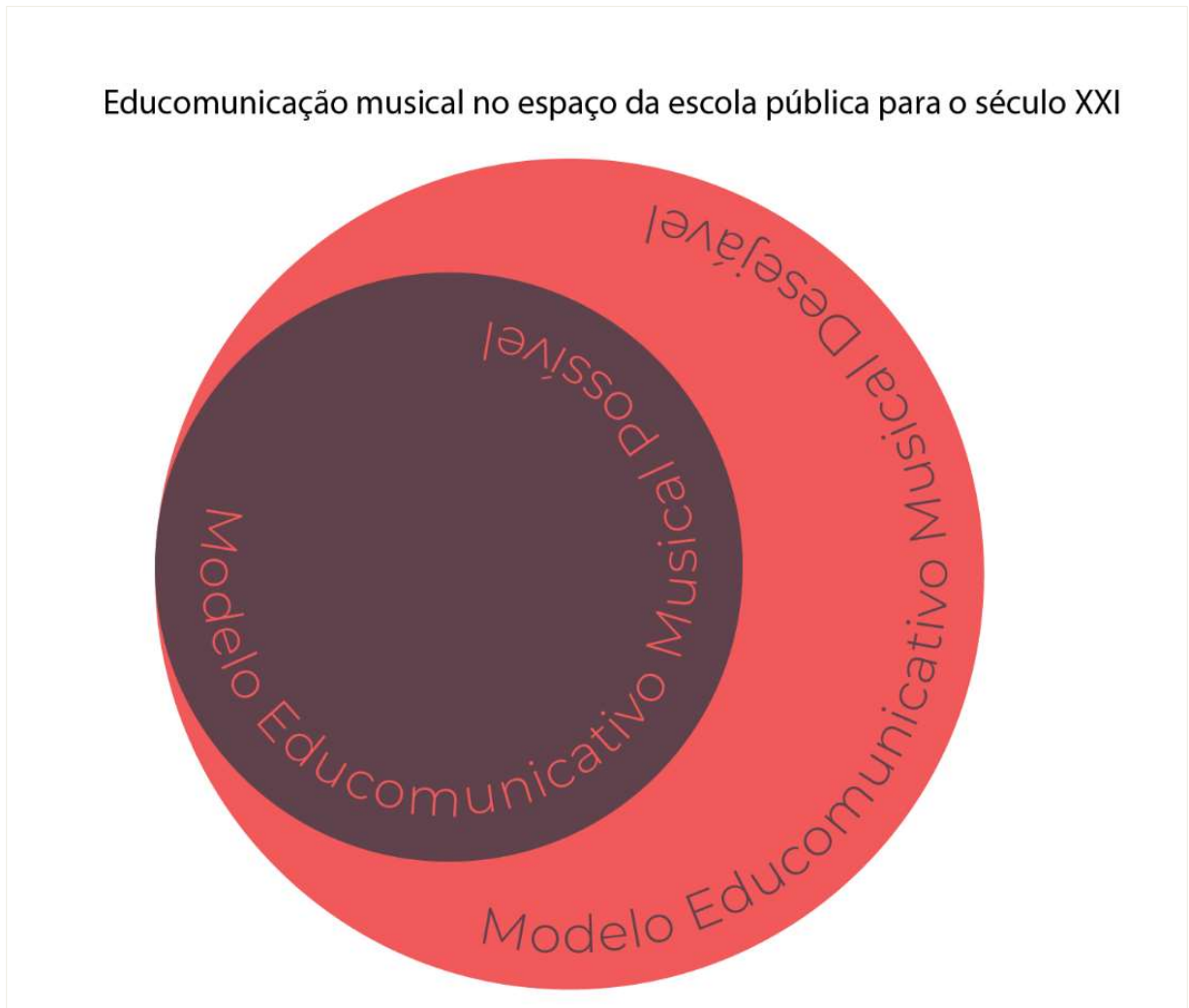


Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta tese, formulam-se dois modelos educucomunicativos para repensar a comunicação da linguagem musical no ensino de música na escola pública, a saber: o *Modelo Educomunicativo Musical Possível no Espaço Escolar Público Atual* e o *Modelo Educomunicativo Musical Desejável no Espaço Escolar Público*. O que se espera com os dois modelos é fortalecer e ampliar a discussão para a implementação da Alfabetização Musical na Linguagem Musical (AMLM) em convergência com a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) onde a música é uma linguagem a ser comunicada no âmbito do que o presente trabalho identifica como educomunicação musical.

A alfabetização musical na linguagem musical idealizada aqui é a possibilidade de se construir relações de ensino e aprendizagem com a linguagem musical, desde os primeiros contatos na educação infantil até o ensino fundamental I e II como também o ensino médio. Entende-se que alfabetizar em uma linguagem específica não se ignora as hibridizações que ela sofre, portanto, é tarefa contínua, a alfabetização. Tal processo não pode atrelar-se a períodos específicos da aprendizagem escolar. A AMLM conciliada à AMI compreende que na interação dessas linguagens híbridas formam-se novos sentidos de interação das linguagens, um hibridismo do hibridismo.

Figura 2 – Modelos educomunicativos musicais no espaço escolar público



Fonte: Elaborado pela autora.

Tais modelos pautam-se nos princípios da educomunicação, que considera o conjunto das ações dos meios de comunicação que produzem efeitos ao articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação e educação. A articulação da vivência do aluno por meio da educomunicação não é específica somente para o ensino da música. Porém, nesta tese, trata-se de fundir Educomunicação e Música, devido ao interesse de entendê-la como uma linguagem articuladora da cultura de um determinado povo e capaz de promover ativismo cultural (Fernandes; Herschmann, 2018).

O campo (ou área) de conhecimento da Educomunicação (Soares, 2011), para a formação de habilidades e competências para o novo século, vem despontando como

um caminho para a prática dialógica. Tais práticas dialógicas tendem a perpassar o âmbito da Educação e da Comunicação para a formulação da construção de posicionamentos mais eficientes e significativos para o ensino e aprendizagem que se desdobra não só na América Latina (mais especificamente, no Brasil), mas em diversos países europeus e norte-americanos (Soares, 2011). Deve-se destacar que as considerações presentes na tese estão recortadas, principalmente, para a realidade da sociedade brasileira, a qual também está cada dia mais permeada pelos mais diversos meios de comunicação digitais. Essa comunicação vem sendo evidenciada por hibridizações das linguagens em um constante processo de mediação social, em que os sujeitos que ensinam e aprendem não são mais aqueles dos antigos métodos tradicionais. Os métodos tradicionais aos quais refuta-se aqui é a antiga lógica de enfatizar a educação à figura do professor como centralidade nas trocas de saberes, ou de limitar o ensino e aprendizagem a apenas uma área de conhecimento, sendo o aluno um mero receptor. Ao considerar as hibridizações das múltiplas linguagens cria-se a possibilidade de exatamente ter um cenário educacional contrário de uma prática tradicional. Alunos e professores são interagentes e leva-se em consideração a nova realidade desses corpos. O repensar de uma modernização dos processos de ensino e aprendizagem, em qualquer área, portanto são vistos como uma hibridização das hibridizações que atravessam as áreas dos saberes. A educomunicação é um campo que atravessa (ou transversa) o ensino e a aprendizagem das linguagens, ao repensar o currículo escolar e as ações escolares que tendem a consolidar-se com as práticas pertencentes aos ecossistemas comunicativos (Soares, 2011) potencializa a prática docente hibridizada.

A educomunicação preocupa-se com o modo como o aluno aprende, num exercício para a vida enquanto esta acontece no espaço escolar e além dos muros escolares. Esse campo contribui para questionar o mundo por uma escola libertária e viva (Freire, 1996), onde os agentes formadores devem ter uma crítica aos meios de comunicação (Kaplún, 1985), para que alunos tenham, também, posturas críticas para viver socialmente. A Educomunicação cria um espaço de interlocução para a escuta sensível, uma vez que quem escuta consegue ir além do ver, realmente enxerga (Barbier,

1997). Essa escuta tem muito a contribuir com a importância da percepção de como esse sujeito interagem com o mundo.

Na era da tecnologia digital¹, considera-se a música como uma linguagem que necessita comunicar-se com o seu tempo, correlacionando-a às mudanças da sociedade contemporânea. Culturas e espaços comunicáveis e não comunicáveis, ou seja, aqueles aos quais parte da sociedade não tinham acesso, devido a controles políticos, econômicos e até mesmo sociais, passam a ser territórios de disputas, de corpos multifacetados, ubíquos, com signos e linguagens diferenciados e em expansão, não mais como nas mídias de massa (Ferrara, 2008). Tem-se, agora, uma convergência de mídias (Jenkins, 2006, 2014; Lévy, 2015, 2016, 2018; Santaella, 2005, 2007, 2013, 2014) e um mundo cada vez mais liquefeito, segundo Baumann (2007), e ligeiro, de acordo com Lipovetsky (2016).

Segundo o compositor e semioticista Zampronha (2000), a música é uma linguagem na qual a comunicação que acontece pelos seus signos e significados nada passa, isso quer dizer que o entendimento de uma partitura depende de relações de interpretações semióticas relacionais com o corpo, a mente e a cultura de cada época, mantendo interatividades processadas pelos sujeitos que ouvem, que compõem e interpretam, a notação musical e a própria cultura. Por isso, uma comunicação em que nada passa pelo fato de ser relacional não apenas com a escrita, mas com os aspectos estruturais de uma dada sociedade e no exato momento em que o sujeito participa desse contexto social, em outro contexto social, outra interpretação. No entender do autor, é impossível determinar qual é realmente a música dos séculos passados, temos, apenas, a compreensão daquela música sobre a nossa óptica, por isso uma comunicação que nada passa. A comunicação da linguagem musical de cada tempo precisa ser contextualizada, não apenas pelos códigos da partitura, mas pelo conjunto historicamente informado da linguagem que representa tal notação musical. A essa

¹ Está-se na era da tecnologia digital e esta é a fase em que os meios de comunicação criados pelo homem devem ser vistos como linguagens. Tais meios de comunicação trazem mensagens carregadas de informações híbridas através de máquinas e tecnologias inteligentes, são hibridizações sofrendo hibridizações, portanto hibridizações das hibridizações. Tais tecnologias não são meras ferramentas dessas hibridizações das hibridizações, são linguagens. Cabe a humanidade pensar e decidir como interagir com essas máquinas tecnológicas digitais de forma crítica para lidar com problemas e soluções reais.

notação musical há sempre a possibilidade de recriar novas escritas, nessa conjectura é uma escrita da escrita, portanto, uma escritura da escrita (Zampronha, 2000).

A música, ao mesmo tempo que é linguagem, capaz de ser auxiliar de outras linguagens, carrega em si uma linguagem própria (Penna, 2014). A construção do entendimento da linguagem musical e o processo de alfabetização musical possibilita ao aprendiz o entendimento dos processos de como aprender a identificar a musicalidade das coisas, ao passo que interpreta a leitura e a escrita desta linguagem sendo capaz de reproduzi-la e até mesmo transcender o ensino musical tradicional (Penna, 2014). Mas o acesso necessita de políticas públicas que apoiem o ensino de música neste ambiente, bem como a continuidade de todo o processo de comunicação da linguagem musical (Arôxa, 2013).

Os aspectos considerados aqui para compreender o fazer musical no espaço escolar público relacionam-se em considerar o contexto de como se dá essa linguagem musical, com as especificidades típicas dessa linguagem, e que precisa ser comunicada no espaço de formação escolar, tais como saber compor pequenas peças musicais e ainda notá-las, para deixar de parecer algo completamente fora do contexto de muitas pessoas, ao mesmo tempo que pode servir de meio de aprendizado para outras disciplinas, contribuindo à formação integral do ser humano. Ao tratar-se do ensino de música na Educação Básica brasileira, Danoso (2014), Fireman (2007), Fernandes (1997, 2018) e Arôxa (2013) corroboram a ideia de que talvez a dificuldade de aprendizagem se constitui pela falta de metodologias adequadas, uso inadequado das ferramentas disponíveis, inadequação destas ferramentas ou uma comunicação ineficiente da linguagem musical, frente ao processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Parte-se aqui de um entendimento do ensino de música no espaço escolar público.

A utilização da música no espaço escolar destaca-se pela importância na formação e desenvolvimento humano, por meio da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética, promovendo a liberdade na criação e efetivação da própria ação, segundo Brito (2003). Em qualquer idade/série, acredita-se que a música precisa ser comunicada, como uma linguagem específica e carregada de significação social considerando os determinados períodos históricos aos quais se fez e

se faz presente. O ensino musical nas escolas tem começado por uma forma didática com o processo de notação musical tradicional, conhecido como Período da Prática Comum ou, simplesmente, música tonal, ainda a base da iniciação instrumental e do canto, segundo Jackendoff (2009); Mengozzi (2018), Schafer, (1999, 2011), Penna (2014), Zampronha (2000) e Goodman (1984, 2006). Entretanto, não quer dizer que o ensino da música tonal tradicional deva continuar sendo ensinado da forma tradicional como entendido outrora.

Swanwick (2003) contempla que a música deve ser ensinada nas escolas em uma perspectiva não tradicional de ensino, mas como uma linguagem a ser comunicada e que precisa se comunicar. Música entendida como uma linguagem discursiva que considera os diversos discursos sociais e não pode ser descontextualizada dos meios de comunicação, uma verdadeira alfabetização musical da linguagem musical para a musicalização e além dela.

Buscando um modelo de apresentação funcional e didático das discussões e análises desenvolvidas ao longo da pesquisa, esta tese foi dividida em cinco partes. Na primeira, o capítulo intitulado *Educomunicação e perspectivas para a educação do século XXI*, preocupou-se em entender o modo como o aluno aprende, segundo os preceitos da educomunicação, num exercício para a vida enquanto ela acontece no espaço escolar e além dos muros escolares; ainda nesse capítulo, explorada a questão de como a música vem se comunicando com as artes para ampliar seu potencial de comunicação da linguagem ao longo dos tempos.

A segunda parte, o capítulo intitulado *Transformações da música na era da tecnologia digital*, traçou-se um panorama a respeito transformações experienciadas pelo campo da música na era da tecnologia digital, considerando-a como uma linguagem que necessita comunicar-se com o seu tempo e correlacionando-a às mudanças da sociedade contemporânea; no mesmo capítulo, encontram-se, também, as conceituações a respeito de ensino de música, educação musical e musicalização.

A terceira parte, o capítulo denominado *Educomunicação no ensino de música no espaço escolar público*, tratou de entender o papel da educomunicação no ensino de música no espaço escolar público, trazendo a visão de Swanwick (2003); Soares (2011, 2013, 2018); Bueno, Costa, Bueno (2013). Esse mesmo capítulo também trata das

políticas educacionais que favoreceram ou não a implementação da Arte, principalmente a música, como campo de conhecimento, fazendo um debate sobre os seguintes documentos: 1) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; 2) os Parâmetros Curriculares de Arte (PCNs/Arte) de 1998; 3) a Base Nacional Comum Curricular e; 4) o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. Faz-se um olhar crítico sobre essas políticas, ao tratar a arte na educação brasileira, sempre enfocando a música e avanços e retrocessos de políticas educacionais para o ensino da música no espaço escolar público. Identifica-se que tais políticas avançam nesse sentido e podem tornar os sujeitos mais críticos ao estabelecer conexões com uso das tecnologias, entretanto, como elas são configuradas, ainda é necessária uma revisão para que se tenha um cenário onde os meios de produção, distribuição e de representação identitária de toda uma cultura, tenham uma maior interface com a tecnologia.

O capítulo seguinte, por sua vez, denominado *A percepção dos professores sobre o ensino de música no município de Juiz de Fora* apresenta a metodologia empregada na pesquisa qualitativa e os resultados obtidos. Foram realizados questionários e entrevistas com professores de música da rede municipal de Juiz de Fora. Os questionários foram apresentados por gráficos e as entrevistas analisadas pela análise francesa dos discursos. Constrói-se, aqui, as bases metodológicas da pesquisa com as análises e resultados dos questionários e das entrevistas com os professores de música da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, a fim de verificar as práticas educacionais subjacentes do ensino de música nas salas de aula desses participantes. A limitação da pesquisa é olhar sob apenas um campo de ensino musical, tendo o Brasil um universo gigantesco para a pesquisa, mas mesmo que pareça ser reducionista, esse não é qualquer campo. É um dos ambientes de ensino brasileiro que conserva as políticas educacionais mais vanguardistas até o presente momento (Silva, 2018), portanto, considerar um município que amplia o papel da arte como um instrumento de formação e área de conhecimento já justifica a escolha da pesquisa.

No último capítulo, intitulado *Modelos educacionais para o ensino de música no espaço escolar público*, a proposição da tese se completa com a idealização de dois modelos educacionais para o ensino de música no espaço escolar, propondo uma

Alfabetização Musical na Linguagem Musical (AMLM) conjuntamente com a Alfabetização Midiática Informativa (AMI) para o sujeito deste século. Tanto o *Modelo Educomunicativo Musical Possível no Espaço Escolar Público Atual* quanto o *Modelo Educomunicativo Musical Desejável no Espaço Escolar Público* consideram as etapas do ensino de música dentro da prática educomunicativa correlacionando as interações existentes entre professor, aprendiz, linguagem e espaço escolar, mas diferem na forma como a comunicação da linguagem musical deve ser realizada na escola, em cada modelo. O Modelo *Educomunicativo Musical Possível se expande*

Com essa proposta têm-se a pretensão de abrir caminhos para o uso de uma comunicação eficaz e de qualidade no ambiente escolar para a formação de novos ambientes de aprendizagens que envolvam a tecnologia atual, mas que também ampliem a comunicação da linguagem musical em formatos que nunca puderam ser acessíveis a toda a população, principalmente àqueles que têm dificuldades, econômicas, sociais e psicomotoras para experimentar música em outros espaços que não sejam a escola pública. Trazer modelos para a efetivação de uma metodologia diferenciada, educomunicativa, para o ensino de música, permitindo que os saberes transpassem o mundo e os muros das escolas num diálogo constante com a vida enquanto ela acontece, porque educar não é para o amanhã, é para o hoje, o agora e em qualquer lugar (Martín-Barbero, 2021).

2 EDUCOMUNICAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração. (...) O essencial é invisível aos olhos. (...) Os homens esqueceram essa verdade, mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas (Saint-Exupéry, 2015, p. 92).

O que é educar, se não um ato de comunicação?

Educar é um ato de escuta sensível àquilo que se diz e àquilo que se deixa de dizer. Segundo Barbier (1997) esta escuta sensível está relacionada com os cinco sentidos humanos e a percepção destes sentidos se torna fundamental na prática docente. Esses sentidos são expressos pela linguagem do corpo, do movimento, do olhar, do palatável, do sentir, que são indicativos e anunciadores de comunicação e ultrapassam o próprio uso da língua (Orlandi, 2017). O que parece invisível, torna-se tangível e essencial à formação do sujeito no ambiente escolar. A escuta sensível pressupõe uma comunicação entre os sujeitos, além da linguagem, mas do uso de linguagens que se hibridizam. Escuta esta que, muitas vezes, é negligenciada e deixada em segundo plano dentro dos muros escolares. Uma escuta sensível é capaz da escuta do sensível.

A escuta sensível como estratégia interdisciplinar e ao mesmo tempo psicopedagógica é um dos pilares de grande importância no processo de aprendizagem, pois por meio dela a comunicação se estabelece em sala de aula de maneira muito mais agradável, compreensiva, acolhedora e plena. A comunicação se estabelece a partir da escuta, sobretudo, por parte daquele que ensina (Martins; Tavares, 2015, p. 23).

Educar é comunicar que é, também, considerar, o dito e o não dito, o silêncio. "A incompletude do sujeito pode ser compreendida com o trabalho do silêncio" (Orlandi, 2018, p. 78). A comunicação e a educação ao predispor-se à escuta sensível, presta atenção, vai além do ver, enxerga, vai além do ouvir, escuta! Escuta o próprio silêncio nas falas enunciadas. A comunicação sem ruído a um processo de formação educacional integral parece ser a escuta do sensível. Esta é cultivada, ensinada e culturalmente criada por seus pares (Freire, 2021).

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 2021, p. 115).

A escuta sensível e do sensível ensina a ler o outro, ver o invisível aos olhos, comunicar para além da língua, criando relações intrínsecas entre quem diz e quem escuta; eliminando o ruído da comunicação; criando um universo de possibilidades mútuas. Assim, exime-se a culpa, transcende o invisível e traz a sensibilidade ao ser humano num instante em que passa a entender que ele não está sozinho no mundo, mas que as ações feitas por cada um modificam e reelaboram sociedades, por inteiro (Barbier, 1997). A escuta do sensível relaciona-se diretamente com a visão do professor no processo de educar. Quem escuta é capaz de enxergar!

A formação humana para a cidadania não é privilégio nem responsabilidade apenas de determinadas disciplinas, mas deve ser de todos os professores, de modo a associar a aprendizagem à vida cotidiana. O professor tem a função de ser o condutor do processo ensino e aprendizagem, porém é essencial que ele adquira a sensibilidade e a sabedoria da espera, ao compreender no aluno seu limite e aquilo que ele necessita em sua formação (Carvalho, 2021, p.50).

Educar e comunicar juntam-se cada vez mais para buscar a formação integral do sujeito no século XXI (Mello; Neto; Petrillo, 2021). Neste século, vê-se a derrubada de muitas profissões, o surgimento de outras e a incerteza do amanhã. Tal incerteza precisa vir a ser questionada com o propósito de promover na sociedade novas crenças entendendo-se que não se pode mais viver como antes. Novos parâmetros de formação para novas exigências em sociedades, cada vez mais midiáticas, vêm sendo requisitados, como se tem presenciado. Como a escola é o lugar de excelência da formação acadêmica, agora virtual ou física, processos de comunicação, de como essa tecnologia passa a ser parte do cotidiano do aluno, devem fazer parte do aprendizado como uma ferramenta, um meio de potencializar o entendimento desses processos dentro da vida social como um todo, sendo o professor um mediador de como essa tecnologia se faz presente no dia a dia, como enfatiza Carvalho (2021).

A tecnologia está cada vez mais presente na educação e possui inúmeros vetores, não necessariamente apenas aqueles relacionados à aplicação, ação e meta. O educador assume um papel fundamental como mediador do ensino e aprendizagem integrando a tecnologia. É importante olharmos para os aplicativos tecnológicos como ferramentas criadas para responder a uma determinada função e, assim, cabe ao educador analisar com conhecimento e critério os recursos tecnológicos que coloca à disposição dos alunos. A funcionalidade das ferramentas tecnológicas se insere no campo de ação de uma atividade humana; atividade essa que é orientada para uma finalidade e incorpora um conjunto de ações e operações (Carvalho, 2021, p. 54).

Em consequência, entende-se que as exigências, não apenas em nível de mercado, voltam-se para o ser mais do que para o ter, para atitudes que levam o sujeito à compreensão e à crítica do seu estar no mundo e não mais para que ele seja um mero reprodutor de afazeres ou atividades que não o preenchem. Assim, o ato de educar precisa ser ativo e dinâmico, como enfatiza Carvalho (2021).

O exercício docente tem movimento, é vivo, e as situações vivenciadas são concretas. Assim, se faz necessário que o professor tenha conhecimento e flexibilidade na realização das suas ações e práticas educativas, saiba dialogar com a prática e a teoria, apresenta capacidade de interpretar, saia da zona de conforto e enfrente os desafios, possua equilíbrio emocional, entre outros. A docência é a atividade que está sempre em construção e relacionada com a formação, a prática e o contexto do professor (Carvalho, 2021, p. 53-54).

Para novas exigências, uma formação de competências e habilidades embasada em uma metodologia de ensino que permita a comunicação entre a sociedade e a cultura faz-se necessária concordando com Mello, Neto e Petrillo, (2021).

Nesta direção, a escolha de uma dada metodologia de ensino se estabelece em torno da correlação entre cultura, Pedagogia, Estado, sociedade e escola. Pode-se inclusive afirmar que ela seja o marco teórico do ensino, uma vez que os métodos e técnicas de ensino não são autônomas a ela. Portanto, a metodologia de ensino não é restrita à aula ou à sua preparação ou mesmo ao planejamento; pelo contrário, ela se plenifica através das relações com a prática social, a qual lhe confere um caráter de historicidade, de interlocução e de participação (Mello; Neto; Petrillo, 2021, p. 58).

Segundo Martín-Barbero (2021), a escola tem ausência de políticas culturais e comunicativas que promovam um alfabetizar em comunicação para o entendimento das narrativas que estão nos meios de comunicação e que são parte do cotidiano do educando.

As consequências estão à vista, porém, os feudos políticos continuam mantendo separadas *as políticas* nos âmbitos da cultura e da comunicação em relação ao da educação, e nessa ausência de relações nossos países estão jogando fora sua própria viabilidade tanto social como produtiva, tanto política quanto cultural. A nação se faz hoje nas ambiguidades e complexas interações entre o *ecosistema comunicacional* e o sistema político em sua inelegível responsabilidade de dinamizar a educação e a criatividade cultural, incluindo em ambas a invenção científica e a inovação tecnológica (Martín-Barbero, 2021, p. 55).

Não há como separar educação e comunicação no ensino e aprendizagem para este século. A separação entre eles provoca um não entendimento da cultura de forma crítica e autônoma, segundo Mello, Neto e Petrillo (2021). Para Martín-Barbero (2011), há um desencontro da educação com a forma como a sociedade usa a tecnologia nos países latino-americanos, pois o ideal não é colocar a tecnologia na escola e fazer uso dela apenas, o maior problema é a comunicação que acontece na escola, ou a falta dela. Quando não se compreende a importância do exercício democrático do uso desta tecnologia, como ela está relacionada com a vida na sociedade e como isso interfere no processo de ensino e de aprendizagem.

O modelo predominante é vertical, autoritário na relação professor-aluno e linearmente sequencial no aprendizado. Introduzir nesse modelo meios e tecnologias modernizantes é reforçar ainda mais os obstáculos que a escola tem para se inserir na complexa e desconcertante realidade da nossa sociedade. (...) Enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive. Por isso, é indispensável partir do problema de comunicação antes de falar de meios (Martín-Barbero, 2011, p. 123).

Um dos problemas do uso da tecnologia nas escolas, como identifica Martín-Barbero (2011), é a falta do entendimento da comunicação eficaz e eficiente em relação ao processo tecnológico atual e a dificuldade de olhar sobre como esse fator interfere

diretamente no processo ensino e aprendizagem. A comunicação, nesse sentido, demanda manejo das técnicas por quem ensina, uma vez que precisa estar no entremeio dos projetos da escola, na comunidade escolar, dos pares que constroem as relações do conhecimento social. Considerar que, muitas vezes o aprendiz maneja as técnicas da comunicação melhor que o professor, não é desqualificar o saber do professor, mas mostra que há necessidade de formação continuada e em *lócus*. Nesse sentido a Educomunicação, faz uma junção entre educar e comunicar, contribuindo para a criação de um campo rico, visto por estudiosos do tema como caminho a ser explorado por governos e sociedades às novas formações de habilidades e competências. Um olhar que irá ser aberto, horizontal, um exercício em lidar com o entendimento do vasto ambiente midiático formado com a expansão da tecnologia e da informação. A tecnologia também cria processos de desinformação, fatores estes que impactam o modo de ensinar e aprender na atual sociedade e precisam estar na pauta da formação acadêmica. Na escola, quando estes fatores estão sendo bem trabalhados metodologicamente tornam-se uma potência que fortalece a construção de novos modelos de educação e de cultura para os indivíduos do século XXI, ampliando a capacidade de pensar o mundo e de ser sujeito colaborativo e crítico.

Com a educomunicação, na visão de Soares (2011), a formação dos sujeitos escolares se dá por diálogos e não por imposições de técnicas arcaicas que não fazem mais sentido na formação de novas habilidades e competências para o exercício da vida neste século. Atitudes e metodologias não verticais, farão a diferença e permitirão a escola ir em direções que constroem espaços potenciais de comunicação com os saberes, tendo o objetivo maior de uma comunicação efetiva e de qualidade na aprendizagem. Essa comunicação da aprendizagem na educação deve fugir da lógica do ensino tradicional, centrado na figura do professor e, cada vez mais, se aproximar do que a educomunicação embasa para a estrutura educacional escolar. No item abaixo a discussão sobre educomunicação e era digital trazem um pouco do foco de como a educação tem sido demandada por esses processos e vale compreender o cenário para que se repense o campo da educação mediante a comunicação. Uma comunicação na escola com ênfase na educomunicação.

2.1 EDUCOMUNICAÇÃO COMO CAMPO NA ERA DA TECNOLOGIA DIGITAL

O termo educomunicação foi publicado pela primeira vez na revista *Comunicação & Educação* da Universidade de São Paulo, em 1992 por Ismar Soares (2011). No início da segunda metade do século XXI surge a primeira Licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo (USP), visto que havia uma demanda de materiais de referências para o entendimento do que vinha a ser a Educomunicação. Este é “um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar condições de expressão de todos os segmentos humanos” (Soares, 2011, p. 16).

Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. Não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino. Nem mesmo ser identificada com alguma das áreas de atuação do próprio campo, como a “educação para e com a comunicação” (media e educação). Tem lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social (Soares, 2011, p. 13-14).

A Educomunicação, segundo Gómez (2011), é um campo em desenvolvimento que vem desafiar a escola para a modernização da pedagogia e vem a dialogar com a comunicação e os meios de comunicação presentes na sociedade. Meios, estes, que podem ser utilizados como formadores de aquisição da cultura e da compreensão de como podem, de alguma forma manipular, informar, desinformar, enfim, afetar a vida social, tanto em aspectos positivos quanto negativos, dependendo de como a sociedade lida com eles.

A utilização do campo da educomunicação auxiliada aos campos da educação e da comunicação, no espaço escolar, parece trazer a potencialidade de relocar e reposicionar toda uma sociedade, através da *práxis social* onde Lukács (2013) delineia que, no ser social, se revelam dualidades que se opõem, sendo ele um ser social devido à sua essência de estar inserido numa sociedade e o espelhamento de como essa sociedade se manifesta na esfera da consciência desse ser social.

(...) no espelhamento da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa 'realidade' própria na consciência (...)", ao passo que, nessa consciência, tal reflexo é apenas uma mera reprodução, destacando que dela deriva uma nova forma de objetividade, mas que não cria uma realidade, pois, assim pensada, perderia seu estatuto ontológico. Tal reprodução não é idêntica diante daquilo que reproduz, "(...) pelo contrário, no plano ontológico, o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão diante um do outro como heterogêneos" (Lukács, 2013, p. 66).

A práxis social é um conjunto de relações entre o sujeito que participa da sociedade e a forma como ele interpreta o mundo, ele não está fora, mas dentro de uma cultura que atravessa o modo de viver e se relaciona com a heterogeneidade do outro. Assim, o ser social tende a transformar a si e ao outro sendo, capaz, desta forma, do entendimento de uma (re)educação com a sociedade midiática, de tal maneira que o faça viver sem estar alienado com tanta informação, ao mesmo tempo sendo capaz de entrecruzar culturas diversas, num processo educ comunicativo de aprendizagem dos mais variados saberes que o envolve culturalmente (Gómez, 2011).

A implementação da educomunicação no espaço escolar é entendê-la, não como uma disciplina a mais no currículo, mas como meio transversal entre elas, uma verdadeira práxis social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) identificam a transversalidade como sendo "(...) à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade)" (Brasil, 1998, p. 30). Essa transversalidade deve ultrapassar os campos do saber a fim de formar a autonomia, a liberdade de pensamento, atitudes e ações sociais e políticas para o exercício pleno da cidadania democrática. A prática social a ser criada na educomunicação estabelece redes de conexões, teias de relações entre as disciplinas e contatos entre os interagentes do conhecimento (Soares, 2011). Esta forma de construção do conhecimento de diálogo entre as disciplinas, segundo Bosso (2009),

caracteriza-se como interdisciplinaridade², base fundamental para a educomunicação e as múltiplas aprendizagens escolares.

Podemos, entretanto, perceber que a interdisciplinaridade pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas. A interdisciplinaridade busca também envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos, ou seja, atitudes e condutas interdisciplinares. No entanto, para que o trabalho interdisciplinar possa ser desenvolvido pelos professores, há que se desenvolver uma metodologia de trabalho interdisciplinar que implica: na integração dos conhecimentos; passar de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária de conhecimento; superar a dicotomia entre o ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências é um processo de ensino aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo da vida (Bosso, 2009, p. 2).

“A educomunicação – enquanto teia de relações (ecossistemas) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas – não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente” (Soares, 2011, p. 37). O que acontece são trocas de conhecimentos sob as diversas áreas do saber, entre, sujeitos e linguagens, além da criação de espaços propícios a uma prática revolucionária de cunho social e político dentro de organizações não governamentais e cada vez mais em espaços escolares públicos e privados (Soares, 2011), que vão além da linguagem, mas do hibridismo entre elas onde transversalidade e interdisciplinaridade irão andar de braços dados, proporcionando o hibridismo do hibridismo.

No contexto deste século, a escola está inserida dentro de um crescente padrão de midiatização de todas as atividades humanas que, mediadas por telas, tendem a empurrar a lógica computacional para a produção de novos espaços de pertencimento da formação do saber. Como Ferrara (2008) destaca, em relação à midiatização, é que não é apenas este fator que cria trocas de informação entre os espaços de formação,

² A interdisciplinaridade na educação é um método de ensino capaz de integrar os componentes curriculares e construir saberes entre as diversas áreas de conhecimento existentes. Tais interações entre as diversas áreas de conhecimentos promovem articulações de trocas de saberes que fomentam uma abrangência da visão de mundo a formação dos sujeitos interagentes, dentro do processo ensino e aprendizagem. A interdisciplinaridade potencializa a elaboração de posicionamentos críticos diante a decisão de soluções e problemas insurgentes. Um ambiente interdisciplinar exige toda uma logística de interação e convergência entre o sujeito que aprende, o que ensino e os diversos aspectos formadores do hibridismo cultural.

mas os planos culturais e sociais estabelecidos nessas trocas. As referidas trocas promovem interpretação dessas informações e as diversidades entre tecnologia e cultura que transformam o entendimento das linguagens e a midiaticização. As transfigurações não se dão sozinhas, precisam de mediação e ambientes que permitam tais reflexões. Ambientes educomunicativos, nas aprendizagens, potencializam mudanças de percepções de mundo e, sendo a escola parte desses ambientes, no entendimento de Soares (2011), elas são capazes de potencializar tais espaços de comunicação do saber quando as práticas metodológicas são dialógicas e convergentes.

Além da convergência de saberes que a escola deve potencializar através da interdisciplinaridade, que nada mais é que a necessidade dos campos de saberes estarem interligados entre si, há um fenômeno social de convergência de meios promovido pela tecnologia e os mais diversos dispositivos tecnológicos que a constitui (Jenkins, 2009). Essa convergência também está sendo endereçada às escolas, principalmente no pós-pandemia. No Brasil, e ao redor do mundo, essa convergência é parte da aprendizagem social e a escola pode e deve ser a interface entre a promoção da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), de acordo com as diretrizes criadas pela Unesco em 2016 que podem ser vistas no item 2.1.1. a seguir. Segundo Potter (2010) o termo convergência “é popular não apenas entre os estudiosos da mídia, mas também entre o público em geral de educadores, ativistas do consumidor e pais preocupados com o risco de exposição de seus filhos à mídia” (Potter, 2010, p.1).

A escola como criadora de espaços de mediações, que também se convergem através da crescente diversidade social, precisa dialogar para a formação deste sujeito social, dentro dos próprios espaços escolares, como em nível sócio-histórico, econômico e cultural no sentido de potencializar a AMI (Potter, 2010) para qualquer campo de aprendizagem e a educomunicação aponta como um caminho (Soares, 2011). No caso específico desta pesquisa, os espaços de criação de práticas educomunicativas estão direcionadas a uma comunicação eficiente e eficaz da linguagem musical no espaço escolar público brasileiro.

Uma comunicação eficiente faz com que as coisas deem certo no nível operacional, enquanto a comunicação eficaz se preocupa com o nível gerencial. Nesse sentido, os espaços de comunicação eficientes e eficazes não devem estar presentes somente

através do digital e de todas as ferramentas postas por ele, mas através dos meios que pensem os seus usos. Tais pensamentos educacionais, ao se tornarem práticas nas escolas públicas, poderão ser introjetados pela escola, de modo a criar AMI. Esta, ao ser incorporada potencializa o espaço escolar como um lugar de criação de mediações e reflexões, de uma aprendizagem viva processada no convívio das diferenças e mediada pela convergência de múltiplas linguagens com as tecnologias comunicacionais. Assim, a tendência será a compreensão de como a convergência midiática está relacionada com o mundo midiático, sobretudo dando voz às múltiplas linguagens e meios comunicacionais de forma crítica, segundo Ferrara (2008).

Cabe à AMI o exercício de leitura do mundo pelo educando e a capacidade do professor de ser mediador do conhecimento em relação à cultura. Freire (1996) discorre sobre a alfabetização que faz uso dos meios de comunicação de massa, em que educação e comunicação devem tratar de aproximar o educando das reflexões práticas e teóricas, em nível de produção, bem como do entendimento da cultura e dos aspectos que a envolvem quando a vida acontece, não para o amanhã ou para a formação final de um período de escolarização. Ensinar, nesta direção, exige reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre a comunicação que se faz. A cada tipo de educação pressupõe-se um tipo de comunicação e, portanto, é preciso considerar os efeitos causados por ela.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 2021, p. 40).

Já o comunicador popular Mário Kaplún (1985) aproximou a comunicação de massa à educação, construindo a ênfase de que todo comunicador deveria aprender nas universidades de Comunicação que os meios de comunicação de massa são meios educativos para educar a população.

Todo mundo com formação deveria vir a uma oficina como essa e saber dessas coisas. Agora percebemos que a comunicação não é uma 'especialidade', pois está presente em toda educação. Isso não vale apenas para um jornal ou um outdoor ou uma fita cassete: para toda ação educativa, mesmo aquela que se realiza de forma interpessoal, é necessário saber sobre comunicação. De fato, todo processo educacional é um processo de comunicação (Kaplún, 1985, p. 9).

Para Kaplún (1985), é enfático dizer que não basta ter a técnica ou bons equipamentos, é necessário saber comunicar para criar um bom programa de rádio, de televisão, ou qualquer veículo de massa e para ser um bom comunicador popular. Nesta perspectiva, que abrange o uso da comunicação de massa como forma de educar, há o que Freire e Guimarães (2013) consideram sobre a televisão como um meio de comunicação na educação.

Ao pensar sobre o problema dos chamados meios de comunicação, fica claro, logo assim de saída, que me sinto um homem do meu tempo. Não sou contra a televisão. Acho, porém — não sei se tu concordarás comigo —, que é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham (Freire; Guimarães, 2013, p. 22).

O argentino Mário Kaplún (1985) acreditava que todo meio de comunicação é um veículo educativo e presta-se à finalidade de educar as massas ao mesmo tempo que se torna objeto de crítica da sociedade. O educador brasileiro, Paulo Freire (2021), parte do princípio de que o uso das tecnologias de massa na educação é uma forma de ativismo. O educando pode lidar com os meios de comunicação, deles participar para questionar a sociedade e a forma como manipulam e constroem informações.

Estes dois teóricos trazem sementes do uso dos meios de comunicação como meios educativos e as teorias representadas por eles estão a serviço da educação na América Latina. Educação e Comunicação tornam-se um campo de pesquisa no Brasil tanto em nível institucional, formal, como não institucional, não informal com a Educomunicação. Na presente pesquisa, o olhar está para a comunicação da linguagem musical através de práticas musicais centradas na educomunicação no espaço escolar

público, considerando as tecnologias vigentes na atual sociedade e a possibilidade destas estarem sendo inseridas ou não no contexto de leitura do mundo do educando e do professor. Sendo o comunicador um educador, o educador também é um comunicador, aquele que comunica a linguagem e que se preza a ensinar. Ensinar é um ato de educomunicação, comunicação inseparável da educação.

O termo educomunicação foi publicado pela primeira vez na revista Comunicação & Educação da Universidade de São Paulo, em 1992 por Ismar Soares (2011). No início da segunda metade do século XXI surge a primeira Licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo (USP), visto que havia uma demanda de materiais de referências para o entendimento do que vinha a ser a Educomunicação. Este é “um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar condições de expressão de todos os segmentos humanos” (Soares, 2011, p. 16).

Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. Não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino. Nem mesmo ser identificada com alguma das áreas de atuação do próprio campo, como a “educação para e com a comunicação” (media e educação). Tem lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social (Soares, 2011, p. 13-14).

A Educomunicação, segundo Gómez (2011), é um campo em desenvolvimento que vem desafiar a escola para a modernização da pedagogia e vem a dialogar com a comunicação e os meios de comunicação presentes na sociedade. Meios, estes, que podem ser utilizados como formadores de aquisição da cultura e da compreensão de como podem, de alguma forma manipular, informar, desinformar, enfim, afetar a vida social, tanto em aspectos positivos quanto negativos, dependendo de como a sociedade lida com eles.

A utilização do campo da educomunicação auxiliada aos campos da educação e da comunicação, no espaço escolar, parece trazer a potencialidade de relocar e reposicionar toda uma sociedade, através da *práxis social* onde Lukács (2013) delineia que, no ser

social, se revelam dualidades que se opõem, sendo ele um ser social devido à sua essência de estar inserido numa sociedade e o espelhamento de como essa sociedade se manifesta na esfera da consciência desse ser social.

(...) no espelhamento da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa 'realidade' própria na consciência (...)", ao passo que, nessa consciência, tal reflexo é apenas uma mera reprodução, destacando que dela deriva uma nova forma de objetividade, mas que não cria uma realidade, pois, assim pensada, perderia seu estatuto ontológico. Tal reprodução não é idêntica diante daquilo que reproduz, "(...) pelo contrário, no plano ontológico, o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão diante um do outro como heterogêneos" (Lukács, 2013, p. 66).

A práxis social é um conjunto de relações entre o sujeito que participa da sociedade e a forma como ele interpreta o mundo, ele não está fora, mas dentro de uma cultura que atravessa o modo de viver e se relaciona com a heterogeneidade do outro. Assim, o ser social tende a transformar a si e ao outro sendo, capaz, desta forma, do entendimento de uma (re)educação com a sociedade midiática, de tal maneira que o faça viver sem estar alienado com tanta informação, ao mesmo tempo sendo capaz de entrecruzar culturas diversas, num processo comunicativo de aprendizagem dos mais variados saberes que o envolve culturalmente (Gómez, 2011).

A implementação da educação no espaço escolar é entendê-la, não como uma disciplina a mais no currículo, mas como meio transversal entre elas, uma verdadeira práxis social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) identificam a transversalidade como sendo "(...) à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade)" (Brasil, 1998, p. 30). Essa transversalidade deve ultrapassar os campos do saber a fim de formar a autonomia, a liberdade de pensamento, atitudes e ações sociais e políticas para o exercício pleno da cidadania democrática. A prática social a ser criada na educação estabelece redes de conexões, teias de relações entre as disciplinas e contatos entre os interagentes do conhecimento (Soares, 2011). Esta forma de construção do conhecimento de diálogo entre as disciplinas, segundo Bosso (2009),

caracteriza-se como interdisciplinaridade, base fundamental para a educomunicação e as múltiplas aprendizagens escolares.

Podemos, entretanto, perceber que a interdisciplinaridade pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas. A interdisciplinaridade busca também envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos, ou seja, atitudes e condutas interdisciplinares. No entanto, para que o trabalho interdisciplinar possa ser desenvolvido pelos professores, há que se desenvolver uma metodologia de trabalho interdisciplinar que implica: na integração dos conhecimentos; passar de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária de conhecimento; superar a dicotomia entre o ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências é um processo de ensino aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo da vida (Bosso, 2009, p. 2).

2.1.1 Educar na perspectiva da Educomunicação

A Educomunicação, como já dito, é uma das áreas enraizadas nos pilares da educação paulofreireana, com apostas no exercício da gestão midiática de forma democrática, com a intenção primeira de romper e superar barreiras educacionais de dominação dos povos com métodos e metodologias revolucionárias. Neste sentido, o exercício da referida gestão midiática na educação converge com a potencialização de uma comunicação abrangendo as dimensões da tecnologia e das linguagens sem se esquecer das ideologias e de valores que se embasam na educação midiática ou que são barreiras impeditivas à elaboração desta (Freire, 2021).

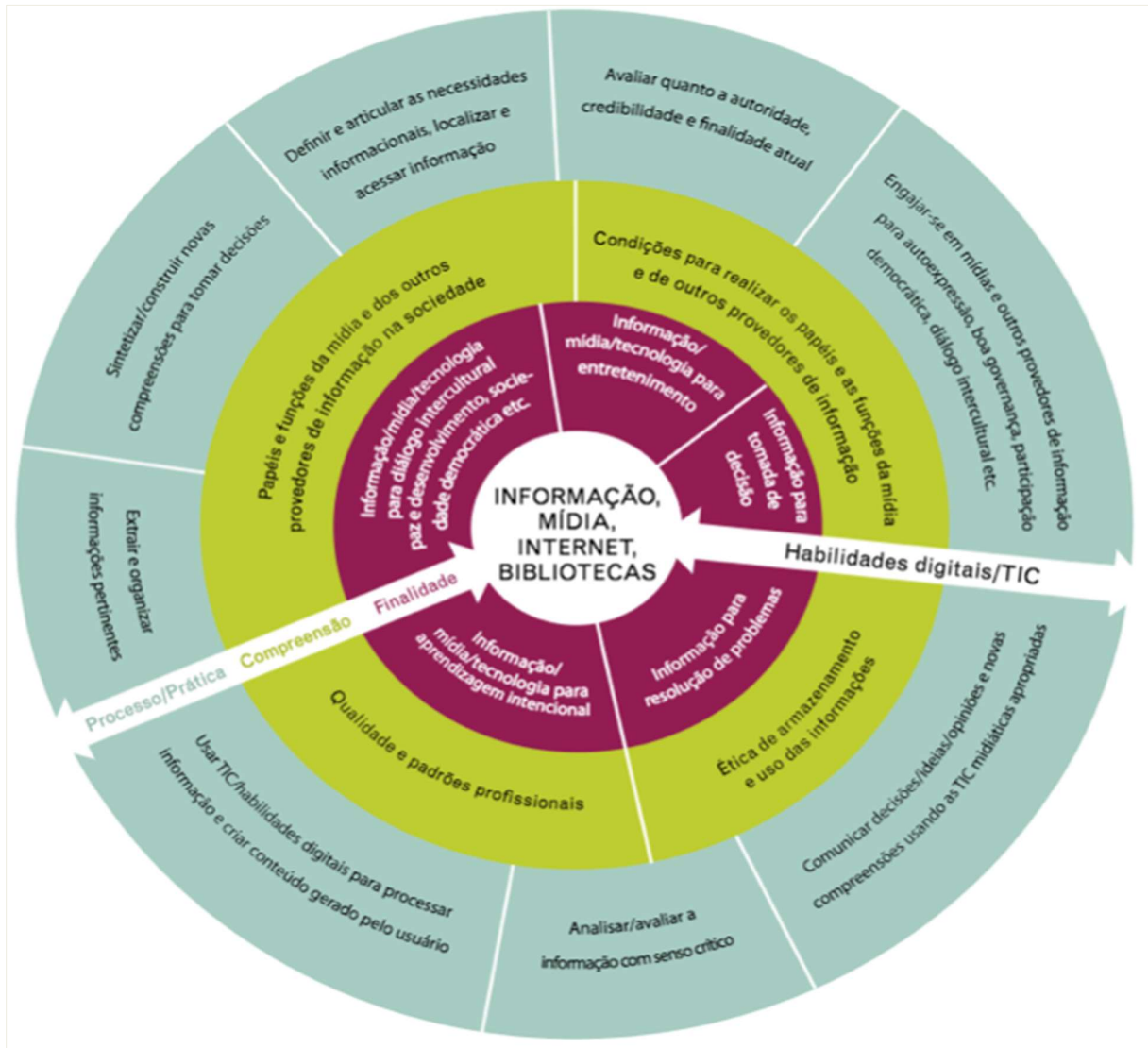
Como o valor perseguido pela educomunicação é a vivência democrática plena, é fácil compreender a necessidade de um sólido elo entre a educação e a comunicação para atingir esse objetivo, uma vez que a mencionada vivência depende da compreensão e da aceitação por parte da população de direitos e deveres a ela assegurados pelas leis, assim como de sua conscientização de que pode e deve assumir o papel de protagonista de sua realidade. Ocorre que os cidadãos contemporâneos são produto de um longo processo sócio histórico de sonegação de direitos básicos, durante o qual arcaicas estruturas de poder foram internalizadas e naturalizadas pelas pessoas, a ponto de, com frequência, se esquecerem de que a vida em sociedade é uma construção humana. Assim, ao ignorarem a existência de muitos de seus direitos e possibilidades, é pouco provável que rompam com a ordem hegemônica,

que reivindiquem e apoderem-se de seus direitos, bem como cumpram seus deveres sociais (Almeida, 2016, p. 6).

Na compreensão e entendimento de uma gestão midiática democrática escolar, avança-se na produção de conteúdos educativos, no uso de diversas formas de manifestação desta mídia em processos de ensino e de aprendizagens que tendem a ampliar a participação popular com o objetivo de promover a cidadania democrática, crítica e consciente, podendo centrar-se no que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Grizzle *et al.*, 2016) considera sobre a necessidade de uma organização para a (AMI), não centrada apenas nas mãos do governo, mas nos pares sociais, como um bem a ser adquirido por todos na sociedade, respeitando direitos e deveres (Almeida, 2016).

Assim, para uma gestão midiática democrática da mídia a UNESCO publica, em 2016, diretrizes à formulação de políticas e estratégias para a AMI a fim de encorajar todos os países a desenvolver políticas e estratégias nacionais para que os governos, bem como todos os atores e partes interessadas, pudessem assegurar a integração das políticas e estratégias da AMI nas políticas, regulamentos e leis relacionadas com o acesso à informação, liberdade de expressão, mídia, bibliotecas, educação e TIC (Grizzle *et al.*, 2016, p. 7).

Figura 3 – Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): uma proposta de matriz conceitual



Fonte: Grizzle *et al.*, 2016, p.16.

A figura 1 acima, idealizada por Grizzle *et al.* (2016), mostra uma proposta de matriz conceitual para a AMI e demonstra que há a necessidade de alfabetizar-se midiaticamente para então compreender como se dão as relações de comunicação na sociedade com um olhar sobre a educação, amparado dentro de um pensar dialógico com a sociedade, alfabetizar na perspectiva política e ideológica, sem ingenuidade de seus pares (Freire, 2021). Muitas são as possibilidades e fluxo de informações geradas socialmente e necessitam ser interpretadas com desenvoltura para o desenvolvimento

de habilidades e competências que estabeleçam ao sujeito uma interconexão entre os elementos da cultura e a crescente midiaticização dos processos de aquisição de conhecimentos. Tal perspectiva de AMI permite repensar a formação do ser humano na atual sociedade.

Freire (2021) aponta que a política e a ideologia escolhidas para a formação do indivíduo nunca são ingênuas ou neutras, são cheias de intenções, portanto nenhum lado deve ser ingênuo ou neutro dentro deste processo de ensino e de aprendizagem. Ao analisar as políticas neoliberais propostas para a educação, considera-se pautarem, substancialmente, em interesses capitalistas e na globalização mercadológica tão pouco no que ele chama de globalização da ética universal do ser humano.

O discurso da globalização que fala em ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo procura disfarçar que ele vem robustecendo a riqueza de uns poucos e disfarçando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca (Freire, 2021, p. 124-125).

Com a educomunicação na escola, a AMI poderá ter mais espaços de intervenção na aprendizagem para atingir o que a UNESCO enfatiza sobre a necessidade de letramento da população em lidar com os complexos universos em que a tecnologia abrange na sociedade atualmente. A interdisciplinaridade da educomunicação está na potencialidade caracterizada por criar e desenvolver formas de “ecossistemas comunicativos” dentro de espaços educativos. Soares (2011) identifica esses ecossistemas comunicativos como “áreas de intervenção”, do próprio campo. As áreas de intervenção segundo Soares (2011) são sete: 1) Educação para a Comunicação; 2) Pedagogia da Comunicação; 3) Gestão da Comunicação; 4) Mediação Tecnológica na Educação; 5) Produção Midiática Educativa; 6) Expressão Comunicativa por meio de Linguagens Artísticas; 7) Epistemologia da Comunicação.

As intervenções sociais se voltam para o desenvolvimento pessoal, interessam-se pelo bem-estar coletivo dos sujeitos e norteiam-se pela

filosofia educomunicativa. Intervir é um ato de educação social que para Fauré (1973, p. 126) "deve proporcionar ao homem a consciência do seu lugar na sociedade, fazer-lhe compreender que pode e deve participar democraticamente na vida da coletividade e que, desta forma, é possível melhorar ou piorar a sociedade". O foco na intervenção educomunicativa orienta-se principalmente para a escola, mídia e terceiro setor (Almeida, 2016, p.6).

Soares (2011) se baseia etimologicamente na autora Cristina Pontes Bonfiglioli para estruturar a noção de ecossistema, que recebe influências de duas noções presentes na formação discursiva do termo que produzem as significações referentes aos cuidados com o planeta em que vivemos. "A primeira está ligada à noção de unidade da natureza advinda do holismo. A segunda vincula-se às várias noções de sistema" (Soares, 2011, p. 43). No campo da comunicação, Soares (2014), busca entender o sistema de acordo com o termo ecologia cognitiva de Pierre Lévy. "A ecologia cognitiva é o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição" (Lévy, 2010, p. 139).

O meio ecológico no qual as representações se propagam é composto por dois grandes conjuntos: as mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, de transformação e de transmissão das representações. A aparição de tecnologias intelectuais como a escrita ou a informática transforma o meio no qual se propagam as representações (Lévy, 2010, p. 140).

A autora Almeida (2016) lista no quadro 1, abaixo, as áreas de intervenção educomunicativas e discorre que as estratégias intervencionistas a serem desenvolvidas pelo educador precisam ser respaldadas em decisões participativas, dialógicas, nunca unilaterais, envolver interventores e participantes, é uma decisão de equipe, ao mesmo tempo que não se deve perder a relação com o potencial dos ecossistemas comunicativos.

Quadro 1 – Áreas de intervenção educomunicativas

CAMPO FUNDANTE	Media studies	Educação	Artes	Comunicação Social	Educação	Educomunicação	Administração/ Comunicação Social
ÁREAS	Educação para a comunicação	Pedagogia da comunicação	Expressão pelas artes	Produção midiática	Mediação tecnológica na educação	Epistemologia da educação	Gestão da comunicação
FOCO PRINCIPAL	Capacitar os participantes para a prática da comunicação dialógica, usando - ou não - as tecnologias.	Usar recursos da comunicação para facilitar a construção de conhecimento.	Dialogar, usando as linguagens artísticas.	Produzir conteúdo midiático com intencionalidade educativa.	Inserir as tecnologias na educação.	Estudar a educação.	Implantar e otimizar fluxos de comunicação em ecossistemas comunicativos
ATIVIDADES	Educação para a comunicação.	Educação pela comunicação.	Comunicação pela emoção.	Comunicação de valores e conceitos, usando produtos midiáticos.	Educação a distância, comunicação mediada por tecnologia.	Divulgação, pesquisa, estudo sobre a educação.	Diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação de ecossistemas comunicativos
VALORES	Igualdade de acesso, relação dialógica horizontalizada entre todos os envolvidos, com tomadas de decisão participativa.						

Fonte: Almeida, 2016, p. 12.

Frente às áreas de intervenção e os ecossistemas comunicativos, a pedagogia proposta pela área da educomunicação, estrutura-se na proposta pedagógica dialógica freiriana, pedagogia de e por projetos, segundo Soares (2011). Este direcionamento confere ao ensino/aprendizagem uma estrutura educacional que introduz a educomunicação como uma prática interdisciplinar e transversal aos relacionar-se com os mais diversos saberes, uma práxis social. Consequentemente, a tecnologia é suporte para a aprendizagem e o diálogo entre aluno, professor e conhecimento. Discorda-se da autora Almeida (2016) quando, ao elaborar o quadro e tratar sobre a área *expressão pelas artes* no tocante às formas de atividades enfatizadas no foco da *comunicação pela emoção*. As atividades, e todo o arcabouço a ser elaborado na formação do sujeito, para além desse sentido, tenderão ao reconhecimento da arte como campo de conhecimento

e linguagem artística onde as aprendizagens devem ser mediadas pela própria linguagem, considerando as especificidades características de cada arte e não somente uma *comunicação pela emoção*. Consideram-se aqui as emoções parte do aprendizado, mas a arte carece do ensinar o caráter específico que a constitui. As emoções são parte da aprendizagem, não o propósito fim do conhecimento e da comunicação das artes na formação do sujeito.

Na metodologia da educomunicação, a tecnologia não é uma mera representatividade de domínio da massa, mas um suporte onde os envolvidos são aguçados a entendê-la, como se dá o funcionamento desta, de utilizá-la para a produção de conteúdos, aprender com, num ambiente de crítica social e de formação por ela e através dela (Martín-Barbero, 2021). A tecnologia está centrada na metodologia que destaca a AMI.

O uso da tecnologia está na finalidade de formar a autonomia crítica dos sujeitos sociais (Freire, 2021). Segundo Soares (2011), pode-se entender que o uso da tecnologia, considerando a era da tecnologia digital, a educomunicação está não apenas para os meios de comunicação como informativos, mas há de estar na estrutura de relação de trocas entre os conhecimentos socialmente elaborados e dialogados com a escola.

Seja qual for a disposição que define a hierarquia e a administração dos conteúdos, a educomunicação se preocupará, essencialmente, com o aluno, com sua relação consigo mesmo, enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas, os docentes, a escola e a sociedade ao seu redor. Far-se-á presente nas entrelinhas, nos procedimentos didáticos, de forma transversal, buscando eliminar o sentido que o conjunto das atividades possa vir a ter o educando (Soares, 2011, p. 46).

A pedagogia por projetos é outro ponto a ser implementado pela educomunicação no espaço escolar público como modelo de prática docente. Esta ocupa-se de uma organização do ambiente escolar fora da estrutura vertical e sim horizontal, enfoca-se no estabelecimento da democracia participativa, da reflexão do conhecimento, independente da disciplina a ser trabalhada pelos envolvidos no processo de conhecimento. Como campo ou área de conhecimento, a educomunicação, no espaço escolar público, enquanto eixo transversal ao currículo, atravessa as disciplinas, traz uma

perspectiva de educação para a vida, de uma educação viva contínua e sem fragmentação dos conteúdos programáticos, uma educação enquanto ela está em andamento centrada na solução de problemas práticos do dia a dia e de outros problemas que venham a aparecer de forma que o sujeito aprendiz seja capaz de lançar ferramentas ou ações que sejam habilidosos em solucionar problemas reais e, não para o fim da escolarização ou, de um período específico de preparação para vestibulares, por exemplo, segundo Soares (2011).

Entendendo a estrutura social atual, em que a tecnologia digital vem pautando as áreas de conhecimentos e a produção da cultura, Citelli (2017) diz que a cultura baseada nos processos intensos de mobilidade, a tecnologia e os meios de comunicação trazem dores e delícias, o autor identifica que de um lado há uma facilidade enorme em circulação de informações, mas de outro, a escola pode bem contribuir para o aprendizado de como melhor lidar com as superficialidades dos conhecimentos e do acesso a informações que não geram conhecimentos aprofundados. O aprendizado escolar pode ampliar a facilidade dos aprendizes em lidar com a enorme quantidade de informações e a dificuldade em processá-las, a fim de que sejam realmente, transformados em conhecimentos sistematizados, não somente teóricos, mas que gerem e proporcionem caminhos reais de aprendizagens, num conciliar da teoria com a prática.

A educomunicação, segundo Citelli (2017), não pode ser vista como mero item programático restrito ao campo da didática, ou mesmo mero instrumental para ajudar na implantação de tecnologias no espaço escolar. Ela é um campo para a reflexão de como o conhecimento e a informação acontecem em nível social, decorrente de novos modos de formações sociais, de interação com a produção, com a organização, com a distribuição, a recepção. Estes pontos são motivos de discussão nos espaços de formação do sujeito social e, como sociedade e escola não estão separados, a escola pode ser o lugar destes espaços comunicantes de diálogo, como Ferrara (2008) elucida.

Como lugar, pode ser entendida como *lócus* de diálogo constante, também, como um espaço de troca de cultura, de entendimento desta cultura, espaço como territorialidade, leitura e interpretação da cultura. A lógica do espaço escolar não será a mesma depois destas experiências digitais, mas os lugares de troca de saberes são

ampliados, pois segundo Ferrara (2008), não só os computadores são responsáveis pela transmissão da cultura, mas como ela é elaborada entre seus pares:

Agora a alteridade não se faz face a face, mas mente a mente, através da informação presente na rede mundial de computadores e disponível para que seja acessada, selecionada e transformada em ação concreta que se modifica todos os dias, mas ainda assim disponível à vida. Embora o espaço seja virtual, os lugares da rede são reais, embora sem limites, fronteiras ou diretrizes. Essa realidade torna sem sentido qualquer vaticínio apocalíptico ou alarmante, porque muito distante do concreto que embora desconcertante e nada familiar, está vivo e atuante (Ferrara, 2008, p. 133-134).

Entender a escola na perspectiva da educomunicação é dar conta de que a vida mudou e as relações sociais tomadas pela midiatização não devem passar despercebidas dentro do espaço escolar como parte da formação do sujeito deste século, mediado pelas tecnologias computacionais midiatizadas. O entendimento da midiatização para uma vida crítica passa por questões de aprendizagens para que o aluno tenha a capacidade de ter maior protagonismo e independência para estar a criar num mundo que exige mais competências e habilidades ao lidar com questões midiáticas, sem ingenuidade. Entender a midiatização no contexto social das convergências de meios dentro da cultura ciberespacial (Santaella, 2003) se faz necessário para compreender a lógica das demandas de ensino e aprendizagem atuais e estes fatores não estão fora da escola e nem sempre está disponível a todos.

Em Braga (2012), busca-se entender um pouco a sociedade midiatizada para ir margeando o pensar das consequências dessa estrutura na vida social de forma diferente da sociedade de massa e, não só, da convergência de meios apenas. Há uma lógica da circulação de meios onde estes trazem mensagens que modificam as conjunturas sociais do mundo digital e físico, mas com uma interatividade completamente diferente dos meios de comunicação de massa, agora, a mídia media as relações sociais (Braga, 2012).

Uma sociedade em vias de midiatização (distante da sociedade mediática do período anterior) (...) não é por isso uma sociedade dominada por uma só forma estruturante, que explicaria a totalidade de seu funcionamento. A midiatização opera através de diversos mecanismos segundo os

setores da prática social que interessa, e produz em cada setor distantes consequências (Braga, 2012, p. 36).

Braga (2012) não se preocupa apenas com a centralidade dos meios midiáticos nos mais diversos dispositivos digitais tecnológicos, mas como estes meios são estruturantes dessa sociedade. Os meios começam a entrar na sociedade, condicionam as características do fazer econômico, social, cultural e até mesmo o lazer, o que faz a sociedade como um todo entrar na lógica das mídias. As realizações humanas passam a ser pautadas por essa lógica da midiatização que é um processo que aponta mudanças na interação do sujeito nas formas de comunicar informações e conhecimentos.

A evolução da tecnologia digital midiatizada vem, conseqüentemente, perpassando todas as esferas sociais (Braga, 2012), mas isso não quer dizer que se possa deixar de existir uma crítica fundamentada no modo como a comunicação se processa nessas tecnologias. Braga (2012), ao caracterizar essa sociedade midiatizada, dentro dos processos de convergências e circulação de mídias, traz uma concordância de que tais procedimentos introjetados na vida das pessoas precisam ser repensados. Aponta-se, então, que um espaço escolar ressignificado e crítico tende a potencializar a visibilidade de tais formas de comunicação dadas no contexto social e que perpassam a vida do aprendiz. Tais relações comunicacionais não estão fora das relações vividas e estão diretamente ligadas ao modo como as pessoas são ou estão deixando de ser conduzidas por estas relações midiatizadas. A escola passa a ser também um dos espaços de questionamentos que pode ser lugar de trocas conscientes para lidar com essa midiatização social (Ferrara, 2008).

Com a sociedade digital, como um modelo imersivo, os usuários de mídia são interagentes, eles recebem, agem, reagem e interagem, simultaneamente. No sentido das mídias mediar as relações sociais (Braga, 2012), a educomunicação, uma vez que não conta apenas com o professor diretamente, mas também com alunos e os agentes educacionais envolvidos nesse processo de aprendizagem, amplia possibilidades de uma rede de inteligências coletivas (Lévy, 2010), numa construção de saberes produzidos e distribuídos nos ambientes escolares e indo além desse físico, de modo a se expandir em redes digitais, de forma crítica.

Entretanto, o espaço da educação, como se vê, não está desconectado com a comunicação. Presencia-se uma cultura em que o saber converge para produções em telas computacionais, as mais diversas, como smartphones, computadores, celulares, enfim, dispositivos tecnológicos à disposição da aprendizagem e do conhecimento, sem querer desconsiderar as críticas. As telas, com seus espaços convergentes e circulantes de linguagens, tornaram-se espaços das conexões e das circulações das interculturas, elevando o fazer educacional também para uma cultura ciber. Descortina-se, assim, um outro lugar à excelência da prática do ensino apenas com o uso das antigas ferramentas, tem-se agora um mundo a descobrir: o mundo das interfaces digitais tecnológicas.

(...) interface contribui para definir o modo de captura da informação oferecida aos atores da comunicação. Ele abre, fecha e orienta os domínios de significações, de utilizações possíveis de um médium. O vídeo transforma a relação com a televisão, os auscultadores e o tamanho reduzido dos walkmans instituem o uso do gravador. A interface condiciona a dimensão pragmática, aquilo que se pode fazer com a interface ou o “conteúdo”, tão designado. Porque, na análise, um conteúdo contém por seu turno, como a cebola composta por camadas sucessivas, sem que seja alguma vez possível encontrar o núcleo de significação. O sentido remete sempre para os numerosos filamentos de uma rede, é negociado nas fronteiras, à superfície, ao acaso (Lévy, 1990).

Há de se considerar o que Martín-Barbero (2021) diz sobre a educação e os processos de comunicação dos saberes, todos se encontram em todos os lugares, portanto, há um descentramento do espaço escolar em ser o único a educar os sujeitos na atualidade.

Estamos diante de um movimento de descentramento que retira o saber de seus dois lugares sagrados, os livro e a escola, através de um processo que não vem substituir o livro, mas de descentrar a cultura ocidental de seu eixo letrado, tirando o livro de sua centralidade ordenada de saberes, centralidade imposta não só pela escrita e à leitura, mas ao modelo inteiro de aprendizagem através da linearidade e sequencialidade implicadas no movimento de esquerda para direita, de cima para baixo que aquelas estabelecem (Martín-Barbero, 2021, p. 26).

Nesta análise de conjuntura social, a implementação da educomunicação como meio transversal entre as disciplinas, com a pretensão de formar a autonomia, a liberdade de pensamento, as atitudes e as ações sociais e políticas para o exercício pleno da

cidadania democrática, há de se considerar práticas revolucionárias de cunho social e político que modifiquem o lugar de aprendizagem dentro do espaço escolar. Outros lugares de aprendizagem são possíveis além do espaço físico escolar, e podem ser compreendidos pela AMI, a ser realizada na escola para que o aluno identifique esses espaços de conhecimentos e faça um uso consciente e crítico ao buscar informações, a fim de realmente transformá-las em conhecimentos sistematizados.

O espaço escolar, para acompanhar as demandas de formação dos sujeitos sociais, sendo um dos espaços de construção da cultura, não deve estar deslocado do eixo social de que o indivíduo participa. Há de se construir uma inter-relação entre o que se faz na escola e o que acontece com a cultura de uma dada sociedade, em outra dimensão da que se conhece hoje. Para Martín-Barbero (2021) há uma alienação do processo de ensino aprendizagem, muitas vezes, pelo fato de a escola deixar de fazer esta interpelação entre a sociedade e os modos de estar e viver nela. Torna-se necessária, ainda em Martín-Barbero (2021), a escola mediar o desequilíbrio entre processos da AMI frente às demandas da sociedade e dos meios.

É o desequilíbrio gerado por um tipo de cidade cada dia mais extensa e descentrada, em que o desenraizamento e o crescimento da exclusão são acompanhados por uma acelerada perda da memória urbana. São o rádio, a televisão e a rede de informática que acabam convertendo-se em um dispositivo de comunicação capaz de oferecer formas com que se contrapor ao isolamento e à incerteza dos indivíduos, possibilitando vínculos culturais para os diversos grupos em que se fragmenta a sociedade. Mas entre essa compensação à dissimulação geradas no âmbito comunicacional há um longo caminho (Martín-Barbero, 2021, p. 132).

É, portanto, através este longo caminho questionado a partir dos meios e das formas como é produzido, que a educomunicação vem abrindo espaços para que a escola, em foco a escola pública, de forma transversal e interdisciplinar, traga à educação a compreensão dos processos de produções sociais em interface com os diversos saberes que compõem o currículo escolar. Questiona-se, desta forma, toda uma cultura e os modos de ser e estar dentro dessa cultura, numa cultura digital ciberespacial (Santaella, 2003), que nem sempre está à disposição de todos.

Vive-se um novo momento de se fazer escola, e um novo modo de se comunicar o conhecimento dentro dela, principalmente se for escola pública. É preciso se embasar em novas didáticas, um reinventar educacional em um modelo de educação educ comunicativo alinhado às novas habilidades e competências para sujeitos deste século. Assim, mais uma vez, foca-se no direcionamento feito por Martín-Barbero (2021) para o problema da escola pública: melhorar a comunicação dentro do seu espaço. No item abaixo o desenrolar da discussão tem como ponto de partida compreender a interdisciplinaridade entre comunicação, educ comunicação, arte e música.

2.2 COMUNICAÇÃO, EDUCOMUNICAÇÃO, ARTE E MÚSICA

Como comunicação e arte podem se relacionar com a educ comunicação para a formação do sujeito digital para que ele entenda qual lugar ocupar na sociedade? Essa pergunta não é simples de responder, mas, considerado o caráter expressivo com o qual a arte permite vivenciar o corpo e as múltiplas sensorialidades deste corpo em ser e estar no mundo, contribuições das manifestações artísticas tendem a ampliar o potencial do sujeito em se comunicar não só por palavras, mas por múltiplas formas de comunicação, pois toda “criatura viva”, segundo o filósofo da educação, Dewey (2010), sofre influência do meio, e esta influência o autor irá chamar de experiência.

As manifestações artísticas, de uma maneira ou de outra, transformam o modo como as mais diversas sociedades se comunicam entre si. Ao criar ou entrar em contato com obras de arte, o ser humano é capaz de interagir com a cultura de determinado lugar entendendo seus hábitos e comportamentos. A obra de arte, para Dewey (2010), é o ato de criação humana e não somente a arte definida e caracterizada pela elite em dizer o que é ou não é arte. O ser humano imbuído desse contato e do fazer artístico, expressa-se pela capacidade de criar, de ser mais interativo, de ser, também, menos tímido, mais concentrado, com mais autoconfiança e crítica da realidade, a experiência com a arte quando a vida acontece, o ato de criação humana dentro do meio e da natureza (Dewey, 2010).

Para Dewey (2010), os museus, a princípio, serviram como base para ostentar poder. Este fato transformou a arte em moeda de troca para colecionadores, o que

acabou desvinculando-a da experiência comum, e deu a ela um caráter de uma cultura especial, causando um abismo entre experiência comum e estética. Esta atitude criou a falsa sensação de que arte é contemplação, crítica feita por Dewey (2010), pois a arte é sim a experiência que se transforma em estado germinal.

Assim, para o autor, a arte liga-se às experiências cotidianas. A teoria proposta por ele questiona a natureza da produção artística, esta é a que surge e evolui de acordo com as ações comuns e as necessidades da vida cotidiana e adequa-se ao meio inserido. Existe, assim, uma ordem, um modo de equilibrar as energias, quando o organismo humano é capaz de estabilizar-se, onde a arte não tem lugar de ser considerada etérea, mas um modo do ser humano criar artefatos e experiências vividas no meio e em meio à natureza que o permite fazer trocas de experiências. Experiências essas capazes de estar no tempo e no espaço, de transformar estímulos orgânicos em meios para expressar e comunicar, um fazer que é intrínseco à própria natureza do ser.

A arte usa como potencial as energias e os materiais existentes na natureza para ir ampliando a vida com seus impulsos e necessidades, que são, de uma forma ou de outra, capazes de criar artefatos que unem a experiência completa do ser humano em fazer, em ver e em expressar-se. Na visão de Dewey (2010) o fazer da arte, e o que é arte, vai de encontro à ideia de aceitar que as práticas e as técnicas consideradas inferiores não são arte, combatendo o preconceito sobre o que é a considerada arte útil, que serve a museus e galerias de arte. A arte para o autor é elemento da cultura, produção que avança conjuntamente com os processos vitais pela experiência com o meio e a natureza. Em diálogo com o autor, pode-se perceber que comunicação, arte e cultura estão interligadas, portanto, tendem a dialogar com a lógica do entendimento da leitura do mundo e de uma formação para a expressão e comunicação do indivíduo com a sociedade. Uma comunicação que se faz através de processos simbólicos, estéticos, de formação do pensamento cognitivo e de potencial para formação crítica do sujeito, como enfatizado por Paulo Freire (2021), a qual fundamenta a prática educacional. Identifica-se a arte como um processo de formação cognitivo, de convergência e circulação com outras linguagens a serviço da criatividade, da natureza intrínseca do ser humano em criar ferramentas fundamentais para a vida através da arte. A arte como criação humana, livra o ser humano da ideia de que fazer arte é dom.

2.2.1 Comunicações e artes se convergem: música como linguagem artística

Comunicação e arte são formas de manifestações da cultura de um povo, mas nem sempre as duas áreas estiveram em convergência da forma como atualmente se configura. De acordo com este ponto, Santaella (2005) ressalta que a passagem da comunicação de massa à cultura das mídias, onde cada vez mais os meios estão à disposição dos usuários, o barateamento dos custos de produção, a possibilidade de convergência entre arte e comunicação, tornaram-se cada vez mais presentes. A partir da década de 1970-80, com os movimentos modernistas e pós-modernistas os artistas foram se apropriando das tecnologias digitais para produzir obras. A característica marcante da cultura das mídias é justamente a convergência de várias mídias que vem possibilitando que artistas possam diversificar as obras com o uso de recursos tecnológicos antes impossíveis de serem utilizados.

Ao fazer uso das novas tecnologias midiáticas, os artistas expandiram o campo das artes para as interfaces com o desenho industrial, a publicidade, o cinema, a televisão, a moda, as subculturas jovens, o vídeo, a moda, a computação gráfica etc. De outro lado, para a sua própria divulgação, a arte passou a necessitar de materiais publicitários, reproduções coloridas, catálogos, críticas jornalísticas, fotografias e filmes de artistas, entrevistas com ele (a)s, programadas de rádio e TV sobre ele (a) s. Embora possa parecer que tal tipo de material seja secundário, cada vez mais as mídias desempenham um papel crucial no sucesso de uma carreira. Por isso mesmo, muitos artistas buscam manipular e controlar suas imagens e a disseminação de suas obras por meio de vários canais de comunicação (Santaella, 2005, p. 14).

A cultura das mídias potencializou a existência das convergências de mídias e, com o advento da tecnologia digital, a arte e a comunicação puderam estreitar ainda mais os laços de produção, o que Santaella (2005) passa a considerar é que essa potencialidade converge diversas artes e infinitas possibilidades de comunicações, portanto usando os termos no plural. Com o avanço da tecnologia para a cultura ciberespacial, as artes e as comunicações experimentam um hibridismo de múltiplas linguagens, a heterogeneidade do mundo contemporâneo, por interatividade. Santaella (2003), vai chamar de ciberarte, essa interação da arte ou arte interativa, com a cultura digital. “A arte interativa é a expressão que vem sendo bastante utilizada para qualificar

essa arte mediada pelo computador que requer a participação ativa do observador para se realizar” (Santaella, 2005, p. 174).

As mudanças e as transformações na passagem entre cultura de massa para a cultura das mídias, ao caminhar para a cultura digital, mudaram a configuração da comunicação interagindo com a arte, de modo que estes campos passaram a ser apresentados no plural: artes e comunicações, segundo Santaella (2005). A constante convergência das linguagens extrapolou os antigos limites das linguagens num hibridismo que está condicionado a uma nova temporalidade, velocidades nunca vistas antes, com maquinários cada vez mais potentes, modificando as relações econômicas, políticas e sociais de lidar com os dois campos, de formas separadas.

Como esta tese parte da exploração do universo da arte na modalidade expressa pela música, é importante dizer que, desde que o homem passou a se comunicar, o som esteve presente, representado através de símbolos que expressavam uma maneira de comunicação com o mundo. A representatividade sonora sempre foi um desafio, uma vez que nem toda a linguagem sonora tenha, ainda, sido reproduzida, há uma constante tentativa para um diálogo e entendimento desta linguagem sonora pelo ser humano no que convém a criação de diversas outras estruturas de linguagens não tradicionais que vêm sendo utilizadas com intuito de melhorar a comunicação entre música, som e escrita. Um dos exemplos de convergência entre arte e música é a necessidade de o homem demonstrar como o som pode ser representado através da escrita musical que, desde os primórdios de sua construção, vem se valendo de diferentes dimensões simbólicas para elaboração de variados sistemas de escritas, fundamentados em cor e em diversos designs.

Seguindo a linha de raciocínio da música como uma linguagem artística, a cor e o design são elementos importantes que têm servido como base da comunicação musical. Para ilustrar parte dessa convergência da arte com o som, elegeu-se trazer a esse contexto uma interação entre cor e som. A cor foi pensada e repensada por diversos músicos no passado nas mais diversas funções e continua sendo relevante no presente para auxiliar o domínio desta linguagem (Jewanski, 2002).

Entre todas as formas de relacionamento audiovisual, a correspondência entre os sons e cores é a mais antiga e comum, e geralmente refere-se

aos timbres ou às alturas (frequências). Muitos termos integrantes do vocabulário cotidiano dos músicos explicitam a relação entre sons e cores: tom, tonalidade, cromatismo, color³, coloratura⁴, entre outros. (...) Referendados pela palavra alemã *Klangfarbe*, que quer dizer timbre e cuja tradução em inglês resulta no termo *tone-colour*, muitos livros em português tentam facilitar a compreensão e sintetizar a explicação do que vem a ser o parâmetro timbre dizendo simplesmente que "ele é a cor do som" (Caznok, 2003, p. 27-28).

Entender a utilização da música como um meio de correspondência entre timbre e cor não é exatamente o fato de colorir o som de forma literal, mas de "colorir" uma obra com uma imponente instrumentação, de instrumentos variados com timbres diversificados. Alguns dos grandes representantes da concepção da música entre timbre e cor foram os compositores Hector Berlioz, Wagner e Debussy, segundo o compositor e musicólogo russo Leonid Sabaneeff (1881-1968), que dedicou grande parte de seus estudos à vida e obra de Alexander Scriabin (1872-1915). Scriabin, dentre todos os compositores, foi o que mais almejou a sugestão de cores na escuta de suas próprias composições, pelo fato de ele mesmo ser sinestésico (Caznok, 2003).

A relação entre timbre e cor na poética expressionista e, principalmente depois de Arnold Schoenberg (1874-1951), "provocou uma espécie de reversão musical na hierarquia dos parâmetros musicais, tornando, até hoje, o timbre uma das mais importantes (senão a mais) formas de pensamento composicional contemporânea" (Caznok, 2003, p. 29), após o conceito de melodias de timbres (*Klangfarbenmelodie*) em 1911, escrito por ele no livro *Harmonia*.

Os gregos foram os primeiros a construir relações de cores e sons relacionados através de uma escala de cores dividida em sete partes, fazendo analogias aos sete planetas conhecidos naquela época (Jewanski, 2002). Do ponto de vista da cor em relação à altura do som, como se vê primeiramente na cultura grega, as correspondências são bem mais antigas e datam de muitos séculos (Caznok, 2003). No século XV,

³ O termo *color* designa o procedimento de variação de alturas de uma melodia por meio de repetições, alterações cromáticas ou ornamentações, encontrado nos motetos isorrítmicos dos séculos XIV e XV (Caznok, 2003, p. 27).

⁴ Do italiano "coloração" ou "colorido", esse termo referia-se à prática de diminuir o valor de uma nota longa, branca, colorindo-a. As diminuições dos valores temporais das notas resultam em passagens preenchidas por ornamentos e movimentos rápidos e difíceis, sobretudo na música vocal. Daí a designação soprano de coloratura para a voz feminina ágil, leve, própria para o repertório virtuosístico (Caznok, 2003, p. 27).

Leonardo da Vinci e Arcimboldo, grandes pintores da renascença, fazem relações de cor e som nas obras, como traz Caznok (2003).

No Renascimento, Leonardo da Vinci e Arcimboldo foram atraídos por essa ideia e este último chegou a estabelecer um quadro de graduações de cores correspondentes às notas, no qual os sons mais graves são equivalentes às cores mais brilhantes. O teórico e compositor italiano Gaffurius (1451-1522), amigo de Da Vinci, descreve a relação entre os modos gregos e os corpos celestes, incluindo cores em suas correspondências (Caznok, 2003, p. 30).

Os estudos "científicos" de som e cor passam a ser considerados a partir do século XVII. Newton fez experiências com prismas ópticos ao mesmo tempo que associou os intervalos tonais ao espectro de cores. Na mesma época, outros nomes também foram relevantes, na introdução da cor na música, segundo Caznok (2003): os padres Marin Mersenne (1588-1648), Athanasius Kircher (1601-1680) e Louis-Bertrand Castel (1688-1757). O padre francês, Mersenne, propunha uma teoria das cores diferente de Arcimboldo uma vez que atribuía as notas mais graves às cores pretas e às mais agudas, cores brancas. Outras variações de cores também foram utilizadas em sua teoria.

Mesmo elaborando um sistema fechado de correspondências entre sons e cores, Mersenne atribuiu às notas mais graves (proslambanômetro) e mais aguda (nete), respectivamente, as cores pretas e brancas, símbolos da Terra e da Lua. A nota intermediária (mese), por representar a união do Céu e da Terra, tem componentes de amarelo e azul, assim como uma planta verde, é elemento intermediário entre esses dois extremos, os outros sons teriam todas as graduações do espectro de cores (...) (Caznok, 2003, p. 32).

Athanasius Kircher (1601-1680), alemão, professor de grego, línguas orientais, Matemática e Filosofia, viveu grande parte de sua vida na Itália e tinha grande interesse na música das Harmonias das Esferas⁵. Kircher construiu uma relação entre intervalos não temperados e o uso das cores estabelecidas pelo quadro da tabela 1, abaixo.

⁵ Harmonia das Esferas: doutrina pitagórica que acreditava na relação proporcional entre as órbitas dos sete planetas e as sete notas da escala musical. Cada planeta, girando em torno da Terra imóvel, produziria

Tabela 1 – Relação entre intervalo musical e cor estabelecida por Kircher

Intervalo	Cor	Intervalo	Cor
Unísono	Branco	4a. aumentada	Castanho
2a menor	Branco	5a.	Ouro
2a. maior estreita	Cinza	6a. menor	Púrpura
2a. maior larga	Preto	6a. maior	Vermelho vivo
3.a menor	Amarelo	7a. menor	Violeta-azulado
3a. maior	Vermelho-claro	7a. maior	Púrpura
4a.	Rosa	8a.	Verde

Fonte: Cotte, 1990, p. 27.

Louis-Bertrand Castel (1688- 1757), outro padre jesuíta, teórico francês e matemático, concentrava suas pesquisas no eixo das teorias da gravidade, na popularização da ciência e da matemática, e na correspondência entre sons e cores (Caznok, 2003).

Suas pesquisas sobre correspondência entre sons e cores provocaram grande polêmica entre seus contemporâneos, tanto no meio científico quanto musical. Telemann se interessou vivamente por suas investigações a esse respeito, enquanto Rousseau as rejeitou. A explicação de suas ideias encontra-se em seus artigos publicados no *Mercure de France*: "Clavecin pour les yeux, avec l'art de peindre les sons et toutes sortes de pièces de musique" (nov. 1725), "Démonstration géométrique du clavecin pour les yeux et pour les sens" (fev. 1726), "Difficultés sur le clavecin oculaire, avec réponses" (marc. 1726) (Caznok, 2003, p. 36)

Castel, mesmo baseando-se na teoria de Newton, de correspondências entre som e cores, que utilizava os modos grego dórico (Ré) com a cor vermelha, mi: laranja, fá: amarelo, sol: verde, lá: azul, si: indigo, dó: violeta; preferiu usar as cores primárias azul,

um determinado som. A escala musical seria o resultado da posição de cada planeta de acordo com sua proximidade ou afastamento em relação à Terra: quanto mais afastados, mais rápidos seriam seus movimentos e, conseqüentemente, mais agudos seriam seus sons. Essa crença atraiu inúmeros pensadores e filósofos (Platão, entre outros) até o final do Renascimento. Kepler, em seu livro *Harmonia do mundo* (1619), apresenta a relação entre as órbitas elípticas dos planetas, suas velocidades e as notas da escala musical. (Caznok, 2003, p. 35).

amarelo e vermelho, para as notas do acorde de dó maior⁶, onde a nota dó seria azul, a nota mi, amarela e, a nota sol: vermelha. A partir destas cores primárias, Castel cria um cromatismo de cores que estabelecem relações entre cores cromáticas e as alturas de sons, da seguinte forma: cores mais escuras são destinadas aos sons mais graves e as cores mais claras aos sons mais agudos, como na tabela 2 abaixo, segundo Cotte (1990).

Tabela 2 – Correspondência entre escala cromática e gama de cores de Castel

Nota	Cor	Nota	Cor
Dó	Azul	Fá#	Laranja
Dó #	Verde-mar	Sol	Vermelho
Ré	Verde	Sol #	Carmim
Ré#	Oliva	Lá	Violeta
Mi	Amarelo	Lá #	Ágata
Fá	"Aurora"(laranja-claro)	Si	<i>Violant</i> (azul matiz avermelhado)

Fonte: Cotte, 1990, p. 30-31.

Os estudos de Castel sobre luz e cor realizados sobre os sons da série harmônica, que considera as doze frequências de uma escala, sinalizaram uma adesão às pesquisas científicas mais recentes e modernas sobre música acústica. "Imaginou, assim, uma escala cromática temperada igualmente de doze notas, que correspondem a uma gama de doze matizes de cores específicas" (Caznok, 2003, p. 37), como visto na tabela da tabela 2, acima.

Mersenne e Castel aproveitam a teoria de Newton, a idéia de refração das cores, e estabelecem um paralelo entre espectro luminoso e série harmônica, e ainda consideraram a relação entre cor escura para sons graves e cores claras para sons agudos (Caznok, 2003).

Nos séculos XIX e XX, podemos citar como exemplo compositores que diziam sentir que as tonalidades lhe sugeriam cores. Colocaremos aqui as percepções de

⁶ Nota da autora: O acorde de Dó maior é formado pelas sobreposições das notas musicais dó, mi e sol.

Rimsky-Korsakov (1844-1908), Alexander Scriabin (1872-1915) e Olivier Messiaen (1908-1992). Estes compositores relacionam música e sinestesia. Consultar as tabelas 3 e 4 para verificar as diferenças entre compositores e uso das cores.

Tabela 3 – Relação entre tonalidade e cores de Korsakov

Tonalidades	Cores	Tonalidades	Cores
Dó maior	Vermelho	Fá# maior	verde acinzentado
Sol maior	marrom dourado brilhante	Ré b maior	Sombrio, quente
Ré maior	Amarelo ensolarado	Lá b maior	Violeta acinzentado
Lá maior	Rosa-claro	Mi b Maior	Escuro, cinza azulado
Mi maior	Azul Safira cintilante	Sib maior	-
Si maior	Azul-escuro com matizes de aço	Fá maior	Verde

Fonte: Scholes, 1998, p. 204.

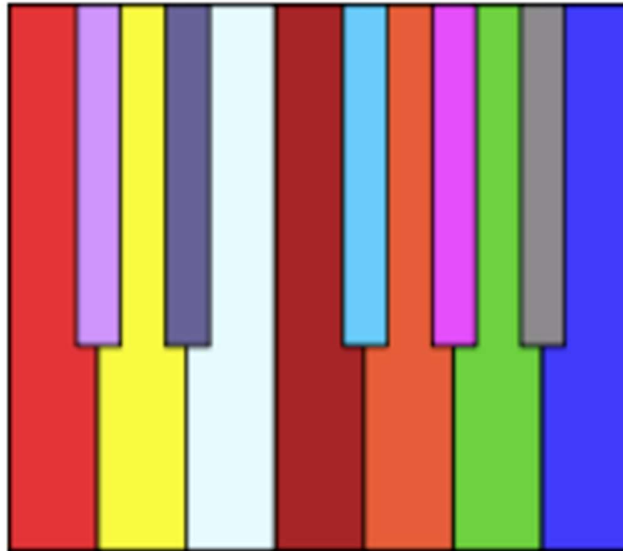
Tabela 4 – Correspondência entre sons e cores de Scriabin

Nota/tonalidade	Cor	Nota/tonalidade	Cor
Dó	Vermelho vivo	Fá # - Sol b	Azul brilhante violeta
Sol	Laranja	Ré b - Dó #	Violeta ou púrpura
Ré	Amarelo	Lá b - Sol #	Violeta ou lilás
Lá	Verde	Mi b - Ré #	Aço brilhante
Mi	Azul-claro	Si b - Lá #	Rosa ou aço
Si	Azul	Fá	Vermelho escuro

Fonte: Caznok, 2003, p. 48.

Scriabin, em 1910, estreou a obra *Prometeo* utilizando um órgão onde cada tecla tinha um sistema associado a uma determinada cor, um jogo de luzes, vindo do que ele chamou Teclado sinestésico, figura 2.

Figura 4 – Teclado sinestésico de Alexander Scriabin



Fonte: Bowers, 1996.

Este tipo de experiência tem suas origens na tentativa de Castel em conseguir construir um teclado colorido, mas desistiu da ideia devido às limitações tecnológicas de seu tempo. Estas ideias foram retomadas, depois da morte de Castel, principalmente na segunda metade do século XIX e século XX. Citam-se aqui alguns nomes importantes do estudo da cor e da acústica com instrumentos de teclas, tais como Wallace Rimington (1854-1818), Thomas Wilfrid (1889-1969), Bainbridge Bishop, Alexander Burnett Hector, Mary Hallock Greenwalt, Alexander Laszlo, Carol-Bérard, Frederick Bentham, Adrian Bernard Klein (Caznok, 2003).

Olivier Messiaen, por ser sinestésico, queria que pessoas não sinestésicas pudessem experimentar as sensações de ver sons enquanto suas peças eram executadas.

Em suas obras, a cor é um elemento fundamental e é importante realçar que sua forma de audição não incidia sobre sons isolados ou tonalidades, mas sobre complexos sonoros e acordes derivados e um sistema modal.

O timbre influenciava muito pouco sua percepção interna de cores (Caznok, 2003, p. 49).

A música de Messiaen é composta por múltiplas camadas simultâneas de texturas e de diferentes regiões timbrísticas, estruturada sobre modos que se misturam ou tomam notas emprestadas de outros modos, bem como uma alternância desses modos, essa massa sonora para Messiaen era representada através de misturas de cores e para que o ouvinte pudesse experimentar essa sensação, ele escreveu nos prefácios de suas composições ou nas próprias partituras indicações dessa escuta sonora. A relação som e cores com misturas de cores pode-se ver na tabela 5, abaixo.

Tabela 5 – Exemplo das correspondências sons/cores em Messiaen

Modo	Transposição	Composição/ movimento	Cores
2	1	Préludes, V	Violeta-púrpura
3	2	Canyons, IV	Cinza e dourado
4	5	dóiseaux, VII	Violeta, violeta-escuro
6	4	Vingt regards sur l'Enfant Jésus, V	Amarelo sulfúrico transparente com reflexos de malva e pequenas manchas de azul-da-prússia e de marrom; azul-arroxeadado

Fonte: Caznok, 2003, p. 51.

A partir da década de 1960, Messiaen tornou-se cada vez mais sensível às cores e ampliou as correspondências para além dos modos. A disposição e o espaçamento das notas de um acorde e também sua densidade tornaram-se critérios importantes para que o analista/intérprete/ouvinte possa se aproximar das cores vivenciadas por ele (Caznok, 2003, p. 51).

Um compositor que merece destaque no estudo da acústica e das cores no século XX, segundo Caznok (2003) é o brasileiro Jorge Antunes.

(...) Jorge Antunes (1942), que publicou um pequeno livro intitulado *A correspondência entre os sons e as cores* (1982). Antunes estabeleceu uma relação entre os fenômenos vibratórios acústicos e as radiações das cores com base em cálculos matemáticos e físicos, e nesse livro apresenta uma tabela de correspondências cromo fônicas. Levanta, também, a hipótese de que os nervos sensitivos ópticos e auditivos, por sua proximidade e localização, exercitar-se-iam mutuamente, provocando a sensação do cruzamento sensorial (Caznok, 2003, p. 51).

No entanto, a convergência das artes com elementos da cultura para uma comunicação destas linguagens artísticas, de forma eficiente e de qualidade, parece ter sido um fator considerado pelos artistas ao longo dos processos de diferentes estágios da tecnologia na sociedade e, como se vê, com a música não foi e não é diferente. Estas convergências devem ser consideradas no espaço do ensino das linguagens artísticas no espaço da escola pública em diálogo com uma metodologia educacional, no que tange às transformações da música na atual sociedade midiática.

3 TRANSFORMAÇÕES DA MÚSICA NA ERA DA TECNOLOGIA DIGITAL

Para quem não é músico, as manchas de tintas que, numa página costumam ser chamadas de notação musical poderiam perfeitamente se referir à teoria dos conjuntos da matemática. Toda essa conversa de tonalidades, cadências, modulações e transposições pode ser desconcertante (Levitin, 2021, p. 15).

Com o advento das novas tecnologias digitais, a música toma novos rumos e direções, tentando acompanhar o percurso cultural da automação (Gohn, 2001). Assim, ao considerar a música na sociedade atual, não há como realizá-la do mesmo modo que se fazia na velha indústria cultural. Segundo Lima e Santini (2009), no acelerado processo de evolução dos meios de comunicação e nos constantes processos de mediação, há diversas formas de manifestações da música para se configurar além das estéticas da sociedade de massa. Entretanto, a estética da sociedade de massa teve importância crucial para a crescente expansão da música para diferentes segmentos sociais.

Com a música tendo novas formas de se apresentar na sociedade, ao considerar o hibridismo e a mediação da sociedade atual, uma comunicação eficiente e eficaz, frente aos aspectos do ensino e aprendizagem da linguagem musical, em ambientes escolares, ela precisa ser considerada através de um diálogo aberto com essas novas formas de se hibridizar nesse processo constante da mediação social. Não há como desconsiderar que a tecnologia presente nas mais variadas sociedades, de alguma forma, não esteja na música e nas formas de ela ser representada, uma vez que há, na sociedade, uma tentativa de transformar o som em uma linguagem comunicável ao ser humano nos mais diversos tempos históricos e, na temporalidade atual, esta tendência ainda acontece.

“O desenvolvimento tecnológico sempre teve ampla influência na música, seja nos seus mecanismos de produção, distribuição, ou mesmo em seus estilos e tendências” (Gohn, 2001, p.1). Na era da tecnologia digital parece haver uma potencialização do acesso à música a parcelas da população que antes não tinham como chegar a essa aprendizagem com a tecnologia mediando o conhecimento, tanto por não terem escolas públicas de música para todos, como pelo fato de as aulas de música, em escolas particulares ou com professores particulares, terem um valor não tão acessível a todos.

Penna (2014) acrescenta que esse processo de mudança tecnológica é considerável quando se analisa o modo como se é vivenciada a música na atualidade.

A utilização dos novos meios tecnológicos digitais cada vez mais mediados traz um barateamento do custo, segundo Murray (2003). Mas, por outro lado, outras consequências, desafios e potencialidades para a música no novo século estão sendo exigidas para uma comunicação efetiva da linguagem musical nesses meios (Gohn, 2001) e no espaço escolar público. Não há ingenuidade em ver que o barateamento do custo ainda não faz acontecer acessibilidades a toda parcela da população. A acessibilidade do conhecimento musical com o uso das tecnologias no tocante ao processo de aquisição da linguagem, na sociedade e em espaços escolares formais públicos, concordando com Ferrara (2007), deve enfatizar que o uso da tecnologia em si não amplia conexões com a linguagem, ela deve vir no sentido de transformar o modo de aprender e entender a vida social, uma tecnologia como meio e não fim, uma ferramenta interativa do ensino e da aprendizagem.

Os novos processos interativos da tecnologia possibilitam a “junção” de silício e corpo humano (Murray, 2003), como formas de extensão das capacidades do sujeito interagente (Braga, 2012). Esta junção de silício e corpo humano plugado, através do uso de dispositivos móveis tecnológicos interativos, podem ser vistos como modelos de entorpecimento humano, como enfatizava McLuhan (1964), sobre os meios de comunicação de massa, mas uma máxima que também pode ser utilizada para os meios de comunicação e tecnologias digitais.

O uso de dispositivos móveis, nos atuais ambientes de convergência midiática, com tecnologias imersivas, construiu uma sociedade permeada de corpos biocibernéticos, segundo Santaella (2014). A crítica ao entorpecimento dos dispositivos móveis dentro do espaço escolar público está em conexão com a visão da Grizzle *et al.* (2016) de que é importante a AMI nos mais diversos setores do conhecimento para entender a relação do sujeito imersivo com o mundo e a tecnologia digital que, cada vez mais, convergem culturas híbridas (Braida, Nojima, 2019).

Através desses processos de imersão convergentes digitais interativa surge um novo modo de ser e estar no mundo, um novo tempo se faz presente. Isso traz um novo modo de adquirir conhecimento musical, sendo condição *sine qua non* compreender

como a música tem se organizado nos meios digitais e influenciado a vida das pessoas, como as relativas mudanças vêm ocorrendo em relação ao tempo e ao modo de vivenciar e produzir essa cultura musical.

A noção de relatividade do tempo nunca foi tão disseminada como atualmente, movida pela rotinização do emprego das tecnologias digitais móveis de comunicação e pela ocupação diária da internet como espaço de comunicação e cenário tenso de movimentos culturais, sociais e políticos. A facilidade atual em rebobinar e reconstruir passados no instante presente, das mais variadas formas, e em ensaiar projeções sobre o futuro demonstram maneiras peculiares de tratar as noções de tempo. Se nossa passagem pela vida é inexorável, as mídias são ferramentas de construção da noção de duração com a qual trabalhamos. E, por conta disso, cada mídia e cada processo comunicacional engendra um ou mais regimes de temporalidade. Cada um deles traduz o tempo e sua percepção de maneiras peculiares conforme o uso social e simbólico que a sociedade faz dessa mídiatização (Musse *et al.*, 2017, p. 8).

Nesse enfoque de análise sobre o mundo das percepções midiáticas e a mudança do tempo social sobre o uso da tecnologia na produção de conhecimento musical, vemos em Lipovetsky (2016) que há uma leveza aparente na sociedade que, de alguma forma, interfere nesse modo de vivenciar a música. Essa leveza era vista como meio secundário da vida, e que, no mundo hipermoderno, há uma necessidade constante de o sujeito manter-se na roupagem do mundo mídiatizado. Para ele, a leveza é uma forma de organização social, um princípio capaz de ordenar a realidade e encontra, nas novas tecnologias, especificamente nas nanotecnologias, respaldo à emancipação de um mundo de consumo (Lipovetsky, 2020). A leveza, aqui, é vista como parte do universo efêmero e de frivolidades típico do sistema capitalista, da aceleração do consumo que representa o próprio princípio da leveza. Os consumidores querem objetos mais leves para acompanhar o mundo mídiatizado. Nesse sentido, a nanotecnologia cada vez mais é vista com bons olhos pelos sujeitos hipermodernos (Lipovetsky, 2020). Em Mariano (2016), podemos ver um pouco do pensamento filosófico de Lipovetsky, no livro *Da leveza: rumo a uma civilização sem peso*.

Em suma, o esclarecimento para questões e debates filosóficos que Gilles Lipovetsky nos traz em *Da leveza: rumo a uma civilização sem peso* mostra que conduzir a nossa sociedade levando-se em conta o princípio da leveza tanto traz pontos positivos como pontos negativos.

Paradoxalmente, quanto mais os indivíduos são guiados por esse princípio, mais fardo possuem para carregar. Na leveza encontramos uma sociedade mais maleável, mais disposta a buscar o prazer e satisfação individual; porém nossa existência se torna desorientada, insegura e fragilizada, rodeada por doenças psíquicas, como a ansiedade e a depressão. Ao mesmo tempo que ganhamos muito em leveza periférica, ganhamos pouco em leveza interna; os indivíduos da era hipermoderna têm dificuldade de viver levemente, renascendo neles o espírito de peso. A mesma civilização que é identificada por ser guiada por princípios da leveza é aquela que representa uma civilização de peso (Mariano, 2016, p. 109).

Há uma civilização firmada no princípio da leveza aparente, mas que carrega em si o peso de tantas demandas sociais. Nessa leveza, há uma acelerada produção cultural diretamente ligada a um momento cultural onde o acesso à informação tende a ser facilitado, mas tem-se a problemática da dificuldade de processar tais informações em conhecimentos sistemáticos (Lipovetsky, 2020). Esse conhecimento sistemático, muitas vezes, é prejudicado pelo excesso de informações e a dificuldade de saber por onde começar buscar o processo de aprendizagem.

A desaceleração generalizada tem tão pouca chance de se concretizar quanto o decrescimento e a simplicidade voluntária. Porque é toda a modernidade que é velocidade, aceleração, ganho, de produtividade, e até as expressões culturais veem seu ritmo se acelerar (cinema, spots publicitários, criações musicais). No mundo vindouro, haverá uma busca geral da aceleração e, pontualmente, processos de desaceleração em resposta às necessidades de experiências de qualidade, de silêncio, de prazeres estéticos mais refinados. O que está em jogo é a diversificação da própria ética estética hipermoderna (Lipovetsky, 2020, p. 253).

Segundo Lipovetsky (2016), vive-se a civilização do ligeiro, um mundo do ligeiro com uma civilização firmada na era do capitalismo artista.

De resto, a civilização do ligeiro significa tudo menos viver de forma leve. Embora o peso das normas sociais se tenha aligeirado, a vida parece mais pesada. Desemprego, precariedade, instabilidade dos casais, emprego de tempo sobrecarregado, riscos sanitários – perguntamo-nos se isto não alimentará a sensação de gravidade da vida. Por toda a parte se multiplicam os sinais de desamparo, as novas expressões do “mal-estar na civilização”. Devido às ameaças sobre o emprego e às informações sanitárias e médicas, a vida adquire um novo peso. Os dispositivos leves podem abundar, mas os mecanismos do mercado e a

dinâmica de leveza não ficou acantonada no domínio das representações imaginárias (Lipovetsky, 2016).

A citação de Lipovetsky (2016) traz uma crítica a um mundo de descaso e de maior exploração capitalista, um capitalismo de rede num aspecto de leveza onde a vida se espelha na aparência ditada pelo consumo midiaticizado, que não dá tempo do questionamento da sobreposição dos interesses em sobrepor-se o ter ao ser.

No tempo da financeirização da economia e dos seus prejuízos sociais, ecológicos e humanos, a própria ideia de um capitalismo artista pode parecer, não ignoramos, oximórica e até radicalmente chocante. No entanto, é mesmo essa fisionomia do novo mundo que, confundindo as fronteiras e as antigas dicotomias, transforma a relação da economia com a arte do mesmo modo que Warhol havia transformado a relação da criação artística com o mercado, preconizando uma *art business*. Depois da arte moderna das conjunções, desregulamentações e hibridizações de que o capitalismo artista constitui figura particularmente emblemática (Lipovetsky, 2020, p. 40).

O capitalismo artista, de acordo com Lipovetsky (2020), está na lógica de um convite para “aproveitar a vida”, em que cada um escolhe seu próprio estilo de existência frente à gama de ofertas proliferantes de bens de consumo. Esse “aproveitar a vida” traz uma estética diferenciada à forma de aquisição cultural e um modo de vida aparentemente “ideal”, dentro de uma organização do consumo dessa cultura.

(...) Bem diferente é a estética hipermoderna, que não se constrói mais em oposição às normas da moral tradicional e não se desenvolve mais em nome da verdade ou da autenticidade do eu. O espontaneísmo e a imediatidade dos desejos é que prevalecem, muito mais do que o “construtivismo” individualista da primeira modernidade. Não há mais grandes combates, não há mais inimigos a combater, não há mais objetivos de emancipação vis-à-vis as antigas imposições morais: somente o “ideal” de uma sofisticação diversificada, “sempre recomeçada” (Lipovetsky, 2020, p. 390).

Apesar da crítica aparente às formas de midiaticização do sujeito, tenta-se aqui compreender o processo de convergência midiática como um meio de comunicação em redes sociais, um modo favorável à busca e inclusão de novos sujeitos às esferas de participações que anteriormente, as pessoas, não tinham alcançado.

No tocante à música e aos processos de mudanças na estética e na forma de se fazer presente na atual sociedade, com a tecnologia imersiva ligada em redes convergentes, a música está "andando", além de se fazer onipresente e onisciente (Lima, Santini, 2009). As tecnologias da informação revolucionaram e continuam revolucionando a todo o momento o modo como a música se configura nas redes telemáticas. As manifestações musicais no âmbito das convergências da tecnologia digital móvel, adquirem novos patamares de produção pela convergência de mídias. Busca-se, em Jenkins (2009), o conceito de convergência de mídia para um melhor entendimento da forma social atual diante da tecnologia móvel e suas potenciais estruturas.

A convergência não envolve apenas materiais e serviços produzidos comercialmente, circulando por circuitos regulados e previsíveis. Não envolve apenas as reuniões entre empresas de telefonia celular e produtoras de cinema para decidirem quando e onde vamos assistir à estreia de um filme. A convergência também ocorre quando as pessoas assumem o controle das mídias. Entretenimento não é a única coisa que flui pelos múltiplos suportes midiáticos. Nossas vidas, relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais de mídia. Ser amante, mãe ou professor ocorre em vários suportes múltiplos. (Jenkins, 2009, p. 43).

O cenário musical da sociedade da informação convergente, também conhecida como a dita era do conhecimento (Lemos, 2004), está vinculado a essas novas tecnologias e emaranhado nesse tipo de fazer cultural. Essas tecnologias são interativas, ubíquas e pervasivas, segundo Lemos (2004) e cada vez mais midiáticas. Percebe-se que as novas tecnologias da comunicação criaram uma convergência de meios para as formas de manifestações musicais assim como fizeram com a arte ao convergir com os meios da comunicação, passando a ser entendidos como artes e comunicações, segundo Santaella (2005). Nesta dimensão, a música, como uma destas artes, expande-se ao mesmo tempo em que traz implicações e conflitos que modificam os modelos de produção de conhecimentos na sociedade atual (Gohn, 2001).

As novas formas de produção cultural não estão somente vinculadas às séries industriais e podem ser impregnadas de suave sensibilidade e criatividade por terem, agora, novos agentes participantes, a era da cultura ciberespacial (Santaella, 2003). Estes agentes também fogem da esfera das grandes indústrias culturais, antes

detentoras do capital (Lima, Santini, 2009), do cultural, do político e do financeiro. Pessoas anônimas e sem nenhum potencial de fama, como exigia a indústria cultural de massa, estão no ciberespaço, vivenciando culturas diversas, conceitos diversos, sem sair de casa, ainda podendo criar suas próprias narrativas, ajudadas por meios tecnológicos que expandem a capacidade cognitiva e narrativa (Murray, 2003) e, ainda, podendo ter seus *likes* de e para a fama. Essa também nos parece uma visão romantizada dos meios ciberespaciais, pois ao contrário, do que, no início, se pensava como terra de ninguém, hoje se sabe que é, na verdade, um território dominado pelo *mainstream*.

Nessa era tecnológica, diferencia-se, literalmente, a relação humana nos espaços físicos e na temporalidade que passa a ser digital, uma vez que neste meio de comunicação podem surgir diferentes narrativas estéticas identitárias (Murray, 2003). A identidade do homem contemporâneo passa a ser multifacetada, ubíqua e pervasiva (Lemos, 2004). As subjetividades aparecem cada vez mais e se inserem nos processos de produção de informação e conhecimento em tempo real (Leão, 2004).

As novas formas de interfaces tecnológicas digitais proporcionadas pelo uso da tecnologia imersiva possibilita também o uso de realidade virtual e de realidade aumentada. Trazemos um pouco desse cenário como um exemplo do tipo de tecnologia já disponível para a produção de interatividades tecnológicas, uma vez que muitos pesquisadores já se valem dessa tecnologia para a produção de aplicativos para o ensino e aprendizagem da música como um meio possível de ser trazido para o contexto da escola. Estas tecnologias, quando utilizadas, têm mostrado que as potencialidades sensoriais dos humanos se ampliam ao interagir com os elementos da cultura através de sistemas maquinais inteligentes (Azuma, 1997).

Quando os dispositivos ópticos de realidade virtual e realidade aumentada começaram a chegar de forma mais ampla à sociedade, abriram-se novos caminhos e precedentes na história da humanidade, segundo Azuma (1997). Além do mais, essa tecnologia possibilita abordar interdisciplinarmente campos de aprendizagens diferentes. Essa perspectiva favorece os aspectos comunicacionais de diversos códigos nas mais diferentes áreas, ao se usar interfaces tecnológicas com imagens, sons, textos, vídeos e animações projetadas em 2D e 3D. Mediante essas novas possibilidades de reinventar formas de facilitar a comunicação entre os objetos e o conhecimento, os ambientes

virtuais se tornam propícios para formular experimentos que facilitem a vida dos sujeitos e as tarefas a serem realizadas, segundo Azuma (1997).

Como McLuhan (1964) já dizia, que as tecnologias são formas de imersão que contribuem para serem extensões do humano, a tecnologia digital em rede, assim como a realidade virtual e a aumentada, não fogem à regra. As convergências dos meios, organizadas por estas tecnologias, quando elaboradas criticamente, potencializam as linguagens, contribuindo para a construção de conhecimentos, sistemas de comunicação e informações mais consistentes para a melhoria da vida da população (Lévy, 2015). O ensino e a aprendizagem da música nos espaços das escolas públicas precisam lidar com essa gama de transformações sociais, entender o sujeito multifacetado, que vem de híbridas culturas, que produz música no seu fazer cultural, que já tem uma bagagem adquirida no decorrer da existência escolar, que lida com as nuances tecnológicas e até mesmo a falta dela. O espaço escolar público pode se valer dessas tecnologias e da crítica fundamentada embasada na AMI para ampliar o potencial comunicativo desta linguagem musical. No sentido de entender a música como uma linguagem que comunica elementos culturais, sociais, econômicos e políticos e que expressarão no chão as múltiplas identidades dos sujeitos aprendizes e, por isso, necessita estar firmada em uma comunicação eficiente e eficaz. Um olhar sobre o cenário em que a música se insere na sociedade contribui para a construção do olhar da pesquisa ao propor modelos educomunicativos musicais que possam dialogar com a cultura da era da tecnologia digital.

3.1 MÚSICA, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

A música, transmitida de forma oral ou notada, tem o potencial de espelhar o mundo social de quem a produz e a consome (Bauer, 2002). Ela cria formas de expressões culturais típicas de um determinado lugar, de demarcações territoriais, regionais e de toda uma civilização (Bauer, 2002). As expressões culturais vindas das manifestações sonoras, que constituem a música, expressam um tipo de arte que traz uma demarcação identitária, (Bauer, 2002). O entendimento da música como arte e manifestação cultural de um determinado povo é uma forma de comunicação de

linguagem, em que é possível se manifestar através do som dos costumes sociais, segundo Penna (2014). Ainda em Penna (2014), identifica-se que a arte e a música são fenômenos universais e de linguagem, construídas culturalmente entre seus pares. À medida que as civilizações entendem a música como uma arte, tal qual os direcionamentos de Penna (2014), tem-se a visão da música como uma linguagem cultural, criada pelas civilizações. Linguagem esta que, ao mesmo tempo, identifica uma sociedade e diferencia grupos sociais distintos nessa mesma sociedade. Assim, segundo Penna (2014), há diferenças culturais na forma como a música é escutada e estruturada, bem como se é ou não notada.

Sociedades antigas que já possuíam um sistema de escrita, mesmo que rudimentar, começaram a traçar as primeiras notações que puderam chegar até nós, nos dias de hoje, deixando marcas de como os sistemas de notações se organizavam, mesmo que ainda não houvesse condições de interpretar seus significados. Esse fato proporciona uma noção de como antigas gerações foram se desenvolvendo musicalmente e, até mesmo, sendo veículo de especulações sobre como a música dessas antigas civilizações poderia ter soado (Mengozi, 2018).

No tocante à noção da existência dessas variações da linguagem musical entre povos, Penna (2014) afirma que a música executada no Ocidente mantém uma certa configuração ao ser comparada à música elaborada no Oriente. A música tonal e do Ocidente, mesmo com diferentes estilos e diferenças na estética, na forma e no modo de ser produzida e consumida, encontra estruturas e semelhanças no processo de notação musical que lhe conferem características típicas de uma linguagem carregada de sentidos e significados específicos (Penna, 2014). A música desenvolvida no Ocidente, a que Penna (2014) se refere, organiza-se dentro de uma estrutura de linguagem e é vivenciada dentro de um contexto histórico da notação musical. Existem vários tipos de música e formas como esta notação tem sido utilizada para o ensino e a aprendizagem da linguagem musical em ambientes de aprendizagem tanto formais quanto informais.

No entender de Penna (2014), podemos concordar que a música é uma linguagem que comunica uma determinada cultura dentro de uma sociedade específica e guarda em si elementos de identidade, de usos, de costumes, de história, de economia e política de um povo.

(...) Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento histórico de cada povo, de cada grupo. (...) Uma evidência disso é o intervalo de 4a. aumentada ou 5a. diminuta, o chamado "trítono", hoje correntemente empregado sem causar grandes estranhezas. Esse intervalo - composto pelas notas si e fá, por exemplo - era considerado, no século XIV, como "a mais terrível das dissonâncias" sendo chamado de o "diabo na música", e, por causa disso, era proibido (Candé, 1983, p. 222-223, *apud* Penna, 2003, p. 22-23).

No mesmo sentido de pensar a música como linguagem e manifestação cultural, Bauer (2002) cita formas de produzir pesquisas qualitativas para análise e identificação de como a música se materializa e é sentida por uma civilização para transformar em dados sociais, a fim de identificar padrões culturais. O autor considera construir indicadores culturais a partir da música e do ruído que as pessoas produzem e são expostas. O primeiro indicador é a necessidade de registrar e transcrever o evento sonoro para ser analisado, com essa transcrição se tem a apresentação do som de forma a construir e determinar sequências que podem estruturar regras, o segundo indicador. A identificação da escrita com a música de possuir ritmo, frases, momentos cíclicos, como terceiro indicador que contribui para a materialização da demarcação do som como linguagem que está contida em outras linguagens é híbrida, mas que também possui estruturas específicas que são somente da música, como a melodia e harmonia, por exemplo.

Ainda em Bauer (2002, p. 367), observa-se que "os sons são condicionados por seus contextos sociais e por isso são marcados por eles, e também marcadores de uma expressão da linguagem de uma sociedade. Neste sentido, é possível, então, considerar os sons como um meio de representação", de comunicação e de marco identitário. As correlações de representatividades dos sons são de caracteres temporais, assim, as conservações dos registros se fazem necessárias para fins de análise (Bauer, 2002). Porém, Bauer (2002) elucida, através dos três postulados elencados acima, meios de um pesquisador registrar e entender as produções sonoras de uma sociedade, que vão além da notação musical ocidental tradicional, no entendimento das estruturas sonoras e sociais que a produz.

A busca de dados para análise dos aspectos referentes à manifestação cultural da música, para Bauer (2002), deve-se incluir o evento musical como um todo, o que

abarcaria o músico, a audiência e o contexto. Para fins de análise dos dados, a notação musical deve ser vista dentro de um contexto, permeado pela cultura do lugar ou a civilização a que se pretende entender. Nesse sentido, pode-se verificar a música e a notação musical como processos de comunicação de linguagem e expressão cultural dentro de um determinado tempo e de acordo com as tecnologias disponibilizadas em cada sociedade (Bauer, 2002).

Para Bauer (2002), a música precisa de notação musical. Essa notação musical, então, passa a ser um meio de captar determinadas características do som que são indicativas do contexto que o produz. Esses registros, para o autor, podem ser capturados por pesquisas sociais do som, de modo a usar registros ao vivo e transcrições, ou registros existentes típicos das notações tradicionais e/ou desenvolver uma notação que dê conta de fins específicos (Bauer, 2002). O autor considera que não basta apenas a notação musical para o entendimento dos aspectos referentes a toda a linguagem musical de um tempo e abre críticas às análises tradicionais acadêmicas.

A crítica de Bauer (2002) sobre algumas análises acadêmicas de pautar, principalmente, sob os sistemas de notação ocidental convencional ou dito tradicional, é o fato de deixar de lado a análise social e os aspectos sociais dos sons, o que enfoca dialogar com o fazer criativo da busca de representação da linguagem sonora veiculado por Schafer (2011), descrito no livro *O ouvido pensante*. No tópico, intitulado *O fazer criativo na música*, Schafer (2011) faz a seguinte pergunta: "Não poderia a música ser pensada como um objeto que simultaneamente libertasse a energia criativa e exercitar a mente na percepção e análise de suas próprias criações?" (Schafer, 2011, p. 274).

Esse fazer criativo de Schafer (2011) também está centrado na observação do ambiente, das manifestações sonoras criadas ao nosso redor, das observações das paisagens sonoras que se constituem socialmente pelas nossas percepções, através dos sons do ambiente, como corrobora Bauer (2002). Esta dimensão da visão da música e da notação musical é um criar musical considerativo da escrita de sonoridades que ultrapassam o fazer convencional e tradicional. É uma dinâmica de possibilidades, de organizar novas maneiras de notar, não só alturas de notas e suas classes de alturas, enfim, identificar os sons e ruídos aos quais se ouvem e registrá-los, indo além do que é tradicional em música. Neste sentido, a notação musical dita tradicional daria conta de

elaborar todas as complexidades do som? Para responder a essa pergunta pode-se verificar que movimentos acontecidos, principalmente a partir dos anos de 1960 e 1970, começam a questionar o uso de apenas a notação musical tradicional como forma de registro. Não iremos alongar sobre esse ponto, uma vez que o tema, por si só, já daria uma outra tese para tratar do assunto.

Assim, Schafer (2011) sai da concepção da análise simplista, enraizada dentro dos moldes do sistema ocidental de notar. Propõe, desta forma, em suas aulas um modo diferente de escrever o som. Com essa disposição em ensinar, faz uma séria crítica à falta da escuta dos ambientes sonoros no mundo moderno. Neste ponto, também, concorda com Bauer (2002) ao falar a respeito da análise musical em contextos sociais e as conjecturas que formam a música dentro de esferas micro e macro sociais.

O ambiente sonoro de uma sociedade é uma fonte importante de informação. Não é preciso dizer a vocês o quanto o ambiente sonoro do mundo moderno tem se tornado mais barulhento e mais ameaçador. A multiplicação irrestrita de máquinas e a tecnologia em geral resultaram numa paisagem sonora mundial, cuja intensidade cresce continuamente. Evidências recentes demonstram que o homem moderno está ficando gradualmente surdo. Ele está se matando com som. A poluição sonora é um dos grandes problemas da vida contemporânea (Schafer, 2011, p. 277).

O modo pelo qual Schafer (2011) conduz a materialidade sonora, e a crítica sobre a própria produção e escrita dos sons ambientes, privilegia a crença na criação de ouvidos pensantes, ou seja, um modo de formação de indivíduos que sejam capazes de criticar, o que chama de paisagem sonora. A crítica, elucidada por Schafer (2011) deve ser ampliada para o entendimento do universo musical e as percepções dessa música nos aspectos sociais aos quais ela está configurada. Essa forma de pensar e de ensinar música, na qual Schafer (2011) se embasa, evidencia a possibilidade do entendimento da música como integrante da sociedade e da interação do sujeito com a cultura. Ao tempo que a música é entendida como uma cultura, é para Schafer (2011) uma linguagem carregada de elementos culturais, uma forma de comunicar informações que transcendem a ordem da linguagem musical notada tradicionalmente.

Quando Schafer (2011) faz um alerta sobre a qualidade sonora e como o homem moderno pode se relacionar com a música e o meio ambiente, fica ainda mais claro o

quanto a música é carregada da linguagem do seu tempo, e esse modelo ainda pode ser traduzido para as sociedades tecnológicas digitais que acrescentam fundamentos para identificar como o homem hipermoderno identificado por Lipovetsky (2016, 2018, 2020) tem se relacionado com a aquisição da cultura musical de seu tempo. Assim, para Schafer (2011), a aprendizagem da música de uma sociedade depende do entendimento dessa paisagem sonora, uma vez que os sons se relacionam como uma composição macrocós mica. A composição macrocós mica transcende o caráter da notação musical e relaciona-se com os aspectos sociais de cada temporalidade. Ao notar a dimensão da paisagem sonora, segundo Schafer (2011), é possível entender parte da cultura de um tempo e as formas de manifestações e expressões da cultura vivenciada.

Minha abordagem acerca desse problema trata a paisagem sonora do mundo como uma enorme composição macrocós mica. O homem é seu principal criador. Ele tem o poder de fazê-la mais ou menos bela. O primeiro passo é aprender a ouvir essa paisagem sonora como uma peça musical - ouvi-la tão intensamente como se ouviria uma sinfonia de Mozart. Somente quando tivermos verdadeiramente aprendido a ouvi-la é que poderemos começar a fazer julgamentos de valor. (Schafer, 2011, p. 277-278).

Os autores acima identificam a música como uma linguagem. Uma pergunta interessante a se fazer é se música e linguagem são a mesma coisa. Jackendoff (2009) parte do ponto que está na visão de linguistas que focam em compreender como a linguagem é entendida de forma instantânea na mente dos falantes, como estes apreendem um ilimitado número de expressões e como essas capacidades são adquiridas. Nesse ângulo, para a música, é também relevante nesse sentido compreender que indivíduos normais são capazes de entender um ilimitado número de peças e estilos musicais bem como diferenciá-los de acordo com a experiência vivida pelo contato com esses mais variados estilos musicais (Jackendoff, 2009).

Segundo Jackendoff (2009), todo indivíduo adulto normal possui a capacidade de conhecer as variações linguísticas locais e musicais, o que traz às duas vertentes alguns pontos em comum na investigação do que vem a ser música e linguagem. Entretanto, mesmo considerando que música e linguagem são construções sociais, as diferenças entre elas podem ser bastante impressionantes. Um ponto que as diferencia é que "a

capacidade de discriminação de tom e formação de escalas tonalmente orientadas é, no entanto, específica para a música" (Jackendoff, 2009).

Em relação à especificidade da capacidade humana em distinguir os tons e a formação das escalas tonais como algo específico da formação de habilidades para tal entendimento pode se concordar com a visão de Podlipniak (2014), segundo a qual as reações emocionais específicas às características tonais, o caráter único da tonalidade e as características de cada tom sugerem uma função adaptativa específica da tonalidade. Deste ponto de vista, as sequências tonais nos informam sobre a realização dessa função. A função que o autor nos elucida diz respeito a cada formação dos tons que ocorrem sobre um grau específico da escala musical e estes graus têm funções típicas para a expressão da linguagem do tonalismo em música. Este ponto pode ser um modo de entender o quanto a linguagem musical pode se distinguir da linguagem de uma língua. Estas características são possíveis de se traduzir em idiomas da língua falada (Podlipniak, 2014), entretanto, as características tonais, por exemplo, não.

Na questão de aquisição e uso de capacidades humanas para domínios da aprendizagem de uma linguagem, Jackendoff (2009) elenca sete categorias compartilhadas entre música e linguagem, mas deixa claro que tais propriedades, absolutamente, não são prioridades dessas duas expressões culturais. Consequentemente, são capacidades humanas indispensáveis para o convívio e interações sociais, como também, necessárias à vivência da experiência linguística e musical manifestadas nas sociedades.

Assim, Jackendoff (2009) organiza a primeira capacidade sendo a habilidade de armazenar representações através da memória; a segunda, diz respeito à capacidade humana de integrar e combinar essas representações de acordo com as regras sociais; a terceira é a percepção visual capaz de trazer a expectativa do que está por vir através da observação; a quarta é o fenômeno de controle voluntário da produção vocal, que pode ser realizado apenas por falantes da língua, como tão pouco pela música instrumental. A quinta, sexta e sétima capacidades humanas requeridas para a aquisição e uso da música e da linguagem, segundo Jackendoff (2009), são específicas do ser humano e não de outros primatas. A saber, a quinta, equivale ao desejo de imitar a produção vocal de outros; a sexta, diz respeito à inovação de itens, como palavras e

melodias; e a sétima, não menos importante, trata da consciência crítica do engajamento das ações conjuntas. Apesar dessas habilidades estarem relacionadas e de alguma forma programadas a serem realizadas conjuntamente na aquisição e no uso da linguagem e da música “(...) sozinhas elas especificamente não determinam, as formas da linguagem e da música” (Jackendoff, 2009, p. 104).

A linguagem é essencialmente um meio de comunicação capaz de mapear sons, proposições ou pensamentos conceituais a fim de transmitir informações sobre pessoas, objetos, lugares, ações ou qualquer outro tipo de atitudes ou abstrações. Ela pode afirmar autoridade, construir argumentos sobre as diferenças entre música e a própria linguagem, ser traduzida para outras línguas, o que com a música não acontece, as representações musicais não são passíveis de traduções tais como as traduções realizadas pela linguagem (Jackendoff, 2009).

Como se percebe, o autor confirma a ideia de que as expressões linguísticas de qualquer idioma não podem ser traduzidas em música e este é um ponto relevante de diferença entre as duas linguagens. O que há é o seu caráter de universalidade, ela não se traduz para outra língua, por ter uma linguagem própria, e a própria linguagem é expressa pelas representações que constituem a notação musical de cada temporalidade (Jackendoff, 2009). Entretanto, ainda sobre a visão de Jackendoff (2009), este considera que apesar da música não ter o efeito de ser traduzida para outra língua, ela tem a capacidade de produzir afetos, mas esses sentidos ainda não são muito claros para nós.

Em alguns tipos de música, uma pessoa dirige a música para outra: canções de ninar transmitem uma sensação de intimidade calmante; canções de amor transmitem afeto e paixão; baladas transmitem o impacto emocional de uma história. Outros tipos de música devem ser cantados ou tocados juntos. As canções de trabalho transmitem o ritmo ou trabalho coordenado e o efeito coordenado ou cerimonialmente. (...) Ainda outros tipos de música, como muzak e café music, devem ser percebidos de forma subliminar. Sua função é evidentemente melhorar o humor. Este gênero também incluiu música para filmes, cujos efeitos podem ser bastante poderosos. Não há uso subliminar comparável ao da linguagem (Jackendoff, 2009, p. 105).

Não só a música é capaz de produzir afetos, na visão de Jackendoff (2009). As duas formas de expressões culturais, música e linguagem, são capazes de produzir

efeitos no sentido de afetos, entretanto, para Jackendoff (2009), a música não tem a força subliminar que a linguagem tem.

Ainda em Jackendoff (2009) há um evidente pronunciamento da existência de diferenças e semelhanças importantes a serem consideradas em relação ao uso e aos sentidos da música e da linguagem. Estas diferenças e semelhanças consideram os elementos que vão desde o tom, o ritmo, as palavras, a sintaxe e o prolongamento da estrutura que as formam.

Muitas de suas características compartilhadas provam ser de domínio geral; por exemplo, a recursão, o uso da memória e a necessidade de aprendizagem e de um contexto social. Além disso, o fato da linguagem e da música serem transmitidas por meio da modalidade auditivo-vocal, embora imponha restrições a ambas, não tem muito a ver com sua estrutura. Isso é apontado especialmente pela modalidade de sinal alternativo para a linguagem, que preserva a maioria das propriedades formais padrão da linguagem. Finalmente, a linguagem e a música se oferecem substancialmente no uso do tom, em sua estrutura rítmica, em seu "significado" (proposicional versus afetivo) e na forma e função de suas estruturas hierárquicas. (Jackendoff, 2009, p.111).

Em diferentes dimensões, música e linguagem podem ter distintas características, entretanto Jackendoff (2009) faz a conclusão sobre as diferenças e semelhanças das duas linguagens em que sugere cautela ao traçar conexões fortes entre as duas linguagens, mas que se deve atentar para tais conexões. Segundo o autor,

(...) não temos um relato devidamente estabelecido nem mesmo de uma outra capacidade contra a qual comparar linguagem e música. É uma questão interessante quando e como a ciência cognitiva irá abordar tais acusações, a fim de eventualmente ter uma base justa para comparação (Jackendoff, 2009, p.111).

Podlipniak (2014) considera música uma língua, a qual ele também considera como uma linguagem, entendida como fenômeno cultural tipicamente humano, que guarda entre si meios de comunicação e interação social, próprios dela mesma, em que ambas (língua e linguagem) são carregadas de signos e significados que somente a cognição humana é capaz de entender e vivenciar como expressão de uma linguagem. Como a música guarda em si elementos de significações contextuais de uma dada

sociedade ela vem sendo estudada de forma muito presente na semiótica como um estudo da comunicação por meio de signos, e uma linguagem segundo Santaella (2001).

De maneira geral, as pessoas se comunicam através da música de uma forma específica, com uma linguagem que guarda em si suas próprias significações. Não há dúvida de que uma das funções importantes da música é servir à comunicação. Não surpreende, portanto, que a música tenha se tornado objeto de pesquisa semiótica, entendida como o estudo da comunicação por meio de símbolos. No entanto, do ponto de vista comportamental, as pessoas se comunicam de uma maneira específica por meio da música. Embora seja verdade que existem diferenças interculturais no âmbito da comunicação musical, os limites culturalmente intransponíveis da música na troca de significados parecem claros. Essa limitação é óbvia se compararmos a música com a linguagem natural (Podlipniak, 2014).

A música e a linguagem são frequentemente comparadas à suposição de que ambas são fenômenos culturalmente complexos pertencentes ao universo humano. A comparação dos dois fenômenos é mais plausível porque, das formas humanas específicas de comunicação vocal, apenas a música e a linguagem representam uma forma complexa e generativa de comunicação conhecida como “sistema Humboldt”, ou seja, um sistema organizado por regras específicas que vão além da coleção de palavras e frases, mas de significações complexas entre a interação, entre o domínio da linguagem e os sujeitos que dela interagem (Podlipniak, 2014).

Todas estas observações referidas aqui apoiam a afirmação de que música e linguagem são as formas mais avançadas de comunicação humana. A peculiaridade da linguagem, no entanto, está na transmissão de significados proposicionais que dificilmente está presente na música. A música, neste sentido, é mais ambígua que a própria linguagem, uma vez que a linguagem que ela traz não é expressa em palavras, de acordo com Podlipniak (2014). “Essa diferença fundamental entre música e linguagem causa algumas dificuldades para cada abordagem semiótica da música” (Podlipniak, 2014, p. 275).

O autor, entretanto, vê que a diferença entre linguagem e música causa algumas dificuldades para as abordagens semióticas da música por elas serem baseadas na forma como esses processos se constroem no cérebro humano. Para Podlipniak (2014),

a produção de significado ou interpretação simbólica baseia-se em processos cerebrais e culturais e, portanto, a percepção semiótica das significações não se separa do sistema evolutivo do cérebro humano dentro de um contexto de evolução do próprio ser humano no convívio com outras pessoas.

Assim, entende-se que os processos de entendimento semióticos na linguagem e na música, para Podlipniak (2014) estão relacionados com a própria evolução da humanidade e a forma como estes se relacionam com os seus símbolos culturais e também a símbolos de estruturas semióticas universais e as organizações da própria tonalidade musical. Para o autor, as inovações da técnica e do pensar humano sobre a linguagem musical e a forma como a tonalidade se expressa, também fazem parte da maneira de pensar do ser humano dentro de um percurso de evolução do cérebro e da técnica produzida por meio das memórias desse fazer humano frente às memórias vindas de todo um contexto social ao qual o ser humano se insere.

Em minha opinião, a tonalidade pertence a essas inovações no domínio da música. Isso não significa que a música seja inteiramente destituída de potencial para transmitir significado referencial. Na verdade, a música é um meio poderoso de eliciar memórias, imagens e associações que são definitivamente proposicionais por sua própria natureza. Além disso, os sons ou frases musicais podem ser usados como signos icônicos, simbólicos ou até indiciais. Esse tipo de significado é chamado de "significado designativo" ou "significado extra musical". (Podlipniak, 2014, p. 277).

Desta forma, para compreender a música como um fenômeno de comunicação, de semiótica, de representação e de expressão de uma linguagem com características específicas, Podlipniak (2014) salienta que deve haver o entendimento da própria construção das especificidades da linguagem da música, tanto pelas manifestações culturais em diversos contextos sociais quanto pelas maneiras de ser entendida no cérebro das pessoas. Compreende-se que o entendimento da linguagem musical pelo ser humano se dá por uma evolução constante da cognição cerebral frente aos signos que são elaborados ao longo do percurso estrutural específico dessa linguagem. É neste sentido que se enfatiza aqui a imortalidade da linguagem musical de cada tempo num viés estritamente intrínseco ao momento em que a notação musical surge e guarda os elementos sígnicos próprios da linguagem.

Conseqüentemente, a trajetória da linguagem musical e as manifestações culturais que esta representou ou representa são também acompanhadas de transformações da tecnologia, e conseqüentemente um fenômeno de comunicação que acompanha o percurso de desenvolvimento cerebral, segundo Podlipniak (2014). Assim como Zamprónha (2000) vai identificar que não há construção de uma dada linguagem musical sem que antes se tenha a notação musical. Ou seja, não se pode notar uma escrita sem antes se ter a tecnologia desta escrita.

Como vários autores determinam, a música é vista como linguagem característica de um tempo histórico determinado, pode-se perceber que as expressões artísticas da música criadas na sociedade digital midiaticizada, para ambientes móveis, tem seus elementos de significações e significados analisados de forma diferente de outras manifestações culturais analógicas e esta tendência de alguma forma perpassa o ambiente de ensino e aprendizagem da música no espaço escolar público, portanto, precisam ser compreendidas pelos sujeitos envolvidos no processo diário da música nesse ambiente.

Na sociedade da automação digital, as formas da comunicação através da música são um tanto quanto diferentes do que se tinha na velha indústria cultural, com um predomínio de todo o processo de manipulação e organização da música feita pelos grandes conglomerados de mídia. Poucos tinham acesso à possibilidade de gravar materiais próprios, devido ao alto custo dos equipamentos. A distribuição centralizada na mão das grandes produtoras dificultava ou até mesmo aniquilava o acesso a materiais musicais que estivessem fora da grande mídia. A lógica da circulação estava organizada nos meios de comunicação de massa, de acordo com Adorno (2011).

Entretanto, na sociedade atual a linguagem musical utilizada para o ensino da música ainda centra-se na era do tonalismo, segundo Penna (2014), mesmo sendo uma linguagem que não dá conta de todas as expressões musicais ela ainda é o primeiro contato que o aprendiz tem nas escolas e em diversos aplicativos de iniciação musical. Por este motivo, trazemos abaixo as origens da música e as tentativas de notações musicais existentes para a implementação desta linguagem tonal nos moldes que conhecemos hoje e que ainda é estudada como base da iniciação da leitura e escrita musical (Penna, 2014). Como exemplo de linguagem específica, tomaremos por base

essa notação musical tradicional, mas deixando claro, aqui, que ela não deve ser a única a ser ensinada nas escolas.

3.1.1 Música e notação musical: linguagem específica

Transformar música em formas de notação musical tem sido tentativas de várias civilizações (Mengozi, 2018). Cada fase da história da notação musical carregou e carrega em si uma trajetória cultural ligada às raízes sociais representativas da própria sociedade na qual a música se originou e se origina (Penna, 2014). Neste sentido, a música tem o poder de retratar o que é vivido por quem a compõe, quem a ouve e quem a distribui a uma dada sociedade (Bauer, 2002). A organização da notação musical, de alguma maneira, vem criar significado para expressar a linguagem musical de um tempo determinado (Penna, 2014). Esses significados transformam o som, que não se visualiza, em formas simbólicas. Com a notação musical, torna-se possível identificar as culturas musicais que deixam de ser orais e passam a ser escritas segundo as regras e transformações vividas numa linguagem musical notada.

Um dos marcos importantes na convenção de elementos da regulamentação dos nomes e das alturas das notas musicais, referente à escrita musical tradicional, foi uma conversão criada por Guido D'Arezzo, no século XI. Fato que possibilitou a organização de um formato de escrita típico da música do ocidente. Aparentemente sutil, esta pequena mudança foi umas das peças que permitiu um novo modo de elaboração da escrita e da aprendizagem musical, um desenvolvimento da própria notação musical tradicional como linguagem universal que, além de possibilitar o desencadear de pensamentos para outras notações importantes, pode ampliar linguagens musicais que emergiram pela crítica a toda uma gama das representações tradicionais existentes. Mesmo com a crítica sobre a notação musical tradicional, de que ela não dá conta de todas as características musicais, esta notação ainda persiste no ensino e na aprendizagem em conservatórios e escolas (Penna, 2014). Entretanto, novos formatos de apresentá-la podem ser repensados para torná-la atrativa para o ensino e a aprendizagem da linguagem musical, com os signos e significados que ela carrega em si, dada a importância que este tipo de música ainda tem na história da música ocidental.

Só para começar a pensar em tais possibilidades, que a organização da escrita musical trouxe para novos formatos a partir dos primeiros rudimentos dessa música tradicional e as transformações advindas do simples gesto de nomear as notas musicais, tem-se a construção das bases das estruturas da música polifônica. Esta mudança equivale a dizer que a notação musical tradicional só foi possível ser elaborada devido ao formato das bases desta escrita, sobre como notar o som e representá-lo, bem como as outras transformações somadas a ela ao longo de vários séculos de pensamento social (Zampronha, 2000). As notas musicais para qualquer instrumento, escritas da maneira como conhecemos hoje, só foram possíveis devido à organização de uma escrita já existente, ou seja, ela só se desenvolveu devido a todo um processo de escrita que veio até mesmo antes das mudanças feitas por Guido D'Arezzo. Mais especificamente, do século IX ao século XVIII, denominado Período da Prática Comum, observa-se uma consolidação da notação musical tradicional que ainda é utilizada como base do ensino da música em escolas e em ambientes tecnológicos digitais e imersivos atuais.

Logo, é possível atentar-se que não existe apenas uma notação musical, mas vários tipos de notações musicais e cada uma delas reserva intrínsecas características para a produção musical de seu tempo. Assim, ao conceituar notação musical, cabe muitas perguntas e respostas dentro do contexto. A notação musical tradicional, mesmo sendo um expoente potencial opositor a um mundo medieval, rumo a um pensamento clássico, foi por longo tempo comparada à escrita alfabética.

Essa notação também é chamada de notação "alfabética", e isso tem uma explicação. Na escrita da língua existe uma classificação que separa escrita diagramáticas de alfabéticas. Escrita ideogramática é a utilização de grafos para representar ou uma ideia ou o som inteiro de uma palavra, Já a escrita alfabética discrimina os sons da fala em unidades menores, que combinadas geram as palavras. O termo "alfabética" foi empregado na música justamente como referência a um sistema de escrita baseado em signos elementares que combinados, geram unidades melódicas maiores (Zampronha, 2000, p.58).

Comparada a uma escrita alfabética, neste sentido, a notação musical tradicional é entendida, num paradigma tradicional, como um código secundário, um mero registro sonoro ou mera indicação para execução musical, cada vez mais precisa e detalhada.

Para Goodman (2006) não pode haver erro de uma nota musical na execução de uma peça, por causa da relação entre signo e significado ser exatamente precisa e cada vez mais fidedigna à representação do som que se quer produzir. Numa notação de código secundário entende-se que o músico precisa conhecer os signos para ser capaz de executar a obra notada na partitura (Goodman, 2006).

Segundo Goodman (2006) no processo de discussão do que é arte, o conceito de símbolo é usado como um termo muito geral e neutro e nos parece servir para as primeiras tentativas de conceituar notação musical no sentido do paradigma tradicional de entender notação como um código secundário. Símbolo, para Goodman (2006), compreende letras, palavras, textos, imagens, diagramas, modelos e muito mais, embora não implique o oblíquo ou o oculto. "O retiro mais literal ou passo mais prosaico são símbolos tanto e tão intensamente simbólicos como o retiro mais imaginativo ou mais figurativo" (Goodman, 2006, p. 9).

Observa-se que a noção de símbolo para Goodman (1984) atinge diversas áreas, mas o autor conceitua símbolos sobre a ótica da arte e considera a pergunta sobre o que é arte pouco eficiente. A pergunta a ser feita é de relevância à noção estética de símbolo que o objeto artístico carrega, de forma intrínseca e extrínseca, e deveria ser com o uso do interrogativo "quando": quando um objeto é realmente arte ou não? Para ele, uma obra de arte é produzida temporalmente e pode fazer ou não sentido a essa temporalidade de acordo com a função simbólica que ela tem. Entretanto, toda forma de arte só se instaura como arte pelas representações simbólicas que dão a ela sentido como arte, e a mantêm como tal. Caso contrário, são meras representações de objetos ou partes deles, portanto, nem tudo é arte. Esteticamente, nem toda representação é arte, entretanto, representações são processos de símbolos expressos através de sistemas simbólicos verbais e não verbais (Goodman, 2006).

Goodman (2006) acredita que notar é representar estruturas de correspondências entre som e grafismo, tal qual a linguagem da notação alfabética faz quando transcreve os sons em palavras escritas. Entretanto, somente por essa definição já se pode fazer uma crítica, pois, até mesmo a escrita alfabética não dá conta de todas as estruturas da fala, por não representar a forma como as particularidades fonéticas acontecem no decorrer dessa fala. Parte do entendimento está dentro dessa própria fala e construído

por algo que podemos chamar de percepção do funcionamento dessa própria fala, dentro de um contexto específico de uma dada sociedade.

Num sentido amplo e geral, a alusão acima, pode ser transferida para a primeira identificação sobre o que é notação musical tradicional, num viés tradicional de signo e significado, que representa um fim em si mesmo, uma significação de um para um e nada mais. No entanto, a noção de símbolo para Goodman (2006), mesmo sendo abrangente em relação à notação nas artes e na música, tem sua base conceitual configurada nesse paradigma tradicional de entendê-la como um código secundário, com as representações de sentidos buscadas fora do objeto em questão. Em relação à notação nas artes e na música, a partitura é dispensável depois de sua execução, ela não é a obra.

Sobre os aspectos da notação musical tradicional, contextualizada como referência ao paradigma tradicional como um código secundário, ela é também nefasta, tendenciosa e narcisista. Nefasta pelo fato de expressar apenas o que está previsto na codificação e decodificação dos códigos representativos por processos de estereótipos, nada que está fora do estereótipo do signo pode ser expresso, e essa codificação e decodificação acontece pela própria estereotipação que o signo sempre carrega e, por este motivo, é também tendenciosa. É narcisista, porque representa o próprio estereótipo e apenas ele (Goodman, 2006).

Contrário a essa visão, o semioticista e compositor Zampronha (2000) entende que a notação musical tradicional vai além do contexto binário de signo e significado como entendido no paradigma tradicional. Há muito a se considerar entre o que acontece entre a notação musical, o compositor, o intérprete e o ouvinte ao se falar sobre signo e significado na escrita musical. Longe de poder perguntar tudo ou esgotar as respostas sobre o assunto, pois atualmente muitas são as formas de notações existentes na sociedade e não apenas a notação musical tradicional, que produz um tipo específico de música. Para ele, notações musicais, tradicionais ou não tradicionais, são representações simbólicas que trazem uma comunicação advinda do próprio signo que se faz representado por essa notação musical. Assim, os mecanismos de entendimento dessas notações musicais se dão dentro da percepção desses processos que acontecem pelas características estereotipadas ou não dos signos notados em forma de

partituras, bem como por um conjunto de interpretações mentais desses signos no cérebro do músico e do ouvinte. Há uma interpretação em nível triádico entre compositor, intérprete, ouvinte e linguagem musical.

Essa percepção traz a crítica sobre a notação musical tradicional como uma notação de viés de código secundário e Zampronha (2000) foge do momento em que ela está na singela ideia de que uma pessoa, ao conhecer os símbolos musicais, será capaz de conseguir reproduzir aquilo que o compositor escreveu na obra. A escrita tradicional vai reservar para si um caráter bidimensional, centrado no eixo da medição e da qualificação, tendo altura x duração, acento x dinâmica, timbre x duração, altura x dinâmica, entre outros; sendo a nota (*punctum*) musical o ponto de interseção entre esses eixos (Zampronha, 2000), que reserva as características de estereotipação da notação, pois sem elas deveria-se reaprender tudo sobre notação musical o tempo todo, mas irá além disso. Quando apenas dentro dessa relação sónica binária entre signo e significado é um código secundário, nesse sentido, é considerado como uma relação direta entre os signos da música e a interpretação desses signos pelo intérprete, de forma que são os códigos responsáveis por passar uma mensagem e não se considera o caráter triádico identificado por Zampronha (2000).

Zampronha (2000) questiona a construção elaborada por Goodman (2006), em que, na comunicação da notação musical tradicional, tudo passa diante desse código binário. Caso passasse, seríamos capazes de saber como a música grega realmente soava somente pela interpretação dos signos, o que não acontece. A comunicação que acontece na linguagem musical, tradicional ou não, é uma comunicação em que nada passa (Zampronha, 2000). O autor, fazendo essa crítica à notação musical frente à visão da notação musical tradicional, refere-se à "notação musical como processo e fluxo de organização de possibilidades, de formular novos processos de escrita a partir dela mesma (Zampronha, 2000, p.17)" e não sobre o que se passa por ela. Para ele, a notação musical tradicional, ou qualquer outra notação musical, é um contínuo de possibilidades de se escrever, interpretar, ouvir. Assim, perceber músicas são processos mentais elaborados numa tríade semiótica comunicacional.

Para Zampronha (2000), notação musical, independente de qual seja ela, é uma escritura da escrita, um processo de significação contínua que permite alargar

possibilidades de pensar códigos, de reformulá-los para ir reelaborando outros por intermédio dessa própria escrita. Notação musical é, nesse contexto, um processo que deixa marcas sígnicas ao ser elaborada.

Enfim, o signo é a marca que resulta desse processo de interpretação singular, atualizada, é a marca que resulta da interação entre as possibilidades da escrita e sua determinação não determinista sobre a escritura. A escritura, por sua vez, é uma probabilidade de leitura (...) a escrita é um contínuo de possibilidades, e é graças a esta instabilidade que as marcas podem ser colocadas. E esta instabilidade que determina de modo não determinista a escritura, pois se não houvesse instabilidade não poderia ser escrito. Como consequência, se o contínuo (a escrita) sobre o qual se colocam as marcas é instável, o signo será ele mesmo instável (Zampranha, 2000, p. 17).

Marcas das diversas notações musicais ao longo da história da música foram originando outras e/ou deixando de existir para contemplar a necessidade de notar determinados sistemas musicais na tentativa de grafar sons (Mengozi, 2018). Diferentes tentativas de notação musical puderam ser elaboradas através da construção de diversos signos, que, de alguma forma, foram trazendo significações para a elaboração e execução musical em diferentes momentos da origem e do desenvolvimento da música (Zampranha, 2000). As possibilidades de criação de marcas e de construção de diferentes signos e significados das notações musicais podem ser vistas antes da era cristã e a partir dela.

A escritura é um processo de geração de marcas na escrita. Essas marcas são realizadas de certo modo e em certo sentido conforme hábitos sensoriais e mentais. O resultado do processo de escritura é uma outra escrita que por sua vez serve de informação, seja para confirmar, seja para transformar os próprios hábitos que atuam no processo de geração de marcas. O resultado de uma escritura não é somente a geração de outra marca, essa marca gerada pode se tornar não só um contínuo de possibilidades para a geração de outras marcas via escritura, mas pode se tornar também um contínuo de possibilidades para a geração de escritura. A escritura da escrita é então um processo de transformação da própria escritura, buscando observar novas possibilidades de leitura da escrita (...) (Zampranha, 2000, p. 227).

Em relação ao objeto (escrita) e o estereótipo na visão do novo paradigma que Zampranha (2000) defende, há uma oposição conceitual entre as duas posições. De um

lado, ele define que o objeto é a possibilidade contínua que dá potencialidade às interpretações enquanto a probabilidade advém da característica do estereótipo. O estereótipo define as condições para criar consciência, criar percepções. Esta é uma habilidade necessária por razões de economia e sobrevivência: se certas construções perceptivas não fossem estereotipadas, toda vez que alguém olhasse um objeto deveria reaprender tudo sobre ele. Assim, em certa medida, o estereótipo é uma forma necessária de sobrevivência. O estereótipo para se tornar fascista e narcisista precisa tomar o lugar do que representa, ter uma representação própria, cessa-se a interação com o objeto, e exclui outras visões, distorcendo-as. Neste caso, há uma falibilidade do estereótipo, que quer ser o objeto e não a representação dele. Essa é, então, a visão do que é a notação musical para o paradigma tradicional. A notação musical é o signo e apenas ele, não o caráter de representação dado pelo signo. "(...) Dito de outra forma, o signo como um processo de interpretação singular resulta da determinação não determinista do contínuo de possibilidade que é o objeto sobre as probabilidades, ou hábitos de leitura (que podem ser estereotipados)" (Zampronha, 2000, p.210).

Na noção entre objeto e escrita estará sempre presente a noção de estereótipo que o símbolo musical representa. No paradigma da visão tradicional ligada à Goodman (2006) os significados estão sendo realizados conforme esse estereótipo formado sobre tais símbolos e não apenas sobre a percepção do que aquele signo pode ser ou vir a ser. No novo paradigma, proposto por Zampronha (2000), entende-se que notação musical com seus símbolos são estruturas que permitem ampliações de códigos de acordo com a visão triádica de Peirce sobre os objetos. E será a visão triádica de signo, significado e interpretante, o que se torna peça fundamental ao entendimento da notação musical de uma partitura musical e de toda uma linguagem musical.

Na dinâmica de entender o processo de notar algo, mesmo que não seja necessariamente música, este ato remonta à história da própria escrita e a necessidade humana de se comunicar e representar as coisas por símbolos. Em relação à notação musical tradicional, segundo Zampronha (2000), esta é uma construção de uma linguagem que foi sendo elaborada ao longo de séculos, após a substituição do sistema neumático, da Idade Média, até a estruturação de códigos típicos do domínio da música tonal, no século XVIII, ainda utilizados nos dias atuais.

A notação tradicional, segundo Zampronha (2000), não é uma mera evolução do sistema neumático, que em nenhum momento uma notação "primitiva" em relação ao sistema tonal, mas um sistema de outra natureza. A origem do pentagrama estaria ligada aos neumas baseados em pontos, pontos sobre linhas e não aos neumas baseados em acentos sobre textos típicos da notação aquitânia. Essa notação musical neumática estava firmada sob a ótica da escrita alfabética, que através desse uso passou a reinventar os sinais característicos para essa escrita, sendo os neumas representados por pontos ou acentos sobre as letras. O que acontece neste sentido é a substituição de um sistema por outro, acarretado por uma mudança na forma de pensar a notação de cada tempo histórico. Quando da passagem dessa notação neumática para a notação musical tradicional (alfabética), marcos históricos também se fizeram presentes. O pensamento clássico dos séculos XVI e XVII demandou uma nova forma de pensar e, conseqüentemente, um novo sistema de notação musical que se apoderava daquilo que existia, mas abandonava o que não precisava mais para a representação dessa notação musical. A notação musical ensinada nas escolas, atualmente, está baseada nessa formulação de representações que vieram a se firmar no século XVIII de forma mais estrutural (Zampronha, 2000), criando o que se chama de música do período da prática comum, música tonal ou tonalismo.

Goodman (2006) e Zampronha (2000) guardam semelhanças no modo de pensar as notações, pois ambos acreditam que a notação musical é representada por símbolos, o que difere é a forma como esses símbolos são entendidos. O primeiro, acredita na representação simbólica por meio de processos binários e em nível de objeto, o segundo por processos triádicos em nível de percepção, que também depende das interpretações sociais, numa perspectiva Peirceana. Zampronha (2000) neste sentido dialoga com Jackendoff (2009) quando evidencia que o ser humano, desde a sua origem, tenta criar relações de comunicação entre seus pares para expressar ideias e sentimentos através do som e das representações desses sons. Todavia, na música, o ato de notar também se fez necessário para a compreensão de novos processos de pensamento específicos de uma linguagem que é típica do ser humano e não de outro ser vivo, de acordo com Jackendoff (2009).

Não obstante, a simbologia e a escolha específica de onde essas coisas são e estão, tornaram o processo de notação parte integrante do percurso do conhecimento científico desenvolvido pela humanidade (Sousa, 2020). Pensa-se que escolhas específicas de símbolos e de significados nas mais diversas formas de notação puderam e podem mudar a maneira de ver e de resolver problemas simples e complexos como se viu com o simples mecanismo de nomear as notas musicais.

A inclusão de um símbolo diferente, de diferentes designers, diferentes notações musicais e/ou simples mudanças no modo de representar um determinado conteúdo, seja em qualquer área científica, pode criar verdadeiras revoluções e, como se viu, na música, não foi e nem é diferente. É factível a necessidade de a humanidade desenvolver formas de notar símbolos com significados econômicos, sociais e culturais, para tornar mais eficiente a comunicação entre áreas de conhecimento, uma vez que há evolução dos processos de pensamento e de novas formas de ferramentas científicas. No entendimento de como as notações se desenvolveram, cabe sempre identificá-las dentro de contextos históricos e de várias civilizações, com símbolos que podem modificar e ser modificados por várias civilizações. Somente para exemplificar tais mudanças em outras áreas, que não seja apenas na música, toma-se como ilustração o que diz Chrisomalis (2010) sobre o desenvolvimento de sistemas de notação matemática. Sabe-se que, na história da humanidade, a reformulação do pensamento numérico potencializou as formas de notar outras escritas.

O que se quer como pensamento, aqui, é justamente o potencial que a escrita tem de trazer em si códigos que alavancam novos pensamentos, um acúmulo de conhecimento ao mesmo tempo que provoca conexões cerebrais capazes de criar no humano melhores condições de entender e comunicar conhecimentos. Um potencial da escrita para representatividade dos sons, que na história da música muito se tem por fazer para melhorar a comunicação do som nos aspectos de possibilidades ao ensino e aprendizado desta linguagem à sociedade.

Bennett (1986) identifica que há sérios problemas quando uma cultura não possui formas de registros dos sons produzidos via oral, esses sons se propagam no tempo e servem apenas às vibrações momentâneas para aqueles que as ouvem, sendo apenas

uma comunicação imediata entre quem as escuta. O registro potencializa a possibilidade de aquele som ser ouvido e tocado novamente a partir da notação criada (Bennett, 1986).

Em Priolli (2006), notação musical é a escrita da música, sendo os sons musicais representados graficamente. O próprio conceito traz à tona um questionamento do que é realmente a escrita da música. Entretanto, o que se entende por grafar a escrita da música? O conceito, nesse sentido, é vago e realmente nos leva a tentar conceituar o que é música.

Uma possível tentativa pode ser vista quando Schafer (2011) propõe a seus alunos uma definição sobre o que é música e a descreve no livro "O ouvido pensante". Percebe-se, também, a quão problemática é uma conceituação do que é música. Numa das passagens do livro, os alunos de Schafer dizem que música é aquilo que se gosta de ouvir e o autor destrói esse conceito, colocando músicas que os próprios alunos não gostam. Dessa forma, o trabalho elaborado com os presentes e as diferentes problematizações sobre a conceituação musical tendem a aparecer como questionamentos que levam os alunos a perceber a visão de Schafer sobre o que é música. Para Schafer (2011, p. 23), música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida. O autor considera que o conceito de música deve levar em consideração o contexto e uma estética construída de acordo com as produções de cada sociedade (Schafer, 2011).

Penna (2014) discute o conceito de música como sendo uma arte e, também, um problema de conceituação, já que arte pode ser muitas coisas ao mesmo tempo. Segundo ela, pode-se afirmar que "a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som. O fato é que o som não é material único e exclusivo da música" (Penna, 2014, p. 24). Ainda segundo Penna (2014), a música vai além das estruturas da notação musical, em que o homem pode "tomar gravações de sons da natureza ou do cotidiano como material para a composição (...) e o articula a outros elementos, com finalidade significativa (...)" (Penna, 2014, p. 24-25).

Santaella (2001), por sua vez busca, também, na semiótica um paradigma para a conceituação da música enquanto linguagem. "Dentro do paradigma linguístico estrutural, a música é considerada como linguagem porque ela funciona como a língua, (...) a língua determina todos os sistemas semióticos" (Santaella, 2001, p. 101). A autora

propõe uma compreensão de linguagem de acordo com a visão Peirceana, segundo a citação abaixo:

A classificação das várias modalidades que compõem cada uma das matrizes da linguagem, a sonora, a visual e a verbal, que estou propondo neste estudo, a luz das multifaces dos signos que Peirce nos oferece, respeita as diferenças entre essas três matrizes, não impondo o modelo de uma sobre as outras. Além de respeitar as diferenças, evidencia as correspondências lógicas que existem nos níveis mais superficiais. Para demonstrar essas informações, o caminho deve começar pela discussão das razões que justificam minha colocação da matriz sonora sobre a dominância do quali-signo icônico, remático (Santaella, 2001, p. 102-103).

Adotando-se uma visão mais abrangente de notação, pode-se dizer que notações são formas de organização, de criação de padrões, rascunhos de ideias, criação de possibilidades, descobertas de novas estruturas de pensamentos, registros, administração e gestão de problemas, diagnósticos, linguagem visual, fenômenos imagéticos, memória estendida, meio de manter sob controle aspectos previsíveis, possibilidade e potencialidade para a abertura de produção de aspectos imprevisíveis, criação de um vocabulário, solução de um problema real e efetivo, caminho para fixar variáveis e estabelecimento de parâmetros. Assim, está sempre se renovando por se alinhar a novos desenvolvimentos de processos criativos que dependem da reformulação dessa própria notação com uma reelaboração da linguagem.

Essa linguagem pode até mesmo vir a ter uma gramática dura que fixa rigidez, mas uma rigidez momentânea, ao mesmo tempo que a flexibiliza e cria novos horizontes de problemas a serem abordados a fim de permitir descobertas. Nesse contexto, a notação é meio e nunca um fim em si mesma ao preparar para as regras já estabelecidas e criar condições para o entendimento de novas regras. Regras essas possíveis de mudar espaços de comportamentos dos fenômenos sociais. Assim como Zampronha (2000) evidencia, a notação musical é geradora de marcas de escritas, que criam outras marcas elaborando, assim, a ideia da notação musical como uma verdadeira escritura da escrita. A escritura da escrita é justamente esta potencialidade da linguagem ser reescrita e reelaborada para uma melhor comunicação entre representação de sons, intérpretes, músicos e ouvintes. No fazer escolar público a música deve ser identificada dentro dos

vários discursos expressos que a constroem e não apenas no ensino da música tradicional.

3.2 A MÚSICA E O ENSINO

As discussões sobre o valor da música e todo seu significado estético tem um acompanhamento de revisão histórica, mas o mesmo não pode ser dito sobre a educação musical após a supremacia da Igreja Católica e da Igreja Reformada pois, praticamente, não se tem registros de como ocorreu a educação musical naquela época. Após a ascensão da burguesia ao poder, o ensino não mais estava sob domínio da Igreja. A escola nasce elitista e apenas quem pudesse pagar nela estaria presente e, somente após esse movimento, registros sobre educação musical começam a ocorrer com mais frequência, bem como métodos de ensino de música (Fonterrada, 2008).

Entre os séculos XVII e XVIII as concepções sobre educação e infância passaram a ser reformuladas e a separação entre adultos e crianças deu um novo olhar sobre os métodos de educação, porém, ainda, baseados nos ensinamentos entre mestre/discípulos. Entretanto, as crianças e adolescentes passaram a ser objetos de estudos e preocupação social pelas famílias e autoridades. Nesse período, muitos métodos educacionais foram sendo elaborados e as primeiras tentativas de incorporação do ensino de música na educação aconteceram, mas somente no século XIX nasceram as escolas de música (Fonterrada, 2008).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi o primeiro pensador da educação a propor um modelo de ensino de música no ensino regular, no sentido de como a educação musical deveria se configurar para a iniciação musical. Essa modalidade de ensino seria realizada através de canções simplórias, sem dramaticidade, com flexibilidade, sonoridade e as vozes tenderiam a manter uma igualdade entre elas. Em relação à notação musical, somente iria acontecer anos mais tarde.

Posterior a ele, está Pestalozzi (1746-1827), defensor de uma educação natural, partindo dos sentidos, defendendo o uso da arte na educação, tendo na educação musical, formação do caráter, centrado na criança. Já para Friedrich Herbart (1776-1841), a educação alinha-se à tendência naturalista, mas serve à construção social do indivíduo

de acordo com a nova ordem social da Europa, de cunho conservador. O método herbartiano centrava-se na ideia de “partir do conhecimento, associar ao já adquirido, basear a atividade na experiência mental do aluno e obedecer às fases ou passos da aprendizagem” (...) (Fonterrada, 2008, p. 62-63).

Froebel (1782-1852) marca o surgimento dos jardins de infância, onde criança tem na música cantada o processamento do desenvolvimento ligado à sua própria natureza e tal aprendizado era para tentar assegurar uma ampla e completa apreciação da arte na formação individual (Fonterrada, 2008). Estes três pensadores se distanciaram da concepção medieval e trouxeram grandes influências para a educação “moderna” com a abordagem centrada no desenvolvimento da criança como um ser cêntrico do processo de ensino e de aprendizagem e as primeiras formas de como a educação musical deveria acontecer na escola regular.

Ao longo dos períodos históricos a música e o ensino de música passaram a ter diversas abordagens. Identificamos acima uma pequena trajetória dos ideais iniciais da música na educação, todavia, não se fará aqui uma abordagem histórica de todo o contexto da educação musical e a complexidade de sua conceituação, por não ser foco principal da pesquisa. Traremos uma abordagem da música e do ensino de música numa perspectiva de aprendizagem da linguagem como especificado no tópico *3.1.2 Música e notação musical: linguagem específica*. Nesse sentido, há uma abrangência de entender o ensino de música como um processo amplo que inclui tanto a educação musical quanto a musicalização como uma linguagem musical semiótica (Zamprona, 2000), discursiva (Swanwick, 2003); imersa num contexto atual para a sociedade midiaticizada (Uliana, 2017).

Pensar a música e a educação é um processo complexo e intrigante no sentido de entender como a música está para a sociedade e os diferentes modos de manifestações que ela pode tomar dentro do universo escolar público. Desta maneira, o ensino de música pode estar organizado em formas de educação musical e musicalização, contudo, a junção entre educação musical e musicalização abrange a comunicação da linguagem musical em suas diversas nuances discursivas.

3.2.1 Ensino de música: educação musical e musicalização

Educação musical e musicalização são consideradas modalidades dentro do ensino de música, de acordo com a Sociedade Artística Brasileira (SABRA, 2019). Diferenciar educação musical e musicalização no ensino de música faz sentido quando se quer alcançar objetivos diferentes no que for estabelecido para o uso da música no espaço escolar. Quando se considera a educação musical sem os aspectos da musicalização, esse momento da aprendizagem estará focado na centralidade da leitura e da escrita da notação musical direcionadas à prática do uso dos instrumentos musicais ou o canto, ou diversas outras formas de representar o som criadas de acordo com as escrituras da escrita propostas por Zampronha (2000). A educação musical direcionar-se-á ao entendimento desses conceitos específicos de notação da linguagem musical, considerará as dinâmicas de leitura de partituras musicais e as constantes interfaces dos músicos, do intérprete, do ouvinte num sentido de comunicação triádica entre eles.

É dentro desse conceito amplo de educação musical que a notação musical é compreendida para ser inserida no espaço escolar público, vindo a ser compreendida como uma escritura da escrita assim como Zampronha (2000) estabelece. O aprendiz conseguirá compreender, através da educação musical, como os códigos da linguagem musical se constituem num processo de comunicação e interfaces de processos de significações de interpretação mental e física. Na construção de ambientes desse porte a comunicação da linguagem musical se dá pelo conhecimento e domínio das interfaces entre os códigos e as relações destes códigos na mente do aprendiz, o tocar um instrumento ou cantar e a sua relação com o ouvinte e a relação desta música numa esfera de influência social são amplas e requerem discussão crítica no processo de aquisição desta notação musical.

O aluno, quando inserido no ensino da música que se identifica apenas com os processos de musicalização, tende a aprender a musicalidade das coisas, dos corpos e dos objetos, não necessariamente instrumentos, aprende a ver a musicalidade na poesia, na leitura de um texto, no canto de um pássaro, nos sons da natureza, das relações dos corpos diversos com o som. Aprende a ver a música das sociedades e a sua própria música, sem ter que entender a linguagem específica da música, a dita notação musical.

Entretanto, adota-se aqui o ensino da música abrangente, uma complexa conexão de interação entre educação musical e musicalização, em que a educação musical contenha a musicalização. Concorda-se com Zamprona (2000), Penna (2014), Schafer (2011), Swanwick (2003), Uliana (2017) entre outros já citados nesta tese, quando discorrem sobre a música como uma linguagem e, como linguagem, necessita ser compreendida tanto em seus aspectos de leitura e escrita como em suas manifestações e abrangências culturais diretamente influenciadas pelos objetos e pessoas. Na comunicação eficiente e eficaz da linguagem musical nos espaços da escola pública a educação musical irá incluir, também, processos de musicalização, o que significa que na educação musical deve-se conter o ensino da musicalização, uma vez que a música é discursiva e multidimensional, não se separando do resto da vida, como considera Swanwick (2003).

É óbvio que toda música nasce em um contexto social e que ela acontece ao longo e intercalando-se com outras atividades culturais, talvez com um grupo de pais atuando como agentes, ou talvez assegurando-nos da continuidade e do valor de nossa herança cultural – qualquer que seja –, ou ainda proporcionando um pouco de ânimo num jogo de bola. Quero argumentar que, embora escolhamos usar a música em ocasiões diferentes, para as pessoas envolvidas com educação a música tem de ser vista como uma forma de discurso com vários níveis metafóricos. Nós, portanto, podemos ver a música além de suas relações com origens e locais e limitações de função social. A música é uma forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, ela cria um espaço onde novos insights tornam-se possíveis. (...) Ela é um valor compartilhado com todas as formas de discurso, por que estas articulam e preenchem os espaços entre diferentes indivíduos e culturas distintas (Swanwick, 2003, p. 29).

O ensino de música é um discurso amplo que considera tanto a linguagem específica quanto a musicalização, expressa um significado e exige do aluno reflexão crítica da percepção dos elementos históricos, políticos e sociais que constituem a música. A relação da música com o ensino de música é uma forma de conhecimento compartilhado por *insights*, por comunicação de ideias que necessitam ser reformuladas de acordo com a cultura para produzirem processos de aprendizagem que comuniquem uma linguagem que é discursiva e carregada de significados (Swanwick, 2003), o que dialoga diretamente com a concepção de construção do conhecimento expressada por

Braga (2022). O autor identifica que a aprendizagem é um processo de comunicação característico da própria existência do *homo sapiens* midiaticado. A expressão “midiaticado” é abrangente quando ele identifica que essa midiaticação está presente na habilidade do homem em aprender a lidar com a tecnologia e os processos característicos da construção e ressignificação dessa tecnologia ao longo da existência da espécie *sapiens*. As aprendizagens se dão por mediações dessa comunicação e por variações consideráveis na constituição do *homo sapiens* midiaticado, por *insights* e interações (Braga, 2022).

Segundo Braga (2022) as aprendizagens estão voltadas à descoberta de conhecimentos e soluções, acontecem por processos sociais, em condições contextuais dos problemas emergentes. O gesto humano de aprender, dado por *insights* e interações, provoca inovações que são construções de habilidades capazes de criar ou reelaborar soluções de problemas reais insurgentes. Aprender é um ato de comunicação e as dimensões dessas variações primeiro ocorrem por processos prontos e estabelecidos e aprendizagem criativa. Esse tipo de aprendizagem está na ordem dos enfrentamentos de problemas e buscas de soluções que geram novos aprendizados ou aprimoramento de antigas tecnologias. Na segunda dimensão das aprendizagens há distinção entre os atos pessoais e as lógicas sociais que se referem a aprendizagens individuais, mas comuns a todos os *sapiens*. Já o terceiro nível de dimensão das aprendizagens refere-se às aprendizagens escolares. A aprendizagem escolar se dá por formação planejada e sistêmica e aprendizagens contextuais.

Essas dimensões das aprendizagens não são estanques e estão sempre sofrendo necessidades de elaboração contínua, por isso a capacidade do *homo sapiens* em ser um elaborador de infinitas possibilidades de aprendizagens e novas ferramentas de aprendizagens que vão variando e surgindo conforme a necessidade de aprender e criar (Braga, 2022). Tais reformulações são semelhantes à forma como a música se elabora socialmente com seus processos de notação e sistematização.

Não basta ser *sapiens*, o homem que aprende deve reconhecer-se como ser *qui nesciunt*, ou seja, aquele que não sabe e precisa desenvolver a capacidade de aprender. Esse aprendizado requer reconhecimento dos processos de invenções tecnológicas, de forma crítica, em que a tecnologia é um processo de aprendizagem dinâmico, fluido, em

circuitos por processo de comunicação interpessoais e relacionais. A capacidade de aprender exige cooperação do sujeito social, em que não basta a geração do conhecimento e a circulação desse processo de aprendizagem, este precisa ser compreendido, com enfrentamento de desafios impostos pela aprendizagem e pelos processos tecnológicos que a envolve. A aprendizagem se dá pela crítica reflexiva e por uma comunicação eficiente capaz de reformular processos sociais que ampliem a capacidade do *homo sapiens* em resolver problemas, por trabalho crítico e ainda sendo capaz de reformular modos de interações, por conhecimentos comunicacionais (Braga, 2022).

Conseqüentemente, a percepção dos elementos imitativos e abstratos que compõem a música, como também a forma como esses elementos se expressam dentro de uma cultura, se dão por reflexão, mas precisam ser compreendidos sob a lógica das interações comunicacionais (Braga, 2022; Swanwick, 2003; Zampranha, 2000). Processos comunicacionais são também forma de conversação e a música é uma conversação, é discursiva, é uma aprendizagem comunicativa (Swanwick, 2003).

Discurso – conversação musical -, por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música: eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. (Swanwick, 2003, p.66-67).

Swanwick (2003), ao identificar a música como uma linguagem musical discursiva, direciona o ensino da linguagem musical, no tangente ao ensino da música, como um processo de comunicação, uma forma de expressão do indivíduo, de aprendizagens e experiências sociais. O ensino da música é uma forma de uma aprendizagem da expressão comunicativa discursiva dessa linguagem musical num sentido amplo, que considera as questões de que o *homo sapiens* é capaz de aprender com processos de interações sociais.

A música, em se tratando de um processo comunicativo presente na vida das pessoas e na educação pode contribuir com o desenvolvimento integral do indivíduo, principalmente no despertar do senso crítico, expressividade, criatividade, consciência das pessoas e do seu lugar na

sociedade. Desta forma, ao encontro com a Educomunicação, o ensino de música pode proporcionar um aprendizado significativo em que a comunicação musical contemple as "vozes" dos alunos, sua realidade, experiências e expectativas no processo pedagógico (Uliana, 2017, p.36).

Tendo em vista esta ideia, o ensino de música na atualidade identifica-se com a necessidade de construir relações de comunicação que dialoguem com a tecnologia e os meios de comunicação, de seu tempo, considerando as diferentes culturas e realidades musicais de que os aprendizes participam. Como linguagem, a música é discursiva e nunca um monólogo, não se separando do restante da vida (Swanwick, 2003).

Swanwick (2003) identifica que a reflexão sobre educação musical é ampla e não se dá apenas por processos limitadores da leitura e da escrita musical, é bem mais complexa em relação às outras disciplinas, uma vez que várias são as possibilidades de o(a) professor(a) ensinar música na escola. O currículo musical deve oferecer aos estudantes três perspectivas de criar oportunidades de aprendizagens musicais identificadas a seguir.

A primeira perspectiva do ensino musical tem o objetivo de iniciar os estudantes nas tradições musicais conhecidas. "Ela reforça o valor do canto, do aprendizado de um instrumento, da alfabetização musical e da familiaridade com um repertório de uma 'boa' música" (Swanwick, 2013, p. 15). O que o autor diz sobre "boa" música está relacionado com o sentido do aprendiz de ter contado com a notação musical funcional, habilidades visuais e auditivas para reconhecer diferentes instrumentos e conjuntos instrumentais, bem como os músicos de grande importância na história da música (Swanwick, 2013). "Porém, esta perspectiva não se adequa a muitas salas de aula contemporâneas, onde pode existir uma grande diversidade cultural e pouca tolerância ao cânone da 'herança cultural'" (Swanwick, 2013, p. 16).

A segunda perspectiva de ensino de música, para Swanwick (2013), faz referência a explorar a criatividade do aprendiz em inventar, improvisar, compor, autoexpressar-se por meio dos sons e instrumentos. Tais performances estão também ligadas ao que Murray Schafer definiu para o ensino de música nas escolas canadenses e evidenciadas no item 3.1.1 *Música, Linguagem e Comunicação*.

O papel do professor de música transforma-se de um "diretor" musical para um facilitador do trabalho dos alunos: estimulando, questionando, aconselhando e ajudando, mais do que mostrando ou dizendo o que fazer. Há também um foco no processo, mais do que no produto musical. Apesar de ser muito útil, esta perspectiva foi acusada por alguns de ter trazido consigo o risco da falta de objetivos. A grande virtude da teoria de educação musical centrada na criança é que somos encorajados a olhar e ouvir *com mais atenção o que os estudantes realmente fazem* (Swanwick, 2013, p. 17).

Há uma terceira perspectiva que é mais recente sobre o objetivo da educação musical para o ensino de música, segundo Swanwick (2013, p. 17).

Uma terceira e mais recente teoria da educação musical insiste em ajudar os alunos a estabelecer e encontrar suas raízes culturais em outras tradições inicialmente nas músicas afro-americanas que tem permeado o mundo como o jazz e, posteriormente, na disponibilidade crescente das músicas oriundas de uma multiplicidade de comunidades. Se é possível falar em uma cultura comum do nosso tempo, seria aquela que é sustentada e transmitida pelos meios de comunicação - como rádio e televisão - e que agora está armazenada em minúsculos equipamentos portáteis que quase todos os jovens carregam consigo. É salutar observar a quanta música nós temos acesso dessa forma, sem a necessidade de qualquer instrução formal (Swanwick, 2013, p. 17).

A música na escola pública configura-se num patamar diferenciado das escolas de conservatórios, não possuindo a mesma estrutura disponibilizada nesses ambientes para o ensino e continuidade da sistematização do estudo em instrumentos musicais específicos (Penna, 2014). No entanto, as três perspectivas de educação musical descritas por Swanwick (2013) podem e devem ser exploradas no espaço escolar público, de forma a adaptar-se a contextos diversos. Swanwick (2013) contextualiza como o aprendizado musical pode ser explorado para a construção de um currículo, que é estabelecido por normativas federais, estaduais e municipais, mas também é vivo, criado no contexto da sala de aula e na elaboração de novas técnicas de aprendizados típicos da espécie *Sapiens*, como elenca Braga (2022).

O aprendizado musical pode envolver várias atividades: cantar, tocar, mover, ouvir aos outros, imitar, falar sobre, ensaiar, apresentar-se, e improvisar. Uma forma convencional de se analisar estas atividades musicais é agrupá-las em categorias maiores: Composição (incluindo arranjos e improvisações); apreciação (escuta sensível); e Performance.

Cada uma destas tem diferentes implicações para a autonomia dos estudantes e abrem espaços para a tomada de decisão (Swanwick, 2013, p. 19).

Consequentemente, parece ser a escola pública um ambiente promissor para um diálogo onde a música como uma linguagem comunicativa, discursiva, seja capaz de, no currículo estabelecido e também vivo, criar relações de comunicação direta entre educação musical que se componha também da musicalização para o ensino de música em consonância com as metodologias educomunicativas. Construir tais inter-relações cria a possibilidade de o aprendiz vivenciar o aprendizado da arte musical como uma expressão comunicativa ao estabelecer ricas relações com as amplas dimensões da cultura.

4 EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR PÚBLICO

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos". É o "pensamos" que estabelece o "penso", e não o contrário (Freire, 2021, p. 85).

Sabe-se que, para acontecer o aprendizado, não é necessariamente obrigatória a presença de um(a) professor(a), uma vez que esses processos se dão por diferentes dimensões na sociedade, e a escola é apenas uma dessas vertentes (Braga, 2022). Conseqüentemente, no espaço escolar o(a) professor(a) é um(a) mediador(a) da aprendizagem e da comunicação da linguagem específica de cada componente curricular⁷, ensinado por ele(ela). Os componentes curriculares devem estar transversalmente e interdisciplinarmente com a finalidade de interagir com o contexto social do educando (Freire, 2021 b).

Não é mais viável pensar o mundo como a escola pública veio, de forma separada, por longos tempos, pensado as disciplinas de formas fragmentadas e sem sentido para a formação integral do(a) educando(a). As disciplinas, agora compreendidas como componentes curriculares, propõem ampliar as interações dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento de aprendizagens com a sociedade e com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (Brasil, 2018).

É certo que cada área de conhecimento escolar possui aspectos específicos típicos da elaboração de seus conceitos, que devem ser elaborados por especialistas de cada área, mas estes conceitos não podem ser meras teorias desarticuladas das aplicabilidades no mundo. Tais conceitos precisam ser articulados diretamente com o conjunto de aprendizagens que permeiam os conteúdos dos componentes curriculares (Brasil, 2018) para que haja sentido e interpretação do viver do e no mundo, num ambiente de constante diálogo e crítica social (Freire, 2021 b).

Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento, é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade

⁷ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as disciplinas foram substituídas por componentes curriculares, sendo esses mais abrangentes do que as antigas disciplinas.

cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a *doxa* pode ser superada pelos *logos* fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (Freire, 2021 b, p. 89).

Segundo Martín-Barbero (2021) a escola tem que lidar com sujeitos de diferentes relações sociais e estas relações são atravessadas a cada dia mais por sua sensibilidade, pelo corpo, e através do modo como se vestem, se tatuam, se enfeitam, discursos emergem desses corpos e formas de ser e viver socialmente. Os interagentes da educação são sujeitos de discursos, e é com esses sujeitos mediados que a escola precisa lidar. No espaço escolar público essa gama de culturas se mistura por uma multiplicidade de culturas, a música está entrecruzada nesse meio social e é veículo de discursos variados. No espaço escolar a música se insere, neste contexto, através desses corpos multifacetados e multiculturais que dialogam. O ensino de música inserido nesse caso precisa considerar as particularidades das múltiplas culturas, em meio à individualidade de cada sujeito, no entender de Swanwick (2013). “Uma visão da música como forma de discurso impregnada de metáforas tem consequências importantes para a educação musical” (Swanwick, 2013, p. 56).

Tenho visto a música ser ensinada de forma não musical em condições onde o tempo e os recursos eram mais que suficientes, e tenho visto a música ser ensinada musicalmente em condições não promissoras, esse não é, certamente, um argumento para não oferecer à educação musical recursos, mas um reconhecimento de que recursos, somente não bastam (Swanwick, 2013, p. 57).

Para Swanwick (2013) a educação musical não é um problema em si, o problema se dá quando ela precisa ser institucionalizada, organizada por um currículo, sendo necessário atentar-se para os diversos discursos que a música atravessa e é atravessada. Uma educação musical discursiva é resumida nas três abordagens: 1) transformar sons em "melodias", gestos; 2) transformar essas "melodias", esses gestos, em estruturas; 3) transformar essas estruturas simbólicas em experiências significativas. O ensino de música na escola, à perspectiva da educação musical, presume que o aluno(a) estará tendo acesso aos três processos metafóricos e que, somente assim,

ele(ela) acessará o que vai ser chamado de "espaço intermediário" – área de liberdade psicológica potencial – "local" cheio de ideias articuladas em formas simbólicas segundo Swanwick (2013).

Para que a educação musical não seja um problema na escola e na construção do currículo, o autor traz justamente essa concepção de considerar as fases discursivas do aprendizado da música que, primeiro, deve considerá-la como um discurso, depois, identificar e respeitar o discurso musical do aluno, bem como a fluência no início e no final da aprendizagem da linguagem musical (Swanwick, 2013).

Há uma diferença considerável quando se tem a música permeando os componentes curriculares escolares e contribuindo para a formação do(a) educando(a) no desenvolvimento de tais componentes curriculares. Quando ela é um componente curricular ou como área de conhecimento, isso faz diferença? Essa discussão é feita no próximo item deste capítulo 4. O movimento de utilizar a música como um recurso de aprendizagem, dentro dos mais diversos componentes curriculares, é extremamente válido no ambiente escolar público, mas apenas isso não confere ao(a) educando(a) a possibilidade de se alfabetizar na linguagem musical e entender toda a complexidade e potência da comunicação à qual se refere e é referida socialmente. Preza-se, aqui, pela música na escola pública como área de conhecimento de forma a articular-se com as outras áreas de conhecimentos e os componentes curriculares existentes da Base Nacional Comum Curricular atual (BNCC).

À escola pública cabe também a possibilidade de trazer ao ensino de música a inter-relação entre as tecnologias de informação e comunicação no sentido que Swanwick (2003) considera ser a música entendida como uma troca de ideias simbólicas e sonoras que compartilham sistemas de significados.

Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um "treinador" ou um instrutor) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são utilizadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. É apenas nesses encontros que as possibilidades existem para transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida (Swanwick, 2003, p. 58).

Qualquer professor(a) pode e deve trabalhar com a música como um recurso pedagógico, mas o ensino da música como uma linguagem precisa centrar-se na formação específica de professores(as) preparados(as) para lidar com este contexto em sala de aula, como descreve Swanwick (2003). Para o autor é fundamental que o educador musical tenha completa compreensão da linguagem e considere as próprias especificações típicas da música, o que exigirá conhecimento aprofundado típico de uma formação específica para lidar com a questão da elaboração de um currículo específico que atenda às multifacetadas dos sujeitos e às diferenças musicais e culturais advindas da sociedade e que emergem no espaço escolar público (Swanwick, 2003).

Olhando-se para a teoria de Swanwick (2003), compreende-se a construção do ensino de música como linguagem discursiva, em que a música tem diferentes "sotaques" para diferentes contextos sociais e culturais. Esses contextos são importantes para a troca entre culturas através de reflexões e refrações culturais, uma vez que o sujeito não apenas recebe a cultura, mas a interpreta de acordo com sua vivência social. O ensino de música, entendido por ele como educação musical que também compreende a musicalização como parte da educação musical, é também uma inter-relação entre as tecnologias de informação e comunicação, não como um fim em si mesma, mas como um meio de refletir sobre processos de aprendizagem desses discursos que são musicais e atravessados por outros discursos, ao mesmo tempo em que a música também os atravessa (Swanwick, 2003).

Segundo Soares (2011), a inter-relação entre tecnologia de informação e comunicação também é conhecida como Educomunicação. Nesse sentido (Bueno; Costa, Bueno, 2013) inter-relacionam Swanwick (2003) e Soares (2011) compreendendo como o ensino da linguagem musical dentro da educação musical deve estar elencada em verdadeiras práticas musicais educacionais.

Dessa forma, a educomunicação na educação musical efetiva-se na área de intervenção de educação para os meios quando, considerando-se a música um discurso e respeitando o discurso musical dos outros, pode-se fazer música fluentemente e promover a reflexão sobre a qualidade das obras musicais dos repertórios assumidos, o papel social dessas músicas e seu lugar na sociedade, a diferença da audição sem e com imagens (videoclipe), o efeito da mediação tecnológica ou midiática em tais obras e o modo como são produzidas (Bueno; Costa; Bueno, 2013).

O esquema abaixo elaborado por Bueno, Costa e Bueno (2013) demonstra a inter-relação entre a educomunicação e uma educação musical de qualidade, de acordo com Swanwick (2003).

Figura 5 – Educomunicação na educação musical



Fonte: Bueno; Costa; Bueno, 2013.

De acordo com Uliana (2017) o ensino de música no contexto da educomunicação precisa repensar o processo de ensino com práticas pedagógicas dinâmicas e educomunicativas. "As aulas devem ser organizadas e planejadas com objetivo de transcender os conteúdos musicais, oportunizando a interdisciplinaridade e permitindo novas experiências que promovam a reflexão, abertura e o diálogo para a diversidade e novas propostas" (Uliana, 2017, p. 54).

4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS À PRÁTICA MUSICAL EDUCOMUNICATIVA

Novas posturas para o ensino e a aprendizagem no espaço escolar público passam por ambiente de compreensão de diversidades, diálogos claros e concisos,

práticas pedagógicas de cunho interdisciplinar, transversal e dinâmicas que tendem a gerar comportamentos potencializadores de construções de práticas educacionais (Soares, 2011). Essas novas posturas de vivência das práticas pedagógicas educacionais são também pontos fundamentais para a prática musical educacional na escola pública do século XXI. Entretanto, a escola pública ainda carece de articulações de uma comunicação eficiente e eficaz para o ensino de música, no tocante à alfabetização da linguagem musical e continuação desse ensino e aprendizagem no âmbito do dia a dia escolar. Apoiase em Martín-Barbero (2021), que contextualiza o desajuste do espaço escolar em dialogar com os elementos da cultura fora de ambientes escolares por dificuldades de comunicação entre as articulações políticas para a educação e cultura.

A implementação das áreas da educação e da música no ensino e aprendizagem da linguagem musical deve ser assegurada por leis que não entrem o papel de formação do sujeito ou reduzam as importâncias das áreas de conhecimentos por meros prazeres de governos, e sim, por um diálogo constante com a sociedade e escuta para não reduzir o ensino e a aprendizagem da linguagem musical ao estudo de apenas parte dessa linguagem, como ainda, infelizmente, acontece com a música no espaço escolar público. As leis precisam assegurar a junção do estudo da linguagem de forma a trazer o exercício da alfabetização musical e a continuação desse ensino e aprendizagem auxiliada pela AMI através de potentes processos de comunicação entre diversas áreas do conhecimento.

Muitas são as críticas sobre a implementação da arte e, em consequência, a música como área de conhecimento na escola pública. Atualmente, ainda geram debates calorosos sobre os quais o texto que se segue irá discorrer. Notam-se divergências a respeito que é arte e o que ensinar sobre arte e/ou música nos documentos oficiais que regem a educação básica brasileira. Divergências legais despontam desde as primeiras tentativas de se colocar a arte no ensino público, que aparece pela primeira vez na educação brasileira em 1967, através de decreto com os termos "Educação Musical", "Escola de Educação Musical" e "Professor de Educação Musical" (Brasil, 1967).

Não nos cabe fazer aqui uma descrição histórica, desde o início do percurso da arte e da música, desde o Brasil colônia e posteriormente sobre estruturas legais a partir

de 1967, mas cabe dizer que há diversas leis que passam a reger a música na escola pública de forma ampla, mas que não chegaram a se efetivar como políticas de Estado, mas de governos. Desta forma, não se conservou o que foi sendo elaborado de forma mais consistente para o ensino das artes nas escolas. Nessa análise das políticas mais atuais, toma-se como base o ensino de música para as discussões no espaço escolar público, considerando, a saber: 1) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); 2) os Parâmetros Curriculares de Arte (PCNs arte), de 1998; 3) a Base Nacional Comum Curricular; 4) o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora.

A LDB, de 1996, foi reformulada várias vezes, mas a ênfase dada a ela faz sentido por ser a lei vigente que rege as escolas em geral (Brasil, 1996). Nessa lei, o ensino da arte e da música, assim como as outras dimensões da arte, Artes Visuais, Teatro e Dança, tem direções imprecisas. As mudanças são muitas, o que dificulta uma política governamental continuada para os fundamentos de como a implementação dessas artes na educação básica pode se dar para a formação do sujeito, uma legislação mutante e muitas vezes ineficiente não tornando claro o papel da arte na sociedade. No tocante à música, não é diferente.

As artes e, em especial, a Música, não são vistas, nesses contextos, como elementos fundamentais na formação humana. Ao contrário, a Música, por exemplo, é percebida como algo que pode ser prescindido. É fundamental, portanto, uma discussão mais profunda que oportunize uma maior compreensão sobre a importância da música na escola (Souto; Wolffenbüttel, 2023, p. 2).

Sabe-se que não são as leis que de fato promovem rupturas sociais, a falta de comunicação entre os documentos oficiais sobre os campos ou áreas de conhecimentos podem ampliar ou reduzir em seus aspectos gerais o processo de conhecimento de toda uma população ao privilegiar uma área em detrimento de outra, dentro do espaço público escolar, como tem sido feito ao longo da história da implementação da música na escola pública. A origem do movimento para levar a educação musical às escolas iniciou-se fora do campo educacional, em 2004, sendo uma iniciativa dos músicos que se organizaram em prol de movimentos do Ministério da Cultura. Tais grupos criariam as Câmaras Setoriais, específicas de cada área que compõe as artes e cultura no Brasil, segundo Matias e Jardimino (2019).

Um marco que contribui para a discussão da educação musical nas escolas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que colocaram a arte como área de conhecimento, definindo os campos de conhecimentos das artes na escola como as artes visuais, dança, teatro e música (Brasil, MEC, 1998).

4.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de arte como área de conhecimento

Em 1998, os Parâmetros Curriculares de Arte propuseram o trabalho com as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo estas consideradas áreas de conhecimento e discorreram sobre o papel da arte como ciência. Sendo assim, um marco na educação brasileira foi a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais em âmbito nacional (Brasil, MEC, 1998).

Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria ideia de ciência como disciplina autônoma, distinta da arte, é produto recente da cultura ocidental. Nas antigas sociedades tradicionais não havia essa distinção: a arte integrava a vida dos grupos humanos, impregnada nos ritos, cerimônias e objetos de uso cotidiano; a ciência era exercida por curandeiros, sacerdotes, fazendo parte de um modo mítico de compreensão da realidade (Brasil, MEC, 1998, p. 33).

Nos Parâmetros curriculares de Arte, o conhecimento artístico é uma reflexão da experiência estética com a obra e também com o conhecimento gerado pela investigação desse campo artístico como uma atividade inerente ao ser humano que considera o produto das culturas, é parte da História e das estruturas formais que identificam os elementos que são componentes do trabalho artístico, bem como, princípios que regem a combinação da arte como áreas de conhecimento (Brasil, MEC, 1998).

(...) situa-se a área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de

apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (Brasil, MEC, 1998, p. 32).

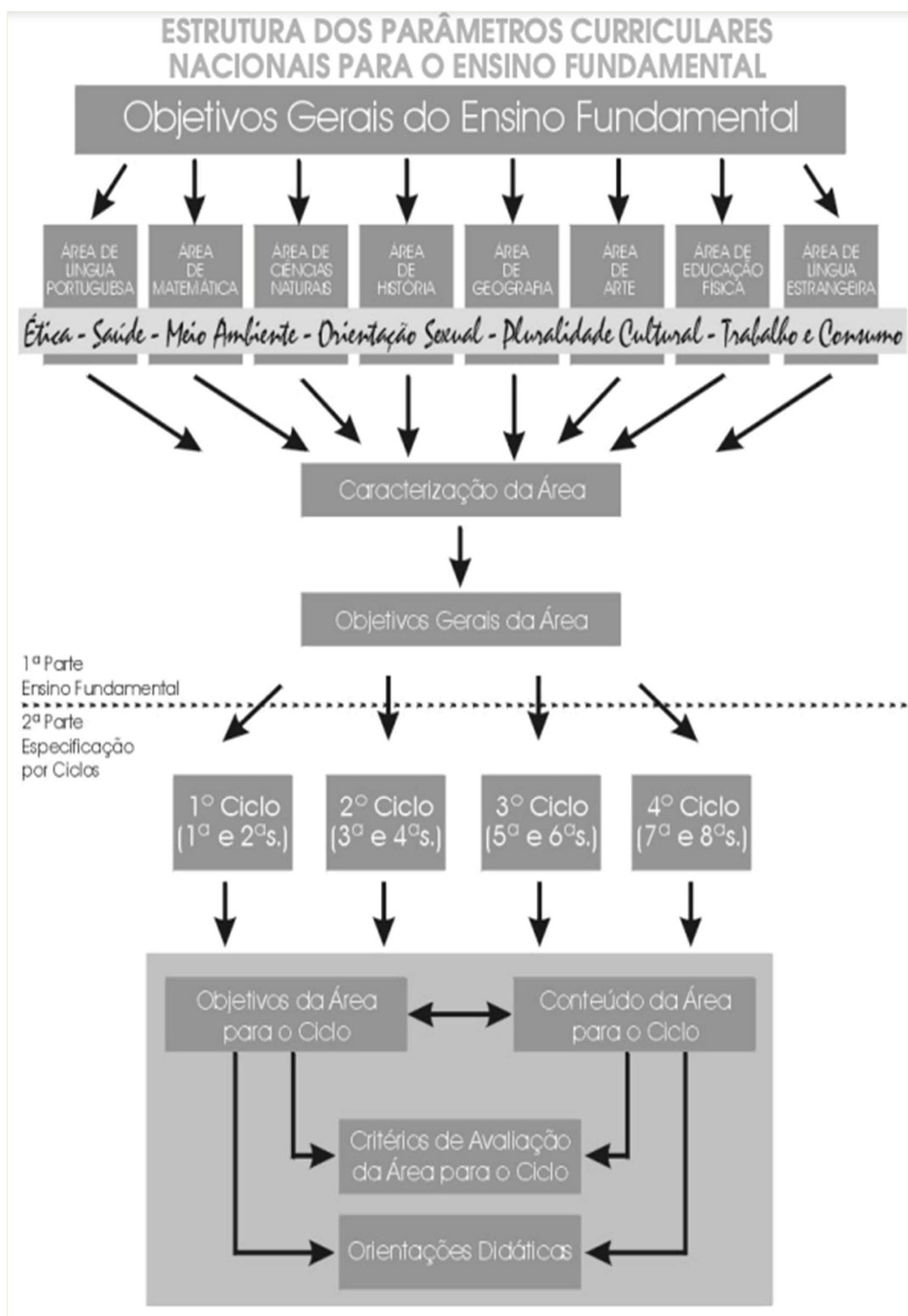
É nesse documento que se estabelece quais são as artes que irão compor o currículo das escolas públicas como áreas de conhecimento, depois da Lei nº 9394 de 1996, a LDB (Brasil, 1996). “O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno” (Brasil, MEC, 1998, p. 37).

Com o exemplo da figura 6 abaixo, é possível verificar, do primeiro ao último ciclo, as diversas áreas de conhecimentos estruturadas dentro dos Parâmetros Curriculares (Brasil, MEC, 1998). A demonstração do uso dos Parâmetros Curriculares, aqui nesse trabalho, se dá pela necessidade de identificar que as políticas públicas do município de Juiz de Fora – objeto da pesquisa de campo sobre o olhar das práticas educacionais subjacentes dos professores de música, dentro do espaço escolar público –, mostram-se coerentes com esse documento na elaboração das práticas docentes e as propostas curriculares de 2012 com o Referencial Curricular Rede Municipal de 2020 (RCRM/2020) (Juiz de Fora, 2020).

O RCRM/2020, que rege a educação municipal, traz propostas curriculares para cada componente curricular, de modo a nortear a formação do currículo da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. No documento, os PCNs ainda são considerados, tendo importância fundamental ao delimitar as linguagens artísticas à

construção desse documento próprio e, também, conserva as melhorias à educação básica elaboradas na BNCC, à educação do município. Desta forma, mantém os avanços estruturais da educação brasileira ao longo de políticas públicas controversas para o ensino público municipal (Juiz de Fora, 2020).

Figura 6 – As diversas áreas do conhecimento segundo os PCNs



Fonte: Brasil, MEC, 1998, p.6.

4.1.2 Música, arte e tecnologia na LDB para a Educação Básica

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi promulgada, o ensino da música estava subentendido dentro do ensino da arte descrita no artigo 26, onde o segundo parágrafo discorria sobre o seguinte: "§ 2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (Brasil, 1996). A LDB não deixava claro o que era o ensino de música e tão pouco das outras áreas da arte.

Em 2008, a música passa a ser conteúdo obrigatório conforme a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, passando a verificar no § 6º o seguinte texto: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (Brasil, 2008). No parágrafo único do artigo 62 foi especificado que o ensino de música deveria ser ministrado por profissionais com formação específica na área, o que faz a lei ser vetada, justificando que a música, por ser uma prática social, é realizada por vários tipos diferenciados de profissionais que não necessariamente têm formação acadêmica ou oficial em música, mas que, por prática, estariam impossibilitados de lecionar tal conteúdo, mesmo sendo reconhecidos nacionalmente (Câmara, 2023). Dentro deste contexto, o ensino de música não ficou restrito apenas aos professores com formação acadêmica específica.

Novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) tem sua redação em relação ao ensino da arte alterada pela Lei nº 12.287 de 2010 e o texto que passa a vigorar no segundo parágrafo foi: "O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 2010).

Com a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, reorganizando o que dizia o segundo parágrafo da LDB (Brasil, 1996), o texto passa a identificar os campos de conhecimento da arte na escola pública dessa forma: "as artes visuais, a dança, a música e o teatro passam a ser componentes curriculares obrigatórios a educação básica, especialmente em suas expressões regionais" (Brasil, 2016). O texto que rege o ensino da arte na educação básica atual está firmado na Lei nº 13.415 de 2017, que não especifica as

áreas de conhecimento da arte e reduz ainda mais em relação à alteração anterior, passando a vigorar o seguinte texto: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2017).

Uma mudança recente na LDB (Brasil, 1996), considerável para a implementação da educomunicação na escola básica referente-se à relação aos usos e recursos da tecnologia na educação básica, foi feita a partir da Lei nº 14.533 de 2023, trazendo inovações para a implementação de uma Política Nacional de Educação Digital (PNED) e alterando as leis anteriores, passando o texto a ser:

Art. 7º Os arts 4º e 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art.4º XII: Educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento." (Brasil, 2023).

Este será um passo para olharmos no futuro, uma vez que, para uma educação centrada na educomunicação, não bastam apenas recursos tecnológicos, e sim uma intervenção educacional dialógica com as mais diversas áreas do conhecimento (Soares, 2013).

4.1.3 BNCC, educomunicação, educação midiática e linguagens

Soares (2018), ao fazer uma análise da última versão da BNCC, identifica que o documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) considera que as habilidades e competências exigidas para a aprendizagem da educação midiática e alfabetização tecnológica para o século XXI estão de acordo com as propostas consagradas, por documentos oficiais, da UNESCO e da ONU, voltadas às áreas da Educação e da

Cultura, que se certificam da importância da criação de espaços de desenvolvimento e discussão da AMI. A construção de habilidades e competências, a serem adquiridas pelos estudantes na compreensão e crítica da mídia, deve proporcionar a esse aprendiz "(1a) ser capaz de realizar a análise crítica da mídia e (2a) ser capaz de dominar os elementos indispensáveis relativos a uma produção midiática, qualificada como democrática e participativa" (Soares, 2018). O texto da BNCC favorece o que ele chama de "Educomunicação possível", um sentido ético do agir educacional enfatizado no diálogo e na convivência cotidiana, apesar de não ter no documento a palavra educação.

Lembra, contudo, a BNCC, que o aluno estar familiarizado com os novos recursos não significa, necessariamente, que já seja capaz de levar em conta "as dimensões ética, estética e política desse uso". No caso, os alunos necessitam obrigatoriamente de uma formação específica para lidar, de forma experimental e autoral, com o universo da mídia, no contexto de uma cultura em permanente mutação. Tal formação, por sua vez, por ser específica, necessitará contar com a colaboração de mediadores educacionais que facilitem aos alunos avançar em suas produções de conhecimento a respeito de tema tão complexo. Tais mediadores poderão fazer parte dos quadros da rede de ensino (docentes com formação complementar) ou serem contratados como integrantes de projetos mantidos por núcleos de educação e/ou de mídia-educação de universidades ou de instituições voltadas para a área da educação midiática. Estamos, na verdade, traduzindo o texto do MEC quando este refere-se a "curadorias" e a "curadores", trazendo para a gestão curricular um termo próprio da área da Cultura (Soares, 2018, p. 11).

Logo, o autor não acredita que a proposta articulada pela BNCC venha a ser implementada sem que haja mudanças e a presença de especialistas em educação midiática e informacional no chão da escola, e estes profissionais já estão citados na BNCC quando esta se refere aos termos "curadorias" e "curadores". Para o autor, este "curador" já existe há muito tempo e se faz presente no mundo educacional há décadas, mas permanece invisível aos olhos dos gestores educacionais.

No entanto, devemos estar atentos para o fato de que nenhuma dessas competências poderá ser adquirida pela simples dissertação sobre elas por parte dos professores. Por sua natureza, a aquisição dessas habilidades exige vivências e práticas, que serão adquiridas mediante

procedimentos capazes de envolver e motivar os estudantes, de forma construtivista, coletiva e solidária, em projetos de intervenção em seus respectivos ecossistemas comunicativos. A Educomunicação se presta a este serviço, dada a sua origem na luta dos movimentos sociais pela conquista da liberdade de expressão, pela reafirmação do direito às diferenças e pelo reconhecimento dos direitos humanos, prioridade de todo o processo educativo (Márques & Talarico, 2016). Além do mais, a afirmação do protagonismo infanto-juvenil nos processos de aprendizagem sela o envolvimento das novas gerações com as metas pedagógicas, criando compromettimentos duradouros; enfim, educando (Soares, 2018, p. 18).

Falando sobre as áreas de conhecimento previstas pela BNCC, temos as seguintes: 1) Linguagens e Tecnologias, que compreendem os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; 2) Matemática; 3) Ciências da natureza; 4) Ciências humanas.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Nessas unidades, as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (Brasil, 2018, p. 197).

Na análise da BNCC sobre a aprendizagem na área de Linguagens, Soares (2018) identifica que, no texto, a comunicação é o processo chave para as aprendizagens da fala e da escrita em que a área deve garantir, em articulação com as competências gerais da BNCC, que os alunos "se expressem e partilhem informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzam sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação" (Brasil, 2018, p. 63).

Apesar de a BNCC assegurar que a grande área de Linguagens potencialize a construção de competências e habilidades no sentido da escrita e da fala, somente a

área de Língua Portuguesa não está dividida em unidades temáticas. No tocante à Arte, na BNCC tem-se a Arte visual, a Dança, a Música e o Teatro como unidades temáticas, compreendidas dentro da Arte, que é um componente curricular das linguagens, portanto, não vista como uma área de conhecimento.

Soares (2018) identifica que, nas três sucessivas versões da BNCC, o tema da necessidade da "educação midiática e informacional" ganha destaque entre as dez competências, sendo seis delas destinadas a esse fim: as de número 3, 4, 5, 7, 9 e 10 e as competências gerais de 7 a 10 trazem espaços significativos que também englobam competências caras à gestão educacional para o ensino fundamental. No ensino da educação midiática e comunicação na Educação Infantil, espera-se que o educando seja capaz de aprender competências e práticas expressamente "educacionais".

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2018, p. 34).

Entre as metas para a implementação da educação midiática e informacional no âmbito da comunicação, retiradas por Soares (2018) da BNCC, verifica-se "o sentido ético do agir educacional: novos modos de aprendizagem" e "diálogo, na convivência cotidiana" (Soares, 2018, p. 8).

- Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.
- Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem,

conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar (Soares, 2018, p. 8).

Soares (2018) identifica também que tais metas pedagógicas não serão eficazes se não forem implantadas como procedimentos. “Em outras palavras, as propostas traduzem o que o paradigma educacional tem como propósito específico, no cotidiano escolar” (Soares, 2018, p. 8), mas precisam ser efetivadas no chão da escola com recursos e profissionais preparados para a AMI. Para o autor, não há dúvidas de que a BNCC incorporou, “em suas metas primordiais, não apenas os conteúdos, mas a própria estrutura do discurso proferido pelos mídia-educadores e educadores, discursadas há pelo menos quatro décadas (Soares, 2018, p. 8).

Segundo a BNCC, para dar conta de suas tarefas, a Área de Linguagens do ensino básico opera, de forma articulada, a partir de quatro eixos de competências, a saber: Eixo da “Leitura”, da “Produção”, da “Oralidade” e da “Linguística” (tema tratado a partir da pg. 71 do texto oficial). É justamente no conjunto dos três primeiros eixos que encontramos pressupostos de um programa de educação midiática, nas perspectivas defendidas pelos mídia-educadores e educadores. O quarto eixo volta-se para os temas formais da língua culta (Soares, 2018, p. 13).

No campo das linguagens, a BNCC traz, ao espaço escolar público, a potencialidade de trabalhar com a comunicação e os campos de atuação do jornalismo na vida pública, Soares (2018) destaca essas áreas:

Na BNCC, a partir da página 80, a organização das práticas de linguagem é discriminada por “Campos de Atuação”, apontando para a importância da contextualização do conhecimento escolar.

São cinco os espaços de atuação a serem considerados pelos docentes no planejamento didático das atividades relacionadas ao aprendizado das diferentes linguagens: (1) o Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais); (2) o Campo artístico-literário; (3) o Campo das práticas de estudo e pesquisa; (4) o Campo jornalístico/midiático e, finalmente, (5) o Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (Soares, 2018, p. 13).

Na estrutura do entendimento do que é Arte dentro da BNCC, Silva (2018) esclarece que é vista como linguagem, mas o pensamento não se faz por ela, e

diagnostica que, da maneira como o documento foi elaborado, a Arte não pode ser uma área de conhecimento.

Vale ressaltar que a BNCC separa as habilidades práticas, socioemocionais e cognitivas. Nessa separação, os componentes tradicionais se enquadram nas habilidades cognitivas. Porém, apesar da arte estar na área de linguagens, ela é considerada habilidade prática e socioemocional, ou seja, não é cognitiva, não produz pensamento. É dessa maneira que a arte é vista pelos integrantes da equipe que fizeram a BNCC. Nessa lógica de pensamento, como pode ser visualizado nos documentos que serviram de base e na própria BNCC, não é possível a arte ser área de conhecimento, pois de acordo com esses documentos não produz pensamento, não é habilidade cognitiva (Silva, 2018, p. 40).

Diversos autores citados nesta tese vão de encontro à ideia de separar as habilidades humanas na compreensão da música como Arte e área de conhecimento. As habilidades práticas, socioemocionais e cognitivas são propriedades do fazer artístico e musical, portanto, refuta-se, nesta tese o posicionamento da BNCC em não entender a música e qualquer arte como uma área de conhecimento, colocando-a como mera unidade temática, dentro da linguagem, uma vez que música é também linguagem.

Na prática educativa musical da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, a Arte é vista como área de conhecimento nas quatro modalidades existentes, cada arte tem garantido em lei o protagonismo no ensino, mesmo que ainda falte a consolidação de todas elas no âmbito do currículo escolar em cada escola. A seguir tem-se esse olhar sobre o campo de atuação da educação básica de professores no ensino da música e possibilidades da inserção da educomunicação no espaço escolar público municipal.

4.2 PROPOSTA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA PARA O ENSINO DE MÚSICA

A rede municipal de educação de Juiz de Fora, através da Secretaria de Educação (SE), traz em 2012 a Proposta Curricular da Rede Municipal (PCRM) para a Arte e para as outras disciplinas. Considerar-se-á a elaboração do documento para a Arte. A proposta da Arte foi desenvolvida no município de acordo com as normativas dos PCNs de Arte, ou seja, a Arte estruturada como um campo de conhecimento, uma linguagem viva e de abrangência dialógica e discursiva, elaborada e reelaborada entre a cultura e

as manifestações desta cultura no cotidiano social de épocas diferentes bem como da vivência do aluno com o potencial formador das Artes em suas esferas de influências (Juiz de Fora, 2012). O ensino de Arte ancora-se nos códigos da linguagem e interlocuções dadas por essa linguagem, pretende acolher a diversidade cultural, de forma interdisciplinar, relacionando cognição e sensibilidade no fazer artístico.

A função central deste documento – que está baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN de Arte (1997, 1998, 2006), na Proposta Curricular/Arte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2005) e na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de São Paulo (2007) – é oferecer diretrizes orientadoras para o ensino de Arte na rede municipal de Juiz de Fora. Não pretende ser um documento prescritivo e inflexível, no entanto objetiva apresentar pontos importantes, considerados indispensáveis para o que, hoje, se espera de um ensinar/aprender significativo em Arte (Juiz de Fora, 2012, p. 9).

Em 2020, depois de ampla discussão sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica com a sociedade juizforana, a SE torna disponível o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (RCRM/2020) que dispõe das propostas curriculares para a Educação Infantil, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciência da Natureza, Geografia, História, Ensino Religioso, Tecnologias e Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos).

Professores e professoras, coordenadores, diretores e diretoras, em parceria com os(as) profissionais da Secretaria de Educação se mantiveram ligados a um objetivo comum: trabalhar pela rede municipal e para a Rede. Momento ímpar para a aproximação com as escolas; para a escuta dos profissionais; para a leitura e para os estudos de documentos oficiais. Momento ímpar para deixar à mostra a ousadia de construir um referencial próprio, autoral, mesmo considerando a condição mandatária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Juiz de Fora, 2020, p. 8).

O referencial próprio, autoral, amplia as possibilidades de ensino para a Educação Básica que se referem à BNCC e valoriza a antiga proposta, vigente desde 2012, elaborada na PCRM/2012 que foram embasadas nos PCNs.

A produção desse documento resulta de um esforço da SE para valorizar a Proposta Curricular da Rede Municipal construída em 2012 (Juiz de Fora, 2012) e redimensioná-la a partir das prerrogativas da BNCC (Brasil, 2017) e do CRMG (MINAS GERAIS, 2018). Esse Referencial deverá nortear a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas (Juiz de Fora, 2020, p. 12).

Em 2020, a rede municipal de educação ao invés de reduzir a Arte a uma área temática dentro das linguagens, como a BNCC faz, ela mantém a estrutura anterior e continua sendo a Arte uma área de conhecimento e uma linguagem artística como proposta curricular ao espaço escolar municipal.

A PCRM/Arte (Juiz de Fora, 2012) considera as linguagens artísticas, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como áreas de conhecimento, enfatizando a atualização da prática pedagógica em Arte e afirmando a aliança entre prática e teoria, inseparáveis nessa área, assim como o respeito à área de formação específica do docente, em concordância com a Lei no 13.278 (Brasil, 2016) que altera o § 6º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no 9.394 (Brasil, 2017a), fixando as diretrizes e bases da educação nacional referentes ao ensino de Arte (Juiz de Fora, 2020, p. 261).

No que se refere à mudança na LDB feita pela Lei 13.415 de 2017, que não especificaria mais as áreas de conhecimento da Arte, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora não fez essa atualização, o que conferiria às escolas municipais uma mudança reducionista do papel da Arte na formação do sujeito, indo de encontro à concepção das artes organizadas no RCRM/2020.

Nesse Referencial Curricular os componentes curriculares são agrupados em áreas de conhecimento – **Linguagens** (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); **Matemática** (Matemática); **Ciências da Natureza** (Ciências); **Ciências Humanas** (Geografia e História); **Ensino Religioso**; **Educação Infantil**; **Educação de Jovens e Adultos** (EJA) e **Tecnologias**. Para além da interdisciplinaridade entre os componentes, é importante que haja diálogo entre as áreas de Conhecimento, bem como entre as Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Modalidade EJA. Importa sobretudo que os(as) professores(as), juntamente com seus(as) coordenadores(as) pensem em possibilidades pedagógicas transdisciplinares. (Juiz de Fora, 2020, p.15).

Com a manutenção da política emancipatória da Arte na escola, as Artes estão configuradas, assim como a BNCC, no campo das linguagens, mas, no município, estão classificadas como áreas de conhecimento e não unidades temáticas.

Nesse sentido, a Subsecretaria de Articulação de Políticas Educacionais (SSAPE) planejou a revisão curricular da rede em várias etapas. Em um primeiro momento, ficou estabelecida a formação de grupos por componente curricular e Etapa da Educação Básica – Educação Infantil – e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, com a participação de profissionais da SE e das escolas. Os grupos fizeram um estudo comparativo entre a BNCC (Brasil, 2017), o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) e as Propostas Curriculares da Rede Municipal (Juiz de Fora, 2012). Nesse trabalho observou-se os pontos de aproximação e distanciamento existentes entre esses documentos. Uma questão identificada nesse comparativo foi a similaridade de conceitos utilizados na proposta da Rede, em alguns componentes curriculares ou etapas, e na BNCC. Isso foi observado principalmente na Educação Infantil, Língua Portuguesa, Matemática e Geografia. Entretanto, outros componentes se diferenciavam (totalmente ou parcialmente) em relação à forma de organização e/ou concepção de trabalho, como nos componentes História, Ciências, Educação Física e Arte (Juiz de Fora, 2020, p.10).

Para a elaboração do RCRM/2020 a comunidade escolar pode ser ouvida e, conseqüentemente, houve uma ampliação em relação à BNCC. O município mantém as inovações propostas pelos documentos do governo federal e do município, redigidas na PCR/2012, e constrói um documento que conserva as políticas emancipatórias para o ensino básico já propostas no país (Juiz de Fora, 2020).

O estudo comparativo dos vários componentes e etapas foram apresentados aos diretores(as) e coordenadores pedagógicos nas reuniões mensais. A Área de Linguagens define seis competências específicas que se relacionam com as 10 Competências Gerais da BNCC (BRASIL, 2017) e que asseguram as aprendizagens essenciais pelo conjunto de componentes curriculares que integram a área. Além disso, em cada componente curricular da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) são apresentadas Competências Específicas em consonância com as da área de Linguagem e, conseqüentemente, com as Competências Gerais desse Referencial Curricular (Juiz de Fora, 2020, p.31).

Outra diferença do RCRM/2020 em relação à BNCC é a Tecnologia como área de conhecimento. No RCRM/2020, Tecnologia é um campo de construção do saber e está

dividida em unidades temáticas que compreendem o estudo sobre: 1) Cultura Digital; 2) Tecnologia Digital; 3) Pensamento Computacional; 4) Computação Desplugada (Juiz de Fora, 2020).

Há de se destacar que a Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora apresenta um Referencial Curricular de Tecnologias com o intuito de orientar o trabalho desenvolvido por professores(as). As Tecnologias não são caracterizadas como um componente curricular obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.396/1996 (LDB)(Brasil, 2017b), porém ofertá-la na carga horária de nossas crianças e estudantes torna-se importante, uma vez que pode ser considerada como um recurso tecnológico educacional potente tanto na aprendizagem escolar quanto na vida social (Juiz de Fora, 2020, p.12).

A rede municipal disponibiliza, dentro das escolas, laboratórios de informática e as aulas de informática que fazem parte do currículo escolar. Estes laboratórios podem ser utilizados por qualquer outro professor que queira desenvolver atividades utilizando a tecnologia em suas aulas. O RCRM/2020 traz uma proposta curricular para a Tecnologia e demonstra dimensões a serem trabalhadas por um ensino educacional, num modelo que permite a construção do conhecimento entre os integrantes do processo de ensinoaprendizagem e a sociedade.

O principal pilar da Tecnologia é estabelecido pelo seu uso e compreensão no contexto da cultura digital e como esta se insere nas práticas do cotidiano da sociedade e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem. Antecedendo a discussão de como as práticas pedagógicas serão modificadas a partir da aplicação de novos recursos e posturas, é importante refletir sobre o que se acredita ser Tecnologia (Juiz de Fora, 2020, p. 656).

A proposta curricular para a Tecnologia possibilita que a escola amplie as noções sobre o uso da tecnologia, de modo que o aluno seja estimulado para não ser apenas receptor de informações vindas dos meios de comunicação, mas que possa construir conhecimentos através dessas tecnologias, as proposições sobre a metodologia de como vivenciar a tecnologia também expressam potencialidades para o que Soares (2018) aponta na escola, um modelo educacional possível, sendo este um dos lugares para o ensino da alfabetização midiática.

A escola, como um espaço de socialização e aprendizagens socioculturais significativas para a formação humana, pode propiciar espaços pedagógicos de modo a facilitar a compreensão dos diferentes usos das Tecnologias, fomentando, assim, a capacidade criadora de crianças e estudantes como produtores(as) de Tecnologia (Juiz de Fora, 2020, p. 657).

Assim como existe uma proposta curricular para a Tecnologia, existe uma proposição para cada modalidade da Arte: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Enfoca-se, a seguir, o programa Arte/Educação especificando as proposições para o ensino da música.

4.2.1 Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Em 2019, a Prefeitura de Juiz de Fora, através do Decreto nº 13.769 de outubro do mesmo ano, reconhece os quinze anos de trabalhos artísticos e culturais que vinham e ainda vêm sendo realizados nas escolas municipais em conjunto com as comunidades regionais e em espaços culturais da cidade, ao longo de cada ano letivo. O desenvolvimento destas atividades articula diversos projetos interdisciplinares baseados em uma proposta de práticas sociais ativas e intensas com a comunidade escolar e a sociedade. Estes projetos artísticos e culturais são realizados pelos professores nas escolas municipais, integrados às ações formativas desenvolvidas pelo Centro de Formação de Professores da Secretaria de Educação. O objetivo do reconhecimento é continuar apoiando institucionalmente "o propósito de interligar o fazer pedagógico com o artístico, de promover reflexões e novas ações sobre esse fazer, assim como de potencializar o campo da Arte na rede municipal de ensino de Juiz de Fora" (Juiz de Fora, 2019, p. 1).

O Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora compõe-se dos projetos que envolvem professores e alunos em mostras como *Professor também faz Arte*, iniciado em 2005 com o objetivo de articular e estreitar os laços entre a docência e a Arte, de modo que o professor articula o fazer pedagógico com a arte produzida por ele mesmo e pelos trabalhos realizados com os alunos durante o ano letivo, uma vez que também existe o programa de *Mostra Estudantil de Arte*. As mostras já foram realizadas nos diversos centros culturais de Juiz de Fora. Além das mostras, fazem parte do decreto

o reconhecimento dos projetos *Literatudo, Dança da Escola no Calçadão, Galeria Escola, Caravana de Histórias e Encontro de Teatro das Escolas Municipais* (Juiz de Fora, 2019).

A culminância dos projetos de artes que acontecem nas escolas municipais se dá na mostra *Professor também faz Arte* e na *Mostra Estudantil de Arte*. As mostras também são abertas a outras escolas que queiram participar.

Este evento, que acontece anualmente, desde 2005, reúne a produção poética dos professores/as/artistas - não só da rede municipal - em uma exposição de trabalhos em Artes Visuais e Literatura e em apresentações de Audiovisual, Dança, Música, Teatro e Contação de História. Ao longo dos anos, a Mostra vem mantendo o protagonismo dos/as professores/as/artistas (ou artistas/professores/as), pois são eles/elas que definem o desenho da Mostra; não se determina um tema fechado, nem se privilegia um estilo, formato ou material; e são as interfaces entre os trabalhos que os próprios professores decidem mostrar que proporcionam ao público leituras variadas, sem que se perca o caráter aberto da Mostra, cuja unidade se dá pelo ofício de ensinar e aprender (Juiz de Fora, 2019, p. 3).

Durante o ano, além das mostras, há interdisciplinaridade das artes entre as escolas através de encontros literários denominados circuitos de leituras, danças realizadas no Calçadão, *Galeria Escola, Caravanas de Histórias* e encontro de teatro das escolas municipais (Juiz de Fora, 2019).

O decreto acima está em consonância com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora que mantém uma continuidade das políticas públicas municipais referentes à Proposta Curricular para Arte desenvolvida em 2012 e, no entanto, reconhece a arte como uma área de conhecimento e formação dos agentes envolvidos com a educação e a comunidade escolar.

Ou seja, a PCRM/Arte (Juiz de Fora, 2012) propõe promover experiências significativas através do conhecer, fazer, apreciar e criticar em Arte. O CONHECER refere-se a explorar as possibilidades do real em sua complexidade que podem levar a uma coerência com a realidade externa. A ação de conhecer pertence à vida cotidiana e depende do pensamento incorporado. “Quando estamos trabalhando com as possibilidades do real então fazemos Arte” (Vieira, 2011, p. 111). Explorar o histórico, a época, as formas de constituição, o contexto, o autor, e outros, em relação à obra de arte existentes ou as propostas contemporâneas que se pretende realizar. O FAZER refere-se à possibilidade do(a) estudante assumir a posição de artista, criador,

inventor, propositor, pesquisador, produtor. Essa é uma ação do domínio da prática artística. Destaca-se que a intencionalidade produtiva amplia a capacidade de viver. O APRECIAR refere-se a interpretar, questionar, buscar, inferir, descobrir e o despertar da capacidade crítica. Ao apreciar, o/a estudante, por meio do seu repertório, sua percepção e sensibilidade vai declarar a sua impressão sobre a obra. Importante que essa leitura seja acrescida de dados estéticos e históricos. A apreciação não é passível ARTE 265 de reducionismos como o binômio certo/errado (Rizzi, 2002). O CRITICAR refere-se a apontar e analisar os bloqueios e as potencialidades presentes, ampliando as possibilidades de elaborar pensamento a partir do contexto em que se está inserido, criando múltiplas interpretações em relação à obra de arte (Barbosa, 2007). Exercer a crítica implica na apropriação crescente do(a) discente diante de sua posição no contexto (Juiz de Fora, 2020, p. 264).

A formação do professor nas diversas modalidades do Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora se dá por Grupos de Estudos (GE), ciclos de palestras, rodas de conversas, cursos, oficinas e colóquios (Juiz de Fora, 2019).

Como visto, no RCRM/2020, a Arte que deve compor as aulas da educação básica compreende as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Mesmo cada uma delas tendo uma proposta curricular específica para cada modalidade de ensino, isso ainda não garante a permanência de todas as quatro modalidades da Arte em todas as escolas, sendo necessário que a escola escolha uma dessas modalidades das artes para estar no currículo escolar do aluno (Juiz de Fora, 2020).

As características artísticas valorizadas no plano de ensino municipal e o implemento de leis que vigoram para o exercício da Arte vivenciada nas escolas com intercâmbio com espaços artísticos e o próprio fazer artístico local, ampliam espaços para a criação de uma comunicação da Arte com a vida além muros escolares. Os estudantes, ao entrarem em contato com as mais diversas artes, podem também vivenciar os espaços culturais da cidade, levando as artes construídas nas escolas, conhecendo outras artes, feitas por diversos outros estudantes da rede e apreciando as artes já existentes nos locais que fazem as apresentações das artes que produziram. Este intercâmbio traz ao aluno a possibilidade de entrar em contato com as diversas culturas que estão sendo produzidas ao longo dos bairros, entendendo melhor a própria dinâmica da cidade em que vive. As atividades artísticas aqui descritas são momentos de trocas que, de outra forma, esses alunos não conseguiriam realizar.

Dentre essas artes, a música é a arte que nos interessa na pesquisa e, em relação à BNCC, pode se notar, no quadro abaixo, como ela aparece no documento municipal com notáveis diferenças e uma abrangência que define a música como uma linguagem artística e não uma unidade temática. Essa estrutura modifica a visão do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os alunos, uma vez que a arte é protagonista na construção de saberes e não reducionista a uma outra área de conhecimento. É a Arte a promotora do saber a ser diretamente comunicado para os alunos. Para conferência, segue, na figura 7, um comparativo do Referencial em relação à BNCC, sobre o que se trabalha em Música como área de conhecimento no município.

Figura 7 – Quadro comparativo do ensino de música da PCRM/JF com a BNCC

Quadro 3 - Diretrizes para o Ensino de Arte BNCC (BRASIL, 2017b) e PCRM/Arte (JUIZ DE FORA, 2012) – Linguagem artística: Música

PCRM/Arte Linguagem artística: Música	BNCC Linguagem artística/Unidade Temática: Música			
	1º ao 9º ano	1º ao 5º ano		6º ao 9º ano
Proposição 3.2.1.1 Parâmetros do som: timbre; altura; intensidade; ritmo; forma; textura; outros (p. 29).	Objeto de conhecimento Elementos da linguagem (p. 202).	Habilidades (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 (p. 203).	Objeto de Conhecimento Elementos da Linguagem (p. 208).	Habilidades (EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/ criação, execução e apreciação musicais (p. 209).

Fonte: elaborado pela equipe de Arte da SE/2019.

Fonte: Juiz de Fora, 2020, p. 267

Nota: Extraído do Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora de 2020.

Na tese de doutorado *Dança na Educação Básica: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia*, de Edna Christina Silva, encontram-se dados estatísticos da formação de professores nas diversas áreas da Arte e destes dados pode-se compreender que a quantidade de professores atuando no Brasil em 2018 era de apenas 1922. Na região norte, apenas 41 professores; Nordeste, 225; Centro-Oeste, 197; Sul, 518. É a região Sudeste que concentra o maior número, contabilizando 941 docentes na área de música. O estudo não especifica se os professores possuem formação

específica para atuação, mas pelos dados pode se ter uma noção do quanto ainda são necessários investimentos em formação de professores da área (Silva, 2018).

Na cidade de Juiz de Fora, nem todas as escolas municipais possuem as quatro modalidades de ensino e a quantidade de professores de arte e música também não é suficiente para a demanda de implementação em cada uma delas (Oliveira, 2021). A quantidade de professores de música existentes na rede municipal da cidade no ano de 2022 era de apenas 42, número insuficiente para cobrir todas as escolas municipais, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora (SE/PJF) em 2022. No RCRM/2020, no que se refere às artes, é possível verificar que não há garantia de que as quatro linguagens estejam na escola, de forma que pelo menos uma delas seja escolhida para estar na escola e, em relação à música, o professor deve se adequar à realidade da escola (Juiz de Fora, 2020). Entretanto, cabe ao professor criar meios de ampliar essa realidade de acordo com a formação que ele possui, como expressado no documento propositivo das diretrizes do ensino de música na sala de aula.

Não se trata de fazer desse referencial curricular uma prescrição para a prática institucional, com conteúdos e normas rígidas. Ressaltamos, porém, o quanto se faz necessária a contínua reflexão e, para isso, a participação do(a) professor(a) é fundamental. Os programas devem ser compatíveis com a realidade da escola, contudo o(a) professor(a) tem o papel de observar, questionar, analisar, opinar e avaliar constantemente os resultados com o objetivo de promover as mudanças necessárias para a manutenção de uma educação com qualidade (Juiz de Fora, 2020, p. 286).

Quando a música se faz presente na escola, o ensino de música centra-se na ênfase da musicalização, flauta, violão, percussão, voz, coral, teclado, prática de conjuntos e outros instrumentos que poderão ser introduzidos na prática da sala de aula de acordo com o professor e os objetivos da escola para aquela comunidade. Mesmo não sendo obrigatório o uso de todos esses instrumentos na escola, "(...) é preciso ressaltar a importância de promover o conhecimento das várias formas de expressão dessa linguagem, a fim de ampliar o repertório artístico e cultural dos(as) estudantes ao longo dos anos de escolaridade" (Juiz de Fora, 2020, p. 286).

O próprio referencial articula a implementação do uso das diversas formas de linguagem que a música manifesta culturalmente, bem como favorece a

interdisciplinaridade dos estudos da música com outras linguagens, inclusive a linguagem tecnológica digital.

Algumas destas expressões envolvem a interlocução com várias linguagens artísticas, tais como as produções que são pertencentes à contemporaneidade e que abrangem o uso de tecnologias digitais e outros dispositivos da atualidade. Mesmo apresentando essa particularidade de hibridismo entre linguagens, é importante ressaltar que a abordagem a ser realizada pelo(a) professor(a) deva se direcionar para a sua formação específica, como no caso, a Música (Juiz de Fora, 2020, p. 286).

A estrutura da organização dos conhecimentos a serem vivenciados pelos alunos preza pela articulação dos elementos específicos do domínio da linguagem musical e os diversos discursos sociais que ela pode ser incluída. O trabalho para uma educação musical propõe o ensino da música respeitando as linguagens com uso de instrumentos variados e a musicalização, uma vez que conduz alunos e professores a um estudo crítico da linguagem (Juiz de Fora, 2020).

Mediante a essa proposição dialógica para a sala de aula no município de Juiz de Fora, o capítulo 5 desta tese traz a pesquisa de campo que olha esse universo dentro da prática pedagógica dos professores de música, a fim de verificar, *in loco*, as práticas subjacentes existentes no ensino de música que puderam ser identificadas como educacionais e que contribuem para nortear a construção de práticas musicais educacionais que embasam o ensino de música e a educação na rede municipal. Tais proposições e entendimento da teoria nos norteou à criação de modelos educacionais musicais no espaço escolar público, de um modo geral.

É óbvio que o olhar sob apenas um campo de ensino musical, tendo o Brasil um universo gigantesco para a pesquisa, parece ser reducionista, mas considera-se que esse campo, ao qual se direciona o olhar, não é qualquer campo. É um dos ambientes de ensino brasileiro que conserva as políticas educacionais mais vanguardistas até o presente momento (Silva, 2018). Portanto, considerar um município que amplia o papel da arte como um instrumento de formação e área de conhecimento já justifica a escolha da pesquisa, o que o torna mais aberto às políticas culturais para o exercício da cidadania democrática e o diálogo com as práticas artísticas sociais, indo ao encontro do que

Martín-Barbero (2021) elucida sobre a comunicação e criação de políticas culturais que potencializam o intercâmbio entre escola e cultura de uma dada sociedade.

5 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamentos de desafios cada vez mais complexos (Moran, 2018, p. 2).

Seguindo o protocolo da pesquisa com seres humanos, os questionário e entrevistas realizados nessa tese, com os professores de música da rede municipal juiz-forana, foi submetido ao Comitê de Ética da presente Universidade intitulado *Pressupostos da educomunicação no ensino de música no espaço escolar público*, referente à pesquisa de campo feita com os professores de música de Juiz de Fora. A aprovação em primeira instância data de 22 de agosto de 2022, "(...) o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS". (Brasil, 2022, p. 3). O documento completo pode ser conferido nos anexos.

Em um primeiro momento, foi realizado o recrutamento dos participantes, o que aconteceu por meio das redes sociais e por e-mail, para que pudessem responder aos questionários e entrevistas que buscavam entender a lógica subjacente existente nas práticas das aulas de música direcionadas pelos professores de música, que pudessem conter ou não ações educacionais no exercício da educação musical.

Os questionários enviados virtualmente (por meio de formulário *online*), aplicados entre os dias 1º de outubro e 1º de novembro de 2022, a um grupo de professores de música e de contato da pesquisadora, foram disponibilizados para respostas no referido período. Ao todo, 12 perguntas compuseram o questionário e foram compiladas por meio de gráficos que serão apresentados e analisados oportunamente ao longo deste capítulo. A saber, seguem as perguntas elaboradas e respondidas pelos participantes.

Quadro 2 – Questionário aplicado (por meio de formulário online) aos professores de música de Juiz de Fora

QUESTIONÁRIO	
1)	Há quanto tempo você está na atividade de ensino musical? <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 20 anos <input type="checkbox"/> acima de 21 anos
2)	Qual a sua faixa etária? <input type="checkbox"/> 18 a 30 <input type="checkbox"/> 31 a 40 <input type="checkbox"/> 41 a 50 <input type="checkbox"/> acima de 51
3)	Quais recursos você dispõe na sua escola para suas aulas? <input type="checkbox"/> internet <input type="checkbox"/> instrumentos musicais <input type="checkbox"/> livros didáticos de música <input type="checkbox"/> livros paradidáticos de música <input type="checkbox"/> sala para aula de música <input type="checkbox"/> sala exclusiva para música
4)	Você conhece, ou já ouviu falar do conceito de educomunicação? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
5)	Quais tipos de mídias/tecnologias você utiliza em sua sala de aula para o ensino? <input type="checkbox"/> data show <input type="checkbox"/> computador <input type="checkbox"/> smartphones e tablets <input type="checkbox"/> reproduutor CD-DVD <input type="checkbox"/> aparelho de som/amplificador <input type="checkbox"/> TV
6)	Sua escola trabalha com projetos participativos, que envolvam o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e motivação dos alunos, estimulando o pensamento crítico entre eles? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não

7)	Há um processo de conscientização do uso responsável dos dispositivos móveis (smartphones) pela escola e comunidade escolar? () sim () não
8)	Você usa algum software específico para o ensino musical? () sim () não
9)	Você tem algum aluno especial? () sim () não
10)	Você utiliza algum suporte tecnológico para a inclusão desse aluno? () sim () não
11)	Alguma sugestão a dar sobre esse tema da pesquisa? _____
12)	Você gostaria de participar da 2ª etapa da pesquisa, constituída por uma entrevista on-line? Na entrevista, teremos a oportunidade de conversar sobre as questões apresentadas neste questionário. Se sim, favor indicar: Nome: _____ Telefone (WhatsApp): _____

Fonte: Elaborado pela autora.

De um total de 42 professores de música da rede municipal de ensino, excluindo-se a pesquisadora, que também fazia parte do quadro funcional de professores de música do presente ano, mas não respondeu a pesquisa, a abrangência dos questionários chegou a 34 docentes atingidos. Desses, 23 participantes responderam à primeira etapa, e 16 se disponibilizaram para a entrevista, e os 7 restantes da primeira etapa declararam estar sem tempo para prosseguir na segunda etapa. Desse total de 16, foram escolhidos 5 participantes de acordo com a disponibilidade do professor para atender ao cronograma dos questionários e entrevistas que deveriam ser realizados entre os dias 2 de novembro de 2022 e 2 de janeiro de 2023

Para atingir os vários professores de música da rede municipal, solicitou-se aos participantes que respondessem aos questionários e indicassem novos participantes, configurando, assim, o uso da técnica de bola de neve. Nessa etapa, portanto, não havia um número pré-definido de participantes. Por segurança da informação, a aplicação do questionário aos participantes recrutados se deu por meio da ferramenta virtual *Google Forms*. Ressalta-se que, após a finalização dos questionários, realizou-se a extração dos dados para um suporte físico (*pen-drive*), que ficará sob a guarda do laboratório ao qual a pesquisa está vinculada, o Laboratório de Estudos das Linguagens e Expressões na Arquitetura no Urbanismo e no Design, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os participantes também foram perguntados sobre a sua disponibilidade para fazer parte de uma segunda etapa da pesquisa, composta por cinco entrevistas em profundidade. Vale pontuar que, ao final das entrevistas, fez-se o download de todos os dados coletados para um dispositivo eletrônico local, sendo todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", apagados. Para a realização das entrevistas, foi escolhida uma amostra não probabilística, intencionalmente selecionada de acordo com os interesses e conveniência da pesquisa e da disponibilidade dos participantes como dito acima. Não foi admitida a presença de terceiros no local *online* de pesquisa, a excluir em casos de força maior. Todas as entrevistas foram realizadas no formato *online*, pelas plataformas *Google Meet* ou *Zoom*.

Destaca-se que, tanto os participantes que responderam aos questionários, quanto os que participaram das entrevistas, tiveram suas identidades preservadas, sendo seus nomes substituídos por "participante n. x". Os resultados dos questionários foram tabulados com a utilização do Excel e disponibilizados em forma de gráficos e/ou tabelas. As entrevistas semiestruturadas, analisadas por meio da análise do discurso nas perguntas que podem ser consultadas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Entrevista semiestruturada aplicada aos professores participantes da pesquisa

ENTREVISTA

1. O que você conhece sobre educomunicação?
(Contextualização) A educomunicação traz elementos da mídia para o contexto da sala de aula em ambientes escolares. O meio de comunicação proposto por este campo é o diálogo aberto entre os professores e os alunos na aquisição do conhecimento construído por estes meios e como eles afetam o cotidiano. Mediante ao exposto, você já trabalha com educomunicação sem saber.
2. Cientes da realidade educacional atual do nosso país, na sua visão, quais são as políticas públicas direcionadas a educomunicação para a escola de um modo geral e para a música?
3. Quais são as suas sugestões de melhorias para essas políticas?
4. Fale mais sobre as tecnologias que utiliza em sala de aula para o ensino da música. Você utiliza algum software específico? Quais?
5. Como se dá a comunicação entre essas tecnologias e o ensino da música praticado, considerando que o aluno pode fazer o seu uso intra e extraescolar?
6. Na sua visão quais seriam as habilidades e formações necessárias para o professor ser um bom educador/comunicador?
7. De que maneira a política de ensino municipal poderia ajudar nesse sentido?
8. Da mesma forma, como o professor poderia ajudar também?
9. Você tem algum aluno com necessidades especiais? Se sim, você tem suporte do ensino público municipal para inclusão desses alunos?
10. Na sua experiência do cotidiano há um diálogo entre o conhecimento oferecido nas salas de aula e a comunidade escolar (escola, professor, aluno e pais)?
11. De que forma pode-se melhorar esse diálogo, visando uma comunicação mais eficiente?
12. Mediante todo o exposto, você é contra ou a favor da proibição do uso de smartphones/tablets pelos alunos dentro das escolas públicas? Afinal, havendo uma conscientização do uso responsável dos dispositivos móveis não seria mais educativo?

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1 METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISES DE DADOS

Os resultados dos questionários foram tabulados com a utilização do Excel e disponibilizados em forma de gráficos e/ou tabelas. As entrevistas foram analisadas por meio da análise francesa dos discursos. O discurso é o local na pesquisa onde poder-se-á observar a relação da língua (o verbalizado) e ideologia. Segundo Bakhtin (2006), cada discurso deve ser interpretado de acordo com a bagagem cultural, social e econômica de cada pessoa. Mais ainda, pontua que a forma linguística

(...) sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc (Bakhtin, 2006, p. 98-99).

As verbalizações dos professores desvelam práticas e receios que serão discutidos no presente item de análise de resultados. Nessa linha, Bakhtin (2006, p. 98-99) traz que a palavra (...) está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. É importante ressaltar que cada discurso é um “signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados.” (Bakhtin, 2006, p. 45).

A Análise do Discurso - quer se a considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura- se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução ou mais precisamente no contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso (Orlandi, 1990, p. 8).

Com a análise do discurso (AD), pretendeu-se analisar e considerar os sujeitos da ação educacional levando em conta a vivência social que se relaciona com a música. A AD como um meio de interpretação dos discursos, ditos e não ditos, numa enunciação

dada pelo sujeito histórico, dentro de linguagens que atravessam o campo de formação desses sujeitos por narrativas de poder (Pêcheux, 2015). Na análise de discurso, há noções que encampam esse não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário (Orlandi, 2015, p. 81). O não dito pode se estabelecer também pelo silêncio, o que Orlandi (2015) vai intitular de silêncio fundador, que é o "silêncio que indica que o sentido pode ser outro. Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que "fala" por elas, que as calam" (Orlandi, 2015, p. 81). O não dizer materializado pelos enunciados da linguagem é historicamente construído na relação do sujeito com a vida social.

Pensando no caráter material e histórico - do materialismo histórico, em nossa perspectiva - podemos dizer que o caráter material está em que os homens se organizam na sociedade para produção e reprodução da vida. E o caráter histórico está em se organizar através da história. Resulta daí o movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. (...) daí minha insistência na forma material (nem abstrata, nem concreta, nem empírica) na busca do real da língua e o real da história - para poder trabalhar a relação sujeito/sentido analisando as condições de produção (material) da vida política, social e elaborar a relação do imaginário com o real. E aí, como dissemos anteriormente, o mundo não é um complexo de coisas acabadas, mas processos estando em constante movimento. Em consequência, minha afirmação de que a própria identidade é um movimento na história. E privilegiar os processos de significação, em que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Ideologia e Inconsciente, materialmente ligados (Orlandi, 2017, p. 74-75).

Sob o olhar da AD para o campo das artes em Juiz de Fora, principalmente a música e como ela vem sendo inserida na escola pública da rede municipal, dentro de um universo diferenciado de políticas públicas, houve uma investigação de como este conhecimento vem sendo tratado dentro do espaço escolar pelos professores, considerando as materialidades discursivas construídas pelas falas dos entrevistados, observando os ditos e os não ditos, dentro do contexto sócio-histórico e político. As materialidades discursivas trouxeram análises importantes para o entendimento da estrutura do fazer educacional educacional desses professores.

Entende-se, pelo enunciado e pelo não dito, que os entrevistados conhecem bem a política educacional municipal e federal, fazem um elo entre ela, ao mesmo tempo que

criticam como a arte tem dificuldades de estar na escola; há um campo de diálogo, mas também de resistência e forças políticas nesses impasses. A garantia da lei e de um referencial curricular numa vertente educacional, apesar de não trazer no escopo do texto nenhuma vez a palavra educação, o documento evidencia passos importantes para apoiar o professor na implementação de práticas firmadas nesse campo educacional e da arte como área de conhecimento.

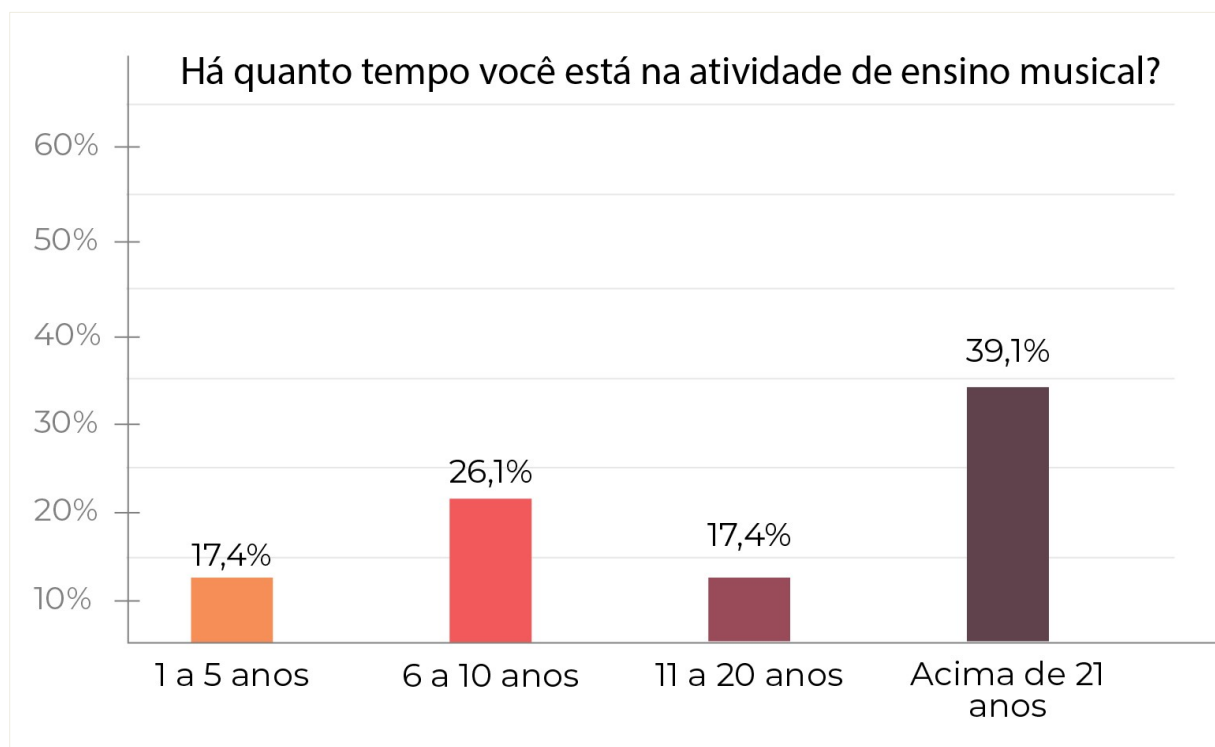
No sentido da palavra educação, as práticas dos professores são construídas mesmo que, para eles, seja indiferente o enunciado da palavra. Com breves explicações sobre o tema, os participantes interagem com a entrevista e fazem relações com a prática, trazendo elementos importantes à análise do dia a dia desse professor mediante as práticas educacionais subjacentes existentes no fazer pedagógico de cada participante.

5.2 QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

5.2.1 Questionários

Neste item da tese, serão apresentados os gráficos e análises resultantes da aplicação dos questionários, como se pode ver a seguir.

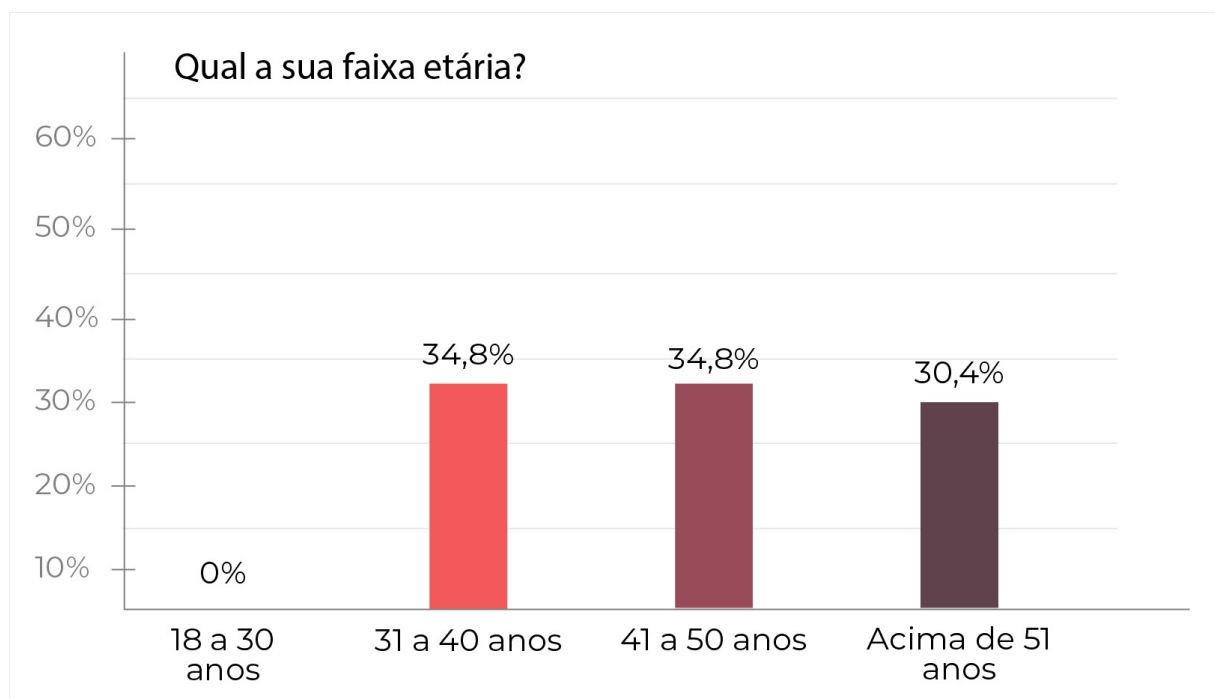
Gráfico 1 – Tempo de atividade dos professores no ensino de música no espaço escolar público municipal



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 1 percebe-se que a maioria dos professores de música já atuam na rede há muito tempo, o maior número de profissionais atuando por períodos de 6 a 10 anos e acima de 21 anos; períodos entre 1 a 5 anos e 11 a 20 anos há uma concentração menor. O fato de os professores estarem atuando há mais tempo na rede parece demonstrar que conhecem bem a realidade das escolas e como a música vem sendo estruturada no campo de diversas salas de aulas, uma vez que atuam por contratos e nem sempre permanecem na mesma escola, devido à rotatividade do processo de contratação municipal.

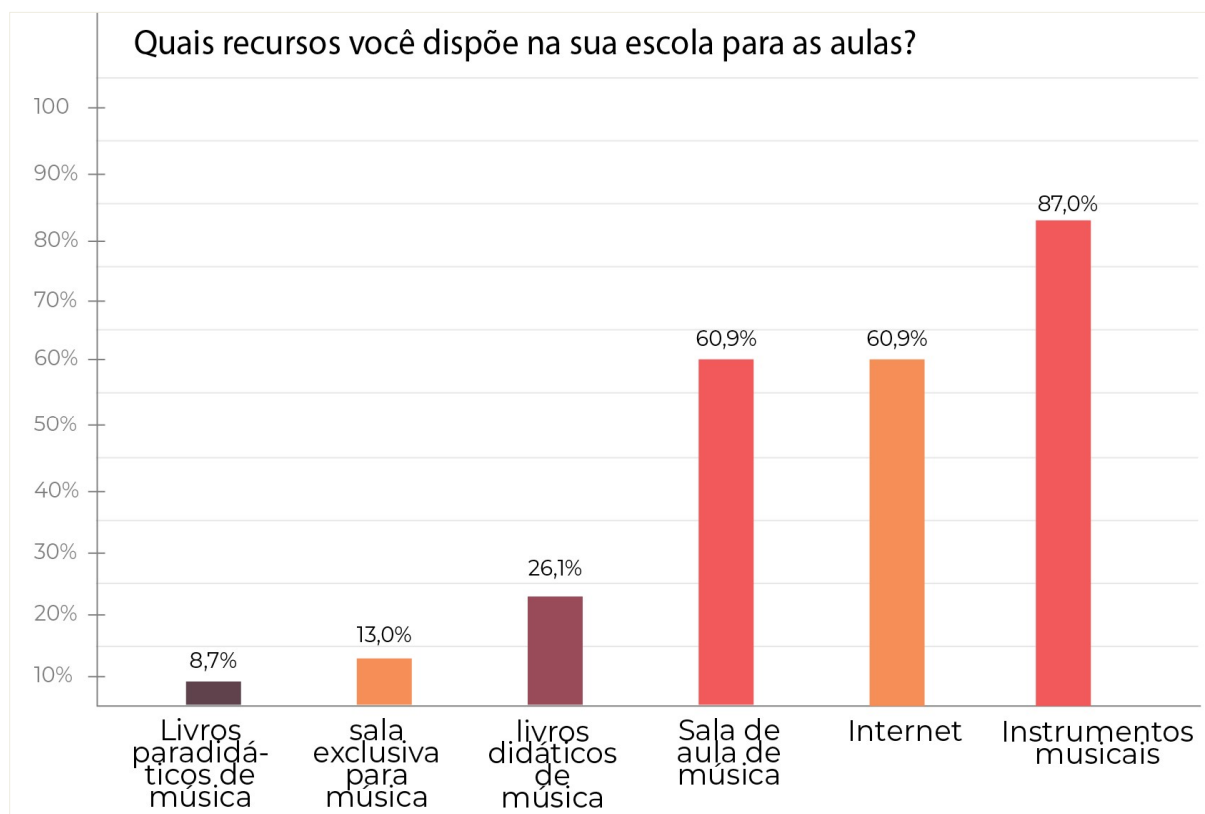
Gráfico 2 – Faixa etária de professores de música atuantes no espaço escolar público municipal



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 2 os dados extraídos dizem respeito à faixa etária dos professores de música atuantes no espaço escolar público municipal, onde há uma concentração maior de professores com idades entre 31 e 50 anos, ainda que a quantidade de professores com idades acima de 50 anos seja também considerável. Nota-se que os professores estão numa faixa em que há necessidade de investimento em formação continuada para poderem acompanhar as mudanças sociais que influenciam a vida escolar. Uma pergunta que se faz necessária é: qual o tempo de formação acadêmica de um professor de música para atuar, levando em consideração o tempo de vida útil em que o professor se mantém na atividade até a sua aposentadoria integral? Podendo a discrepância de 18 a 30 anos afetar o lastro de contratações afetando o ensino de música a médio e longo prazo, há a necessidade de um olhar entre as políticas públicas para motivar e engajar novos talentos para a docência de música, visto a defasagem nos anos primários de possibilidades de contratação.

Gráfico 3 – Recursos disponíveis na escola para aulas de música no espaço escolar público municipal

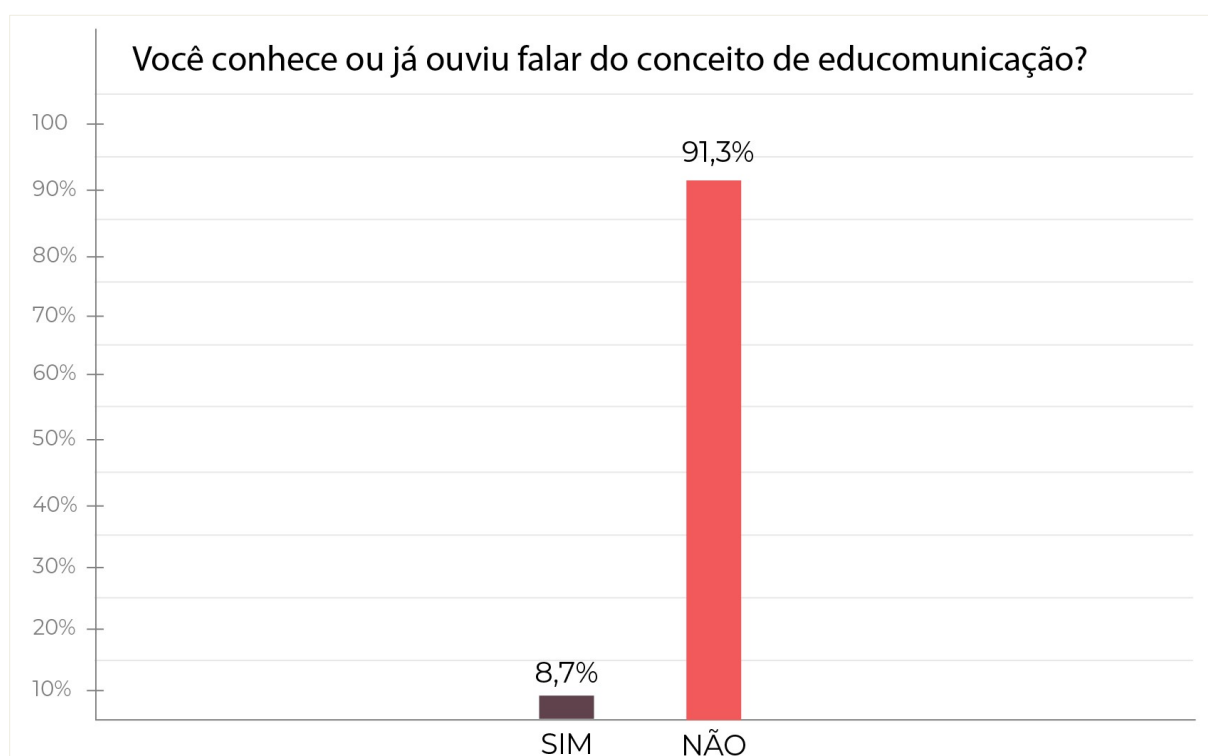


Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 3, os dados representam a possibilidade de recursos aos quais os professores dispõem em sala de aula para o exercício da docência em música. As respostas indicam que 87% dos entrevistados afirmam que as escolas possuem instrumentos musicais; 60,9% têm acesso à internet, de modo que uma porcentagem alta para completar a totalidade dos alunos (39,1%) não possuem esse acesso, um dado preocupante, pois inviabiliza a possibilidade da AMI. Mediante a análise da infraestrutura de livros didáticos e paradidáticos eles não atenderiam nenhuma das possibilidades com ou sem internet, devido a baixa adesão do suporte, ou seja, tem-se instrumentos, mas uma baixa infraestrutura para suportar a quantidade de instrumentos existentes, gerando assim um ambiente disfuncional para o aprendizado de música. São 60,9% dos participantes que possuem, em suas escolas, uma sala para as atividades musicais, o que é um fator positivo, uma vez que confere ao aluno uma identidade cultural para o

fazer musical, porém não são salas exclusivas para tais práticas. Quando se tem a existência de uma sala exclusiva para música demonstra-se a importância dada à atividade naquele determinado espaço escolar, com a criação de lugares apropriados para a comunicação da linguagem musical e da potencialidade das aprendizagens sociais nesse fazer musical (Ferrara, 2007, 2008; Martín-Barbero, 2021).

Gráfico 4 – Conhecimento sobre educomunicação no espaço escolar público municipal

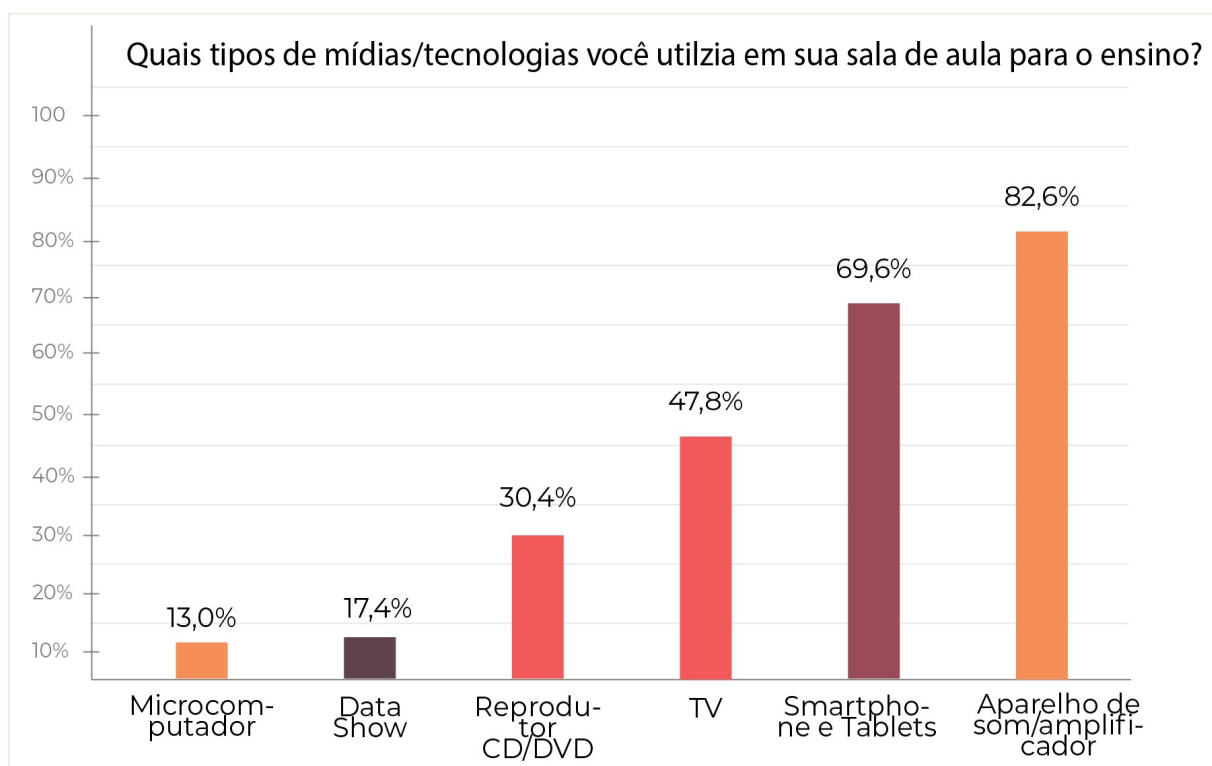


Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 4 percebe-se que há a necessidade de se trabalhar o conceito de educomunicação na rede municipal de Juiz de Fora, uma vez que apenas 8,7% dos professores conheciam tal conceito. Um baixo percentual para uma rede que tem um referencial curricular centrado na dinâmica da inclusão, interdisciplinaridade, da tecnologia e comunicação com elementos da cultura social local. Esse índice aponta que, nos cursos oferecidos pela PJF direcionados à formação continuada dos professores, é necessário dar um enfoque maior ao conceito de educomunicação, mesmo que mantenham práticas educacionais no sentido de emancipação dessas práticas já asseguradas por lei, mas que não constam nos documentos o conceito de

educomunicação. A identificação das práticas sociais emancipatórias com o conceito favorece a continuidade dessas práticas educacionais musicais para o exercício da criatividade, autonomia e domínio da linguagem musical nas escolas (Soares, 2011).

Gráfico 5 – Tipos de mídias utilizadas para o ensino de música no espaço escolar público municipal

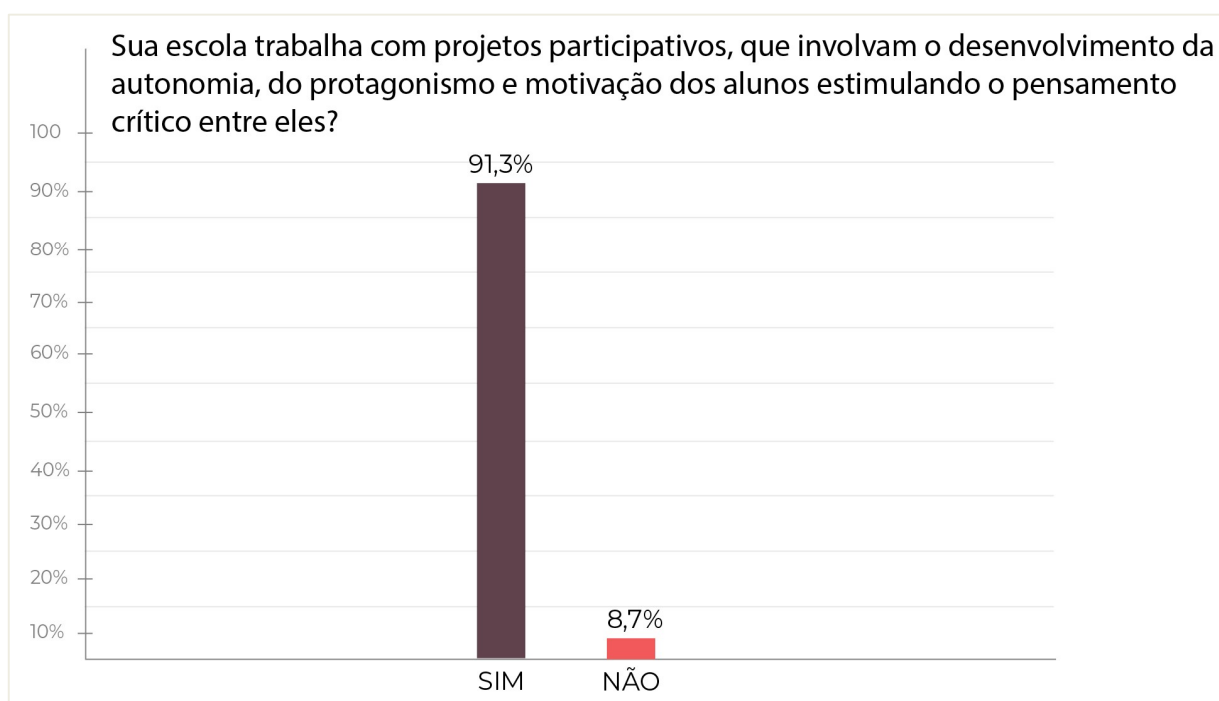


Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 5 mostra que os tipos de tecnologias digitais mais utilizados pelos professores participantes da pesquisa são os *smartphones* e *tablets*, com 69,6% apontando a tendência social de cada vez mais os pequenos aparelhos estarem ao alcance das mãos, pelo barateamento dos custos, facilidade em levar para qualquer lugar, acesso a pacotes de dados relativamente barateados. Um dado curioso é verificar que um dispositivo de demonstração como o *datashow* tem mais uso que os microcomputadores; o estranhamento se dá porque os microcomputadores possibilitam ao aluno uma maior interação com a tecnologia, podendo, através deles, ser interagentes socioculturais e se comunicar de forma mais rápida com outras culturas. Considerando o

contexto, pode se perceber que há uma estrutura considerável para o ensino de música convencional, porém, a estrutura digital para fomentar a educomunicação e o diálogo com as habilidades e competências exigidas pela sociedade midiática atual carece de atenção, pois o uso de microcomputadores no processamento de áudio é extremamente relevante para o aprendizado e para o mercado. Para o ensino da educomunicação musical, o espaço escolar necessita da interação e compreensão das múltiplas linguagens.

Gráfico 6 – Projetos participativos, de autonomia, protagonismo, motivação e crítica para o ensino de música no espaço escolar público municipal

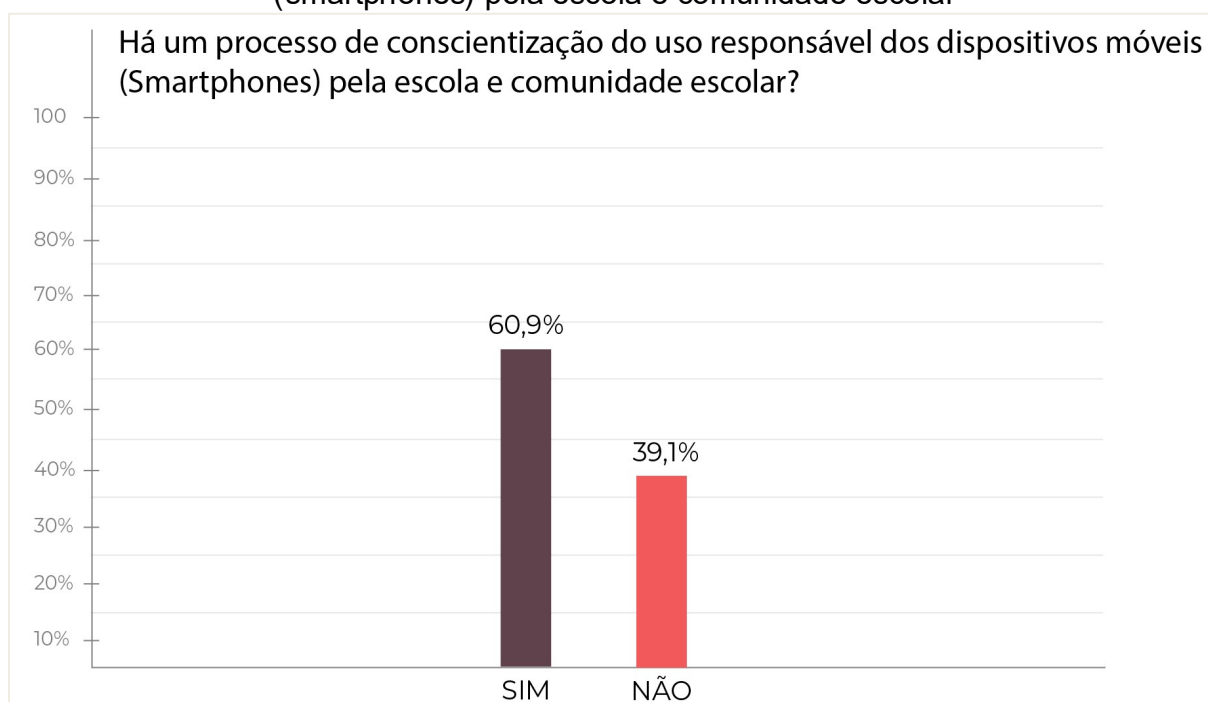


Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 6 respalda o que o currículo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora identifica para a formação do currículo, em que o exercício da autonomia dos professores em trabalhar com o estímulo da consciência crítica, a motivação dos alunos por projetos participativos envolve protagonismo nas atividades de aprendizagem. Foram 91,3% de professores que afirmaram a existência dessas atividades em suas escolas. Esses princípios, apesar de não constarem com o nome de educomunicação, são partes do exercício das práticas educativas no ensino de música presentes nas aulas do município.

Apesar de não ter um ambiente multimídia consolidado de forma igualitária, há um ambiente que envolve o aluno em metodologias ativas, horizontais, que respaldam parte do que a educomunicação identifica para a construção de um ambiente de ecossistemas comunicativos e áreas de intervenções na aprendizagem direta com o aluno.

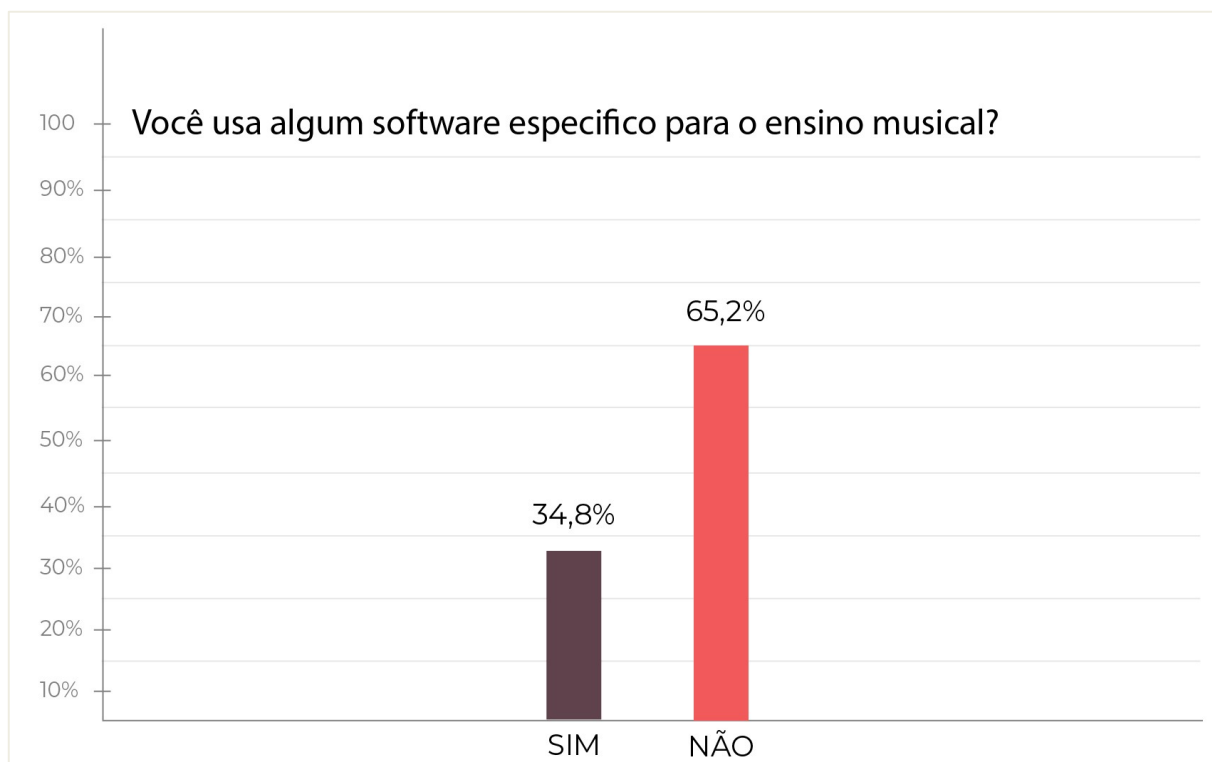
Gráfico 7 - Processo de conscientização do uso responsável dos dispositivos móveis (smartphones) pela escola e comunidade escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 7 identifica que os professores de música têm consciência de que não adianta colocar a tecnologia nas escolas e não fazer a comunicação de seus elementos com a vida enquanto ela acontece. Nesse sentido, os teóricos elencados nesta tese fazem essa discussão, identificando que não é a tecnologia que resolverá ou educará a população, mas o uso que se faz dela como ferramenta de produção de conhecimentos. Mesmo assim, há um índice de não conscientização elevado, identificando uma lacuna de possibilidades do uso das novas tecnologias com criticidade em salas de aulas, sendo assim, um fator de retardamento da implementação da educomunicação musical nesses espaços.

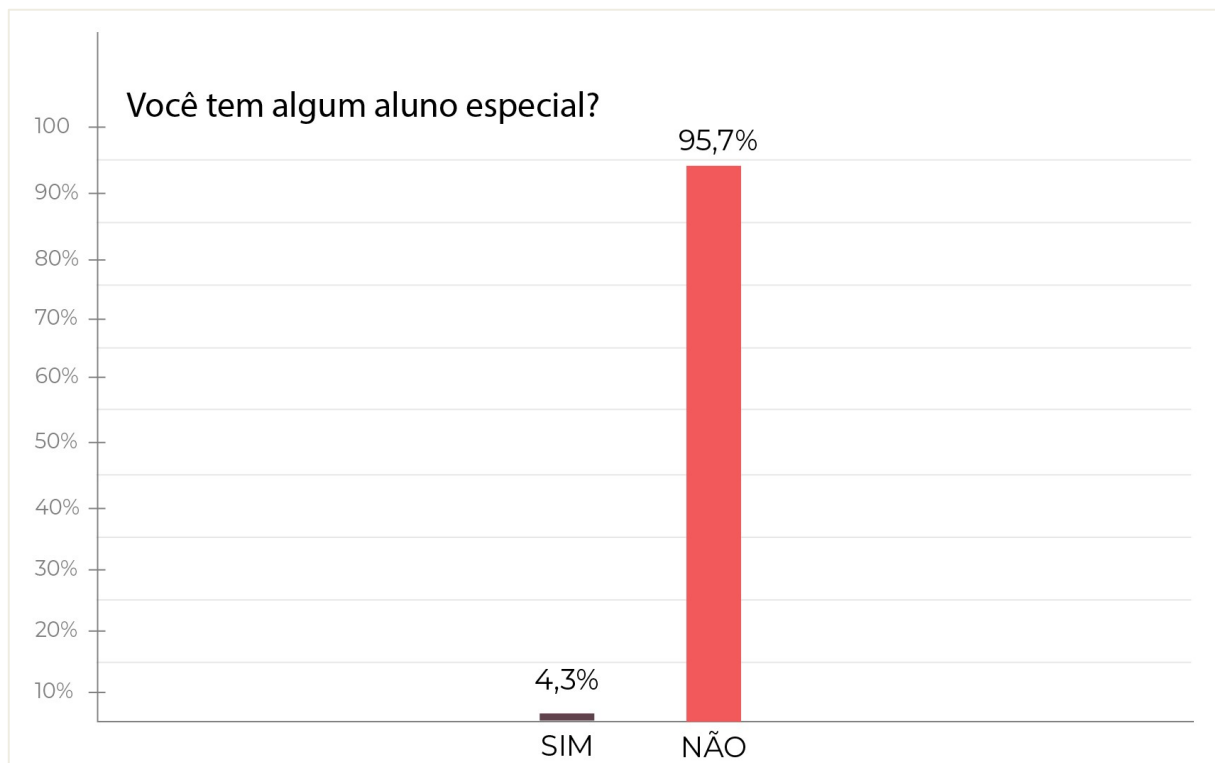
Gráfico 8 – Averiguação do uso de software específico para aulas de música no espaço escolar público municipal



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 8 trata de entender se os professores têm algum software específico para o trabalho com música nas salas e fica constatado que 65,2% dos participantes da pesquisa não utilizam nenhum software específico, o que deixa claro que os professores fazem pouca correlação do ensino de música com os diversos softwares que existem para ensinar a linguagem musical com uso de tecnologias.

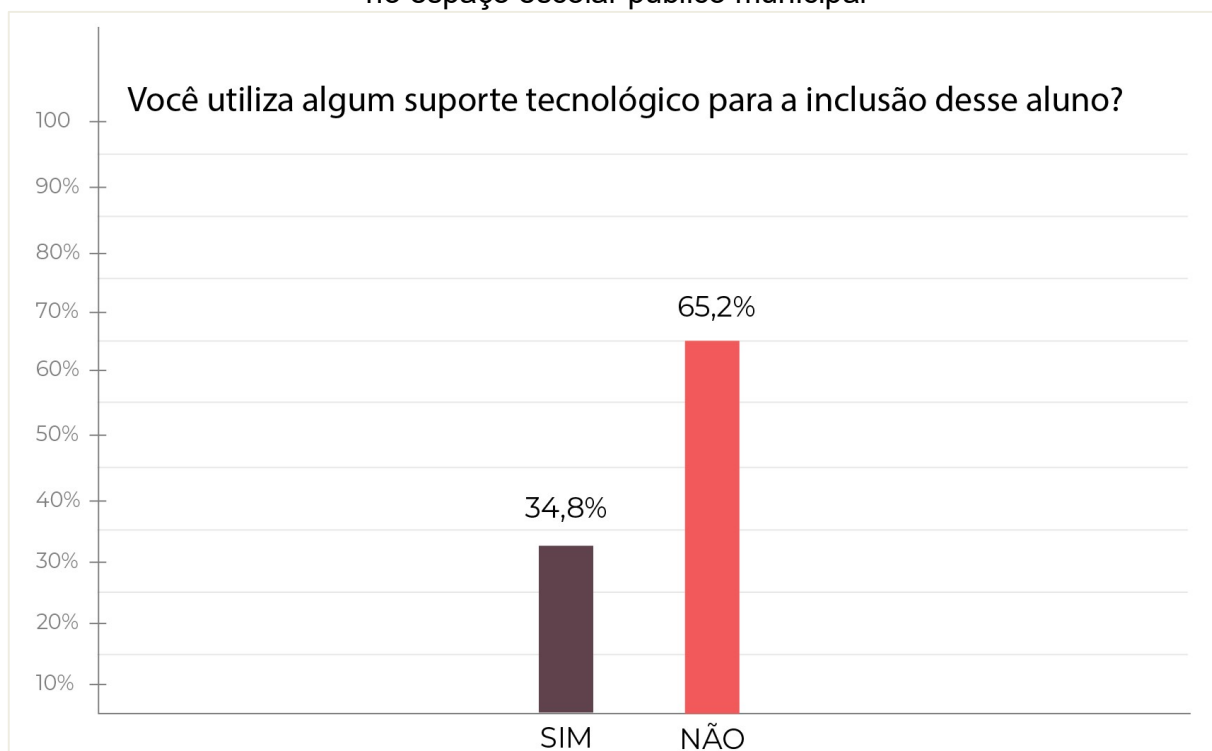
Gráfico 9 – Presença de alunos especiais nas turmas de ensino de música no espaço escolar público municipal



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 9 diz respeito à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino de música e 95,7% dos professores afirma que este ano não tiveram a presença desses alunos em suas classes. No ensino educomunicativo, a inclusão também é um fator importante a considerar, por isso tais dimensões entram no campo da pesquisa.

Gráfico 10 – Uso de tecnologia para inclusão de alunos especiais no ensino de música no espaço escolar público municipal



Fonte: Elaborado pela autora.

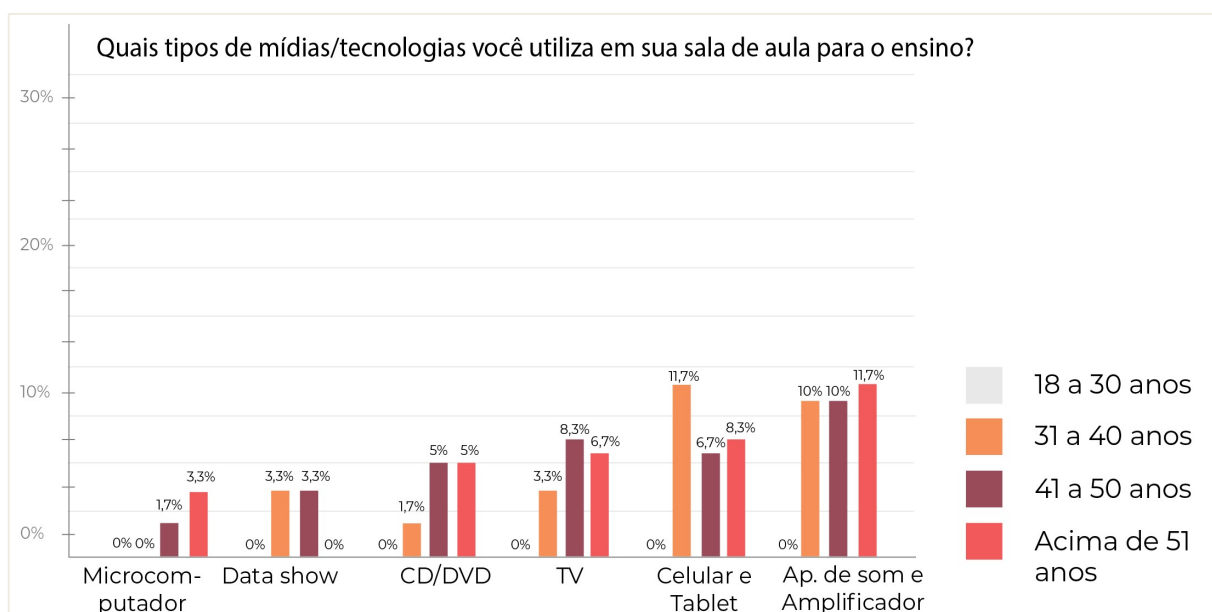
O gráfico 10⁸ identifica que, ao longo da carreira desses professores de música, 65,2% não tiveram como incluir o aluno com necessidades especiais usando suportes tecnológicos. O alto índice nos dá indícios de falta de conhecimento desses professores em saber quais recursos utilizar, ponto também considerável para ser tratado nos cursos de formação continuada para professores de música.

⁸ Acredita-se que nesse momento os professores entenderam que a pergunta se tratava de todos os anos de trabalho com música na rede municipal e não apenas a referência ao ano letivo em que a pesquisa estava sendo realizada. Pelas respostas percebe-se que a própria pergunta induziu a uma interpretação que parece chocar com o dado do gráfico anterior. Interpreta-se que no gráfico 9, os professores falaram a respeito do ano letivo da pesquisa e não de toda a carreira, por esse fato, as informações parecem ser divergentes, entretanto, acaba trazendo parte do cenário não apenas do ano corrente, mas de outros momentos desses professores durante a carreira no exercício das aulas de música ao que se referem a alunos com necessidades especiais e o caráter de inclusão, de exclusão e uso ou não de tecnologia em salas de aula.

5.2.1.1 Cruzamento dos dados: criando categorias de análises

Os gráficos que se seguem identificam cruzamentos de informações retiradas das respostas dos questionários a fim de compreender melhor e criar categorias de análises que identificam as práticas dos docentes de música em sala de aula, considerando faixa etária, uso de mídias, projetos participativos, a conscientização do uso de tecnologias e recursos a fim de compreender como tais práticas educacionais subjacentes poderiam ser ou não ser percebidas.

Gráfico 11 – Categoria 1 : idade x uso de tecnologias



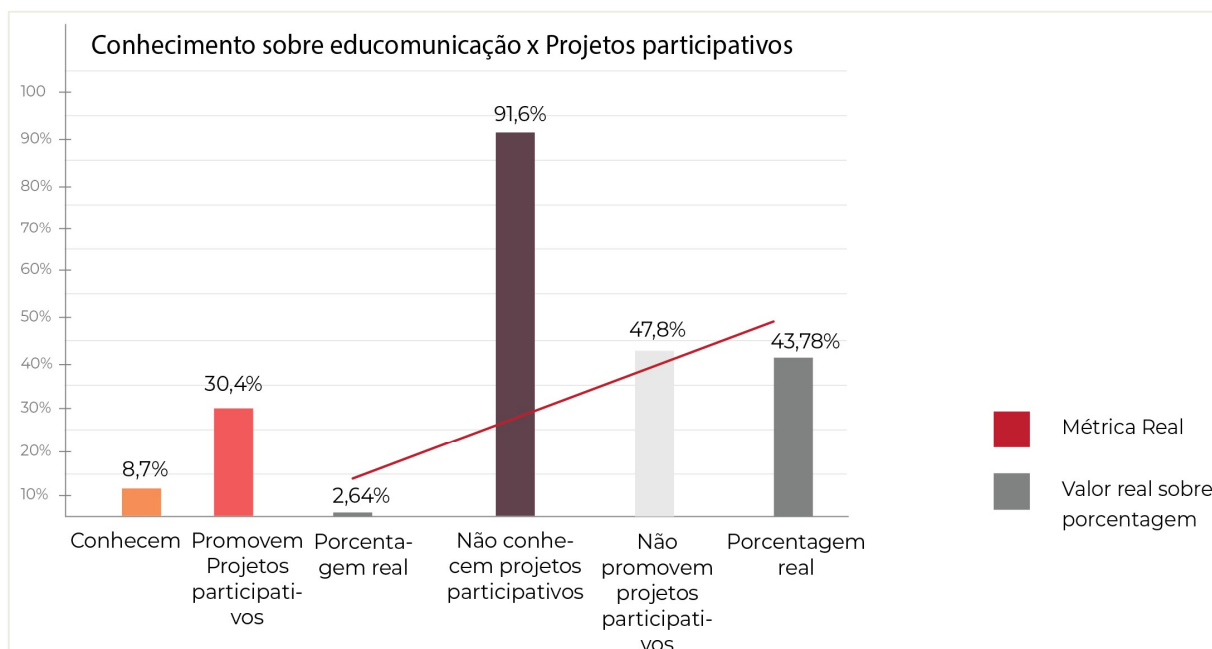
Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 11, ao fazer o cruzamento das categorias idade x uso de tecnologias, identifica-se que a faixa etária entre 31 a 40 anos utiliza mais o celular e tablets, assim como a faixa etária acima de 51 anos. Os professores compreendidos na faixa etária entre 31 a 40 anos fazem parte da geração Y, nascidos entre 1980-1994, são pessoas que, segundo McCrindle (2018), acompanham o desenvolvimento da internet e da conectividade 24 horas por dia, são questionadores e antenados com as mudanças globalizadas, entretanto, os dados são discrepantes dos estudos da personalidade dessa geração, o que nos faz questionar sobre a origem desse déficit. Entre os professores com

faixa etária entre 41 a 50 anos, considerada como a geração X com datas de nascimento entre 1965 e 1979, sendo, de acordo com McCrindle (2018), uma geração que transita entre o analógico e o digital, uma categoria que faz uso de todos os tipos de mídias existentes nas escolas, desde *datashow*, TV, microcomputadores, celulares, *tablets*, CD-DVD, aparelhos de som e amplificadores. McCrindle (2018) considera que é uma geração que acompanha o desenvolvimento computacional, mas são mais empreendedores que a geração que a antecede, talvez a via empreendedora e o caráter de transição entre analógico e digital possa explicar que é a única categoria que faz uso de todos os recursos de mídias disponíveis na escola. Mesmo utilizando todas as possibilidades tecnológicas, pelos números identifica-se que não há uma consistência relevante deste uso.

Os professores acima de 51 anos são os Baby Boomers, segundo McCrindle (2018), são mais analógicos e demoram mais para se familiarizar com as mídias digitais. Pelos dados são os que mais utilizam aparelhos de som e amplificadores, mas preferem o uso dos celulares e *tablets*. Uma explicação para esse fenômeno pode ser encontrada na facilidade da interface proporcionada por esses dispositivos móveis segundo Murray (2003), Lévy (1990, 2015), Lemos (2004), Santaella (2003, 2007, 2013, 2014). Ainda cabe a preocupação com os profissionais de 18 a 30 anos que não aparecem com o uso de tecnologias em nenhuma das possibilidades. Independente dos que usam mais ou menos, todas as faixas etárias usam muito menos que o esperado ao comparar com o total de 100%.

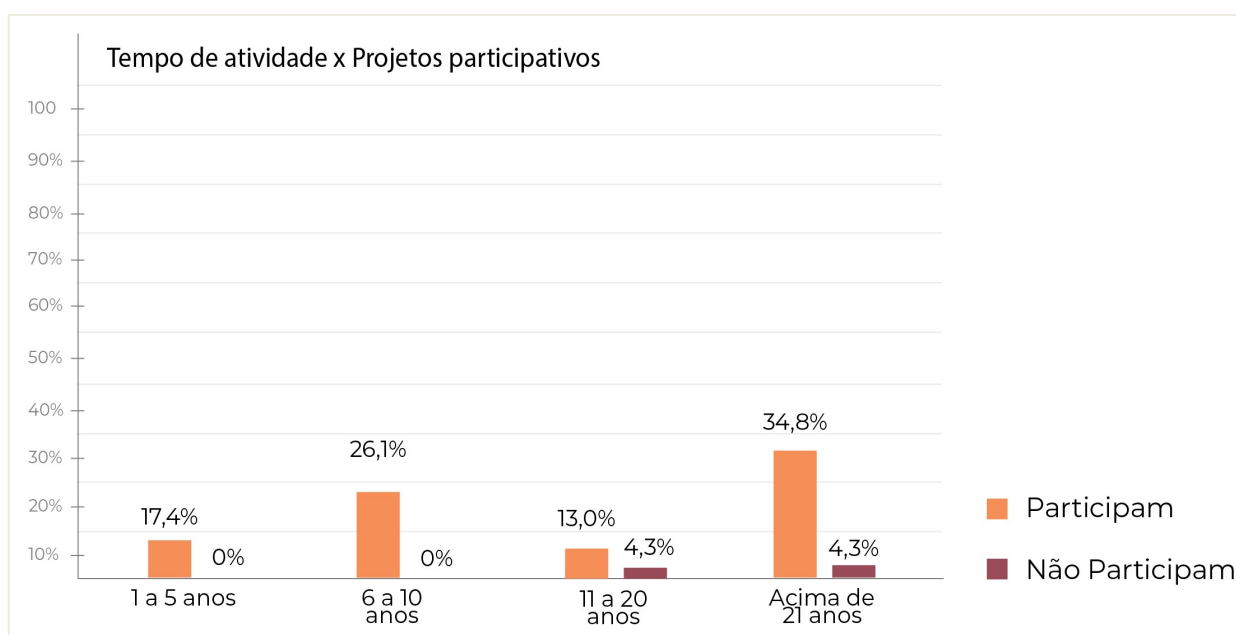
Gráfico 12 .- Categoria 12: conhecimento sobre educomunicação x projetos participativos



Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria entre educomunicação e projetos participativos não há uma ligação direta entre o contexto do nome e as práticas de projetos participativos. O fato de não conhecerem a palavra não quer dizer que não façam projetos participativos, tais dados demonstram que a formação de um projeto sólido construído com o uso de políticas públicas para a educação como o Referencial Curricular da PJJ contribui para a prática docente participativa, educacional nas ações e não no nome. Soares (2011) identifica que as práticas sociais educacionais não são feitas apenas por decretos ou políticas impositivas, mas construída entre os seus pares, discutida na formação inicial e continuada, e nesse ponto a PJJ mantém um quadro de políticas de formação continuada para a discussão de um currículo ativo e vivo (Juiz de Fora, 2021). Porém a porcentagem real entre os que conhecem e promovem projetos participativos é extremamente baixa com relação ao percentual real entre quem não conhece e não promove projetos participativos.

Gráfico 13 – Categoria 3: tempo de atividade x projetos participativos

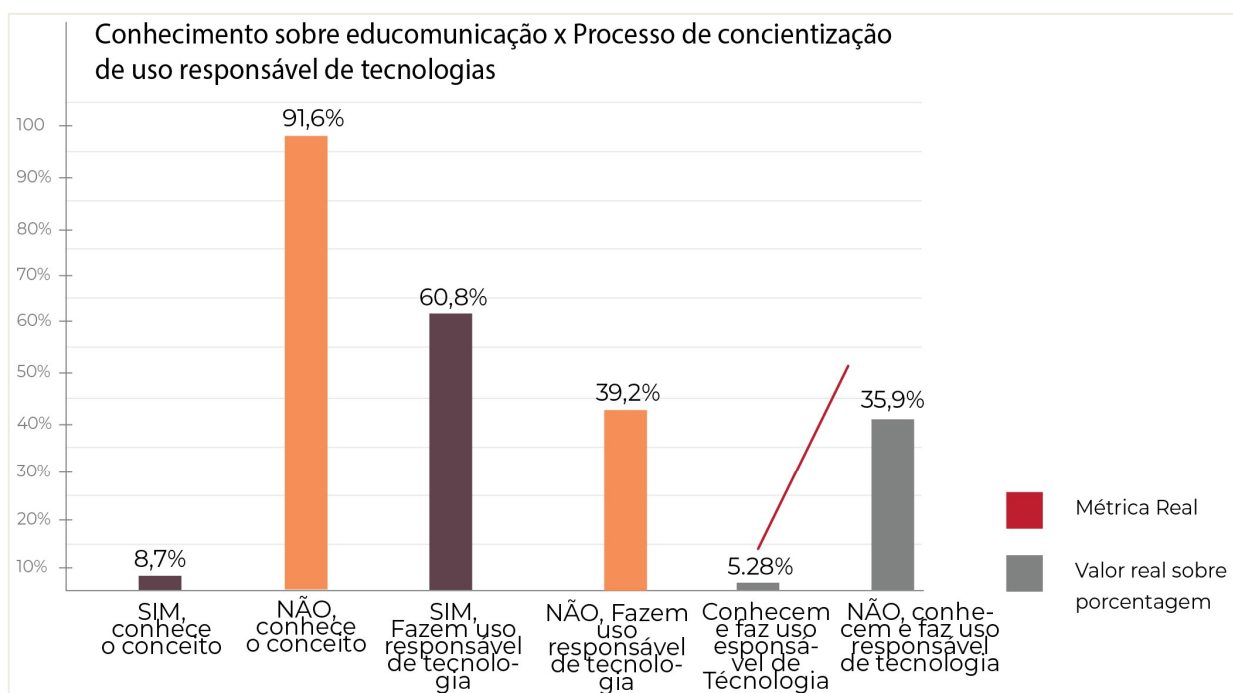


Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria tempo de atividade x projetos participativos identifica-se todas as categorias que se envolvem na construção de projetos participativos com mais ênfase nos professores que têm 6 a 10 anos e acima de 21 anos de trabalho. Os professores levam um tempo aproximado de 10 anos para ter uma consolidação de atuação em

projetos participativos, considerando as faixas etárias entre 6 a 10 anos e acima de 21 anos, havendo declínio considerável na faixa intermediária.

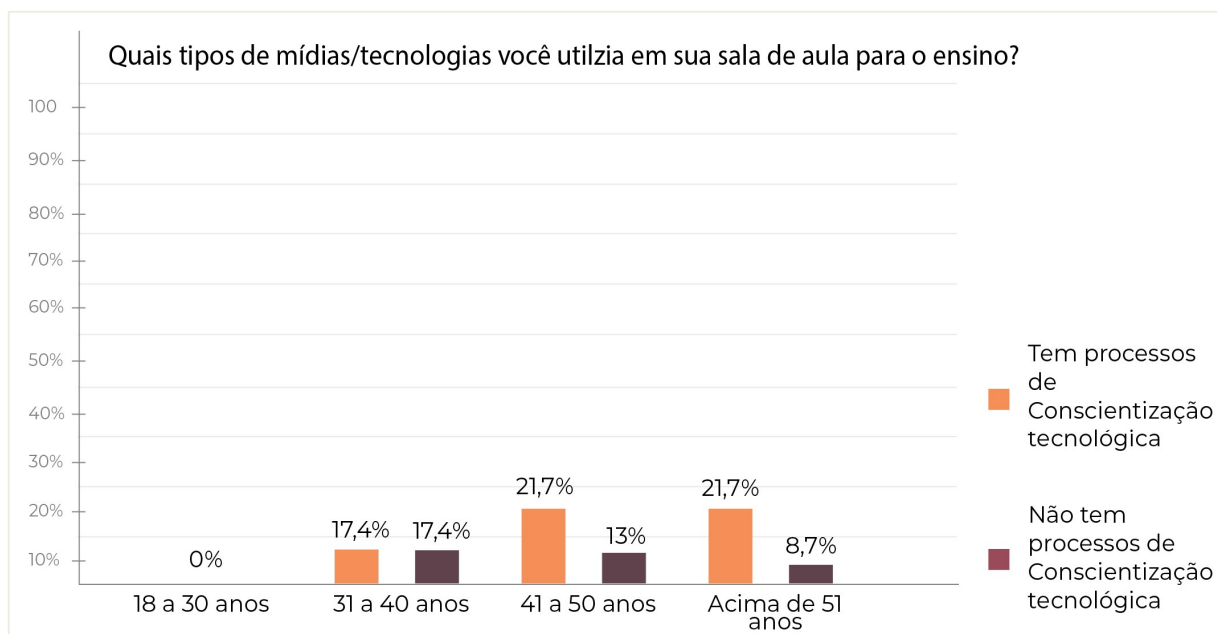
Gráfico 14 – Categoria 4: conhecimento sobre educomunicação x conscientização sobre uso responsável de tecnologias



Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria 4, conhecimento sobre educomunicação x uso responsável das tecnologias, o índice real de quem conhece e faz o uso responsável de tecnologia é de apenas 5,28%. Isso indica que há processos de ensino de música e tecnologia nas aulas que tendem a fazer o uso responsável dessas tecnologias indo ao encontro das políticas identificadas por Soares (2011, 2014), Grizzle *et al.* (2016) e Swanwick (2003, 2013), porém, esse índice é extremamente baixo. Em contrapartida, o não conhecimento de quem não faz uso responsável de tecnologia é alto (35,9%). Esse dado demonstra a não preocupação das pessoas aplicarem o conceito de educomunicação e não fazerem uso de práticas educacionais em salas de aula para uma tendência significativa que dificulta o ensino e aprendizagem educacional musical.

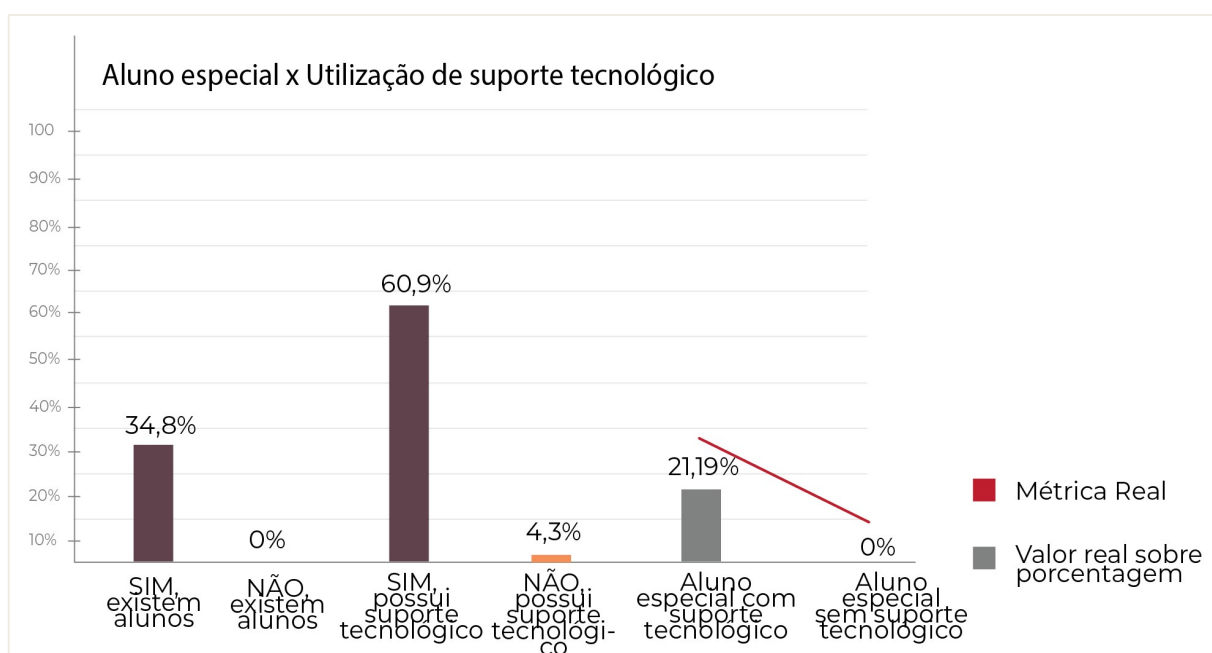
Gráfico 15 – Categoria 5: faixa etária x conscientização sobre uso responsável de tecnologias



Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria 5, identifica-se que não são todas as faixas etárias que estão comprometidas em conscientizar os alunos do uso responsável dessas tecnologias, quem é mais velho não se importa com a automação dos processos de aprendizado.

Gráfico 16 – Categoria 6: inclusão x utilização de suporte tecnológico



Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria 6, identifica-se os alunos especiais de cada professor ao longo da carreira. Nas duas colunas é possível compreender que, tendo alunos especiais, pouco ou quase nenhum recurso tecnológico é utilizado pelo professor. Este fato demonstra que é necessária uma política de formação nessa área que possa dar conta do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de música, pois a educomunicação, por ser uma prática social, não exclui nenhuma pessoa na compreensão dos processos tecnológicos que atravessam interdisciplinarmente a vida desse aluno e a interação deste com a tecnologia. Tais processos podem ser repensados nos cursos de formação continuada específicos aos professores de música de forma a melhorar a comunicação do aluno com necessidade especial, a linguagem musical e a tecnologia, com intuito de ampliar a participação desse aluno no processo de ensino e aprendizagem da AMI. Dos 34,8%, somente 21,19% tem o suporte significativo da tecnologia na aprendizagem, mantendo um baixo valor para o todo, porém atendendo quase toda a porcentagem de alunos existentes.

5.2.2 Entrevistas

Analisa-se as entrevistas com a Análise do Discurso (AD) francesa dentro do contexto em que se inserem as práticas pedagógicas dos professores de música do município de Juiz de Fora. Nessas práticas, é possível observar consideráveis semelhanças que se incorporam nas perspectivas dos cotidianos escolares vivenciadas pelos entrevistados. O contexto das entrevistas traz um panorama geral de como o ensino musical e as práticas educomunicativas subjacentes acontecem na rede como um todo. A entrevista 1 foi realizada com o participante n. 5 no dia 14 de dezembro de 2022; a entrevista 2 com o participante n. 3, no mesmo dia; a entrevista 3, com o participante n. 1, no dia 20 de dezembro de 2022; a entrevista 4 com o participante n. 6 no mesmo dia, e última entrevista foi realizada no dia 23 de dezembro de 2022 com o participante n. 9.

Esse panorama do ensino de música é compreendido pelos enunciados das falas que, ao estarem sendo elaboradas, vão deixando pistas ao induzir um dizer e um não dizer referente ao entendimento do exercício da docência municipal, ao longo de anos. Há, nas falas, enunciados históricos de luta e resistência de que professores de música precisam estar sempre defendendo a manutenção da música no espaço da escola pública, como também a própria manutenção de seus empregos ao longo da carreira. As dificuldades sobre a permanência da disciplina no currículo, as várias mudanças na LDB e as políticas descontínuas refletem-nas nas falas dos professores.

Toma-se como exemplo a fala do participante n. 5 quando perguntado quais políticas públicas podem ser reformuladas para direcionar o ensino da música com práticas educomunicativas. O participante n. 5 entende que há uma disponibilidade do poder público conjuntamente com a BNCC de trazer políticas educacionais que favorecem a educomunicação para a música, mas denuncia o problema da música não ser uma disciplina⁹.

É, pensando na esfera maior, sabe, a BNCC trouxe, realmente, uma liberdade, né? Ela, por um lado (...) foi muito bom; quando ela traz essa liberdade onde as linguagens de artes, teatro, música, nós, né, professores de música, e dança, (...) artes plásticas, a gente pode

⁹ Disciplina, aqui, compreendida como componente curricular.

transitar, dialogar, né? Intertextualizar com outras disciplinas; mas por outro lado, ela é ruim quando ela não nomeia a música como uma disciplina, e sim como uma linguagem. Então volta, né; a BNCC, ela é favorável a isso. O que é ruim; a gente às vezes não subia em um patamar a disciplina pra virar disciplina música; porque se alguém quiser retirar a linguagem da música, você não vai poder fazer os projetos (...) Então as políticas públicas, e a princípio, acho que a BNCC, ela foi muito feliz nisso, né? Essa permissão, dessa forma, da gente poder transitar, né, por vários campos, ela incentiva isso mesmo; aconselha, divulga (...) Mas ela perde quando você não fortalece a disciplina música. Ela poderia ter fortalecido e legitimado a música como disciplina e continuada aí, como todas as outras, como português. (...) Ela [a música] é uma linguagem, que às vezes ela pode ser excluída. Ela não foi legitimada, então pode perder sobre isso (Participante n. 5).

A legitimação da música como área de conhecimento aparece em todas as entrevistas, claramente enunciada no dizer e no não dizer dos entrevistados. As entrevistas têm uma ênfase na dificuldade de a área de música não estar na grade curricular para todas as escolas, podendo ser excluída do espaço escolar a qualquer momento. Os próprios documentos oficiais da rede não garantem a especificidade de cada modalidade, mas de uma escolha da escola em ter, pelo menos, uma modalidade da arte como área de conhecimento (Juiz de Fora, 2020).

Outro fator que pode gerar a exclusão fica por conta de a música ser feita em algumas escolas apenas por projetos, podendo, a qualquer momento, ser excluída. Os entrevistados veem isso como um problema, pois, caso o projeto seja excluído da escola, a música não estará sendo lecionada como uma linguagem, impossibilitando o discente ter contato com as especificidades típicas do ensino de música, já evidenciadas na presente tese.

Mesmo desse jeito, observa-se que em todas as entrevistas há um direcionamento da fala da prática musical com diálogo direto aos afazeres educacionais em sala de aula e um olhar muito atento dos profissionais sobre as estruturas que envolvem a prática musical dos professores de música, independente de usarem a tecnologia ou não. Essas falas enunciativas, na AD, Pêcheux (2019) identificam-se como formações discursivas (FD). As FDs foram sendo elaboradas dentro de outras FDs que assinalam discursos cheios de enunciados de como as potencialidades do uso da educação e dificuldades de atuação dessa prática no ensino de música podem ou não acontecer na prática do espaço escolar público. As FDs constituem as materialidades discursivas que

vão além da estrutura textual, os textos são enunciativos de elementos carregados de significados sócio-históricos onde o sujeito é parte relevante e integral do contexto de análise de cada realidade enunciada (Pêcheux, 2019).

Essas FDs dirigem o olhar da AD, segundo Orlandi (2002), para a articulação do sujeito enunciativo linguístico, ligado ao sócio-histórico e, conseqüentemente ideológico, uma vez que não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia. Os sujeitos, ao vivenciarem o mundo, estabelecem modos de produções sociais específicos, tipicamente simbólicos. É essa materialidade dos discursos que o produz e produz as FDs, o torna real, dentro de um contexto linguístico-sócio-histórico-cultural. A AD desta forma, amplia a possibilidade de compreender os sujeitos e o que acontece dentro das relações de contradição, desigualdade-subordinação, que perpassam as estruturas micro e macro entremeadas por poderes entre essas relações. Essas relações e estruturas de poder se dão através dos corpos, entendendo corpo não apenas como sujeito, mas um corpo institucional que introduz controle, ao mesmo tempo que dá a falsa sensação de liberdade ao sujeito. Esse sujeito também tem um corpo que controla outro e tenta o mesmo mecanismo institucional para controlar outros sujeitos tais como Foucault (2023) identifica. "Na realidade, a impressão de que o poder vacila é falsa, por que ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares (...) e a batalha continua" (Foucault, 2023, p. 235). Na fala da participante n. 6 é possível verificar uma exemplificação das tais relações de poder que atravessam as estruturas macro e micro, no ensino de música municipal.

Ô, Denise, vou ser bem sincera. Às vezes, tem hora que eu acho que está retrocedendo. Sério, esse ano a gente já teve que ouvir que talvez ia ter cortes na nossa área; que ia cortar projeto, às vezes, de uma gestão que a gente imaginou que fosse fazer diferente, sacou? Você fala "Pô!", a gente está numa luta danada para colocar, para continuar, é (...) Tendo, é (...) Para não ser apenas um conteúdo complementar, e sim uma disciplina, sabe? Que a gente não é considerado disciplina. A prefeitura ainda é melhor, porque ela divide em disciplina. A minha, a gente não é uma área complementar da arte só, a gente tem disciplinas separadas; e não acontece isso no estado no Estado. O Estado é Artes, acabou. Você que vai ver o que você vai dar na aula, né? E, pelo menos, no município tem essa divisão, mas ainda sim, a gente tem que ouvir que vai cortar projeto disso, que vai cortar projeto daquilo que não entra mais... Entende? Já tira. Tem escola que tem que escolher ainda o que colocar na própria grade, porque não dá espaço para colocar todas as línguas, as

linguagens da arte. A minha é, porque eu trabalho numa delas, é uma escola de período integral; e a outra oferece projeto fora do horário. Se não, né... Tipo, talvez, nem (...) O lugar ia ter que escolher entre alguma linguagem, ou teatro, ou dança, ou música, ou artes visuais; entende? Então, na minha, na integral que eu trabalho, então, lá, nós temos as quatro linguagens, pelo menos, entendeu? A gente pode não ter o espaço físico adequado, mas pelo menos alguma coisa ali tem. Eu acho importante. Agora, é isso; a gente acha que a gente tá numa luta danada para conseguir fazer com que as pessoas entendam que é tão importante, a gente tem que lutar para não ouvir abobrinha vindo de outros professores que não entendem da área, que acham que a nossa área não faz nada... Eu, inclusive, até em reunião pedagógica ouvi besteiras, sabe? Assim, que você fica assim... Cara... Né? E você tem que estar o tempo inteiro defendendo sua disciplina, justificando sua disciplina em sala de aula, é um saco! (Participante n. 6).

Os participantes mencionam a forma como enxergam a música como uma disciplina desvalorizada pelo município e até mesmo por alguns colegas de profissão. Há relatos de dificuldades em serem respeitados como outros profissionais da área da educação que lecionam disciplinas como Matemática e Biologia. Alegam que a Música é vista com um olhar não profissional e falam também sobre a forma como a disciplina é usada, por exemplo, para cobrir falta de professores e janelas livres no horário escolar.

É, ôh, Denise, eu acho o seguinte, é (...) Ainda, né, a gente, na escola, a gente percebe que a música, assim como as outras linguagens, né, artísticas, ainda não tem o seu devido valor, né; a verdade é essa. A gente não consegue achar esse espaço, é... Como a matemática, como o português, a ciência, biologia; a gente ainda não conseguiu encontrar esse espaço na escola, né, infelizmente. A gente vê muitos casos na escola assim: "Ah, faltou um professor. O que a gente faz? Pega a professora de música, e coloca na sala para substituir!", né; isso é uma prática muito comum, porque "Ah, não tem problema.". "Tira a música, a música não faz falta.", é uma coisa ainda que tá ali, enraizada, né. E como você está falando, da educomunicação, o que acontece, você falou "É a interdisciplinaridade.", né? Na verdade, é você utilizar a música e as outras artes para que você faça uma ligação do conhecimento do seu aluno, para que você faça, às vezes, você ensina matemática através da música; ensina português através da música (Participante n. 9).

As relações de poder atravessam os corpos dos entrevistados que identificam a "mão" invisível da instituição municipal em não ajudar a manter a música em todas as escolas e tampouco favorecer a interatividade direta com o uso das tecnologias. Entretanto, há um poder atribuído ao professor pela liberdade em formular como o

currículo será organizado no dia a dia do cotidiano da sala de aula. A ele é dado o direito de escolher como trabalhar com a música devido à formação acadêmica, qual instrumento musical deve lecionar ou não. Esse poder que é atribuído ao professor não acompanha o investimento necessário que ele deve ter em sala de aula, como a fala recorrente da falta de materiais necessários para contribuir com o exercício da práxis.

Todos os entrevistados falaram sobre o uso de materiais pessoais para ministrar suas disciplinas e a suma importância, quando se pensa numa disciplina de arte como a Música, compreender a necessidade de recursos tecnológicos para aplicar os conteúdos necessários para a formação dos discentes. As entrevistas mencionaram escassez desses materiais dentro das escolas do município; fator que leva o profissional a utilização de seus próprios recursos para seguir com a matéria. Caixas de som, *tablets*, *notebooks* e materiais semelhantes foram os principais citados como requisito para executar o ensino de forma funcional. O recurso da internet também foi comentado. As instituições, em sua maioria, não oferecem o serviço aos funcionários e, portanto, o que segundo as entrevistas torna mais difícil aplicar inovações tecnológicas no fazer dos conteúdos musicais.

Não. Eu já usei, mas aí, eu, assim (...) É aquilo que eu ia te falar, eu já usei poucos recursos, porque a escola pública, normalmente, escola pública, só não! Porque eu trabalhei numa escola particular também, que não me dava nada! Material nenhum. Estou falando mesmo; porque assim... Eu me vi (...) Achei vergonhoso quando eu me vi pegando o material da escola pública para levar para a escola particular, porque escola particular não dava acesso. Mas o que eu já, mais usei, foi isso mesmo, a questão de vídeos, né; YouTube, muito. A gente apela muito pro YouTube, né; para as músicas... Spotify! Essas questões de música. Muito diferente disso, que eu mais usei, foi aquele Chrome Music Lab.. Sei lá (...) Daquele jogo (...) Aqueles joguinhos. Alguns sites de jogos de música. Mas uma plataforma própria, alguma coisa assim, eu nunca usei em sala de aula, não. Quando eu tive a oportunidade, mas foi, uma, muito pontual, eu fiquei um tempinho com um mini estúdio em casa, emprestado; microfone, mesinha (...) Eu levei para os meninos conhecerem; mas a gente nem chegou a gravar alguma coisa. A gente gravou falação mesmo, pra eles entenderem onda, verem as ondas de estúdio. Mas ficou pouco tempo comigo, então foi só um (...) Aproveitei aquilo ali para poder mostrar pra eles como que gravava uma voz. Mais pra isso mesmo. E eles ficaram enlouquecidos! Aí já vem na cabeça do professor maluco, né (...) Imagina se a escola tivesse estúdio! (Participante n. 3).

Os discursos com as FDs guardam em si um dizer e um não dizer, um silenciamento que precisa ser considerado, uma vez que o não dito tem muito a dizer. Esses discursos são interdiscursos que marcam a existência dos sujeitos histórico sociais e linguísticos e demarcam suas crenças, suas posições políticas, de poderes e de como se estabelecem no potencial de entenderem e se manifestarem no histórico, no social, no ideológico, em trocas simbólicas, que se estruturam por discursos atravessados por poderes simbólicos (Orlandi, 2002).

As entrevistas produzem falas (FDs) que, ao articularem com o fazer educacional, introduzem sua forma de se produzir ou não, considerando as ineficiências dos recursos e não recursos, a formação acadêmica e continuada, bem como os suportes e as ausências do município para os professores lidarem com esse ensino educacional da música no fazer do dia a dia escolar. Falas plurais, cercadas de ideologias, de crítica ao sistema educacional, mas de esperanças e crenças em uma escola pública que pode fazer a diferença quando os envolvidos estão dispostos a abrirem-se às novas perspectivas propostas pela educação. As ideologias computadas pelas falas dos professores entrevistados enfatizam antagonismos e contradições, tais como Pêcheux (2000) considera quando pensa na AD.

Naquilo que concerne à ideologia, corresponde ao fato de que os aparelhos ideológicos do estado são, por sua própria natureza plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização... nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política, etc) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das condições de produção (Pêcheux, 2000, p. 9).

A construção ideológica evidenciada por Pêcheux (2000) é enunciada pelas falas dos professores que, marcadas pelas materialidades discursivas, atravessadas por relações de poder, compreendem a escola e a gestão do município, mesmo mediante as dificuldades, um lugar que favorece o fazer artístico como área de conhecimento no espaço escolar com interatividade com a comunidade.

(...) A minha percepção é que os pais valorizam muito o ensino da música na escola. Gostam muito, acham, assim... Brilhante que a criança goste de música, que ela se interesse por um instrumento, que ela goste do professor de música né. E, recentemente, agora, né, em dezembro, nós preparamos, então, uma cantata de Natal, na escola, né, no (escola da rede municipal citada pela Participante n. 1) e foi um sucesso, sabe? A gente teve todas, foram às 14 turmas; e os pais (...) Foi lá naquela igreja de (localização da realização da cantata de Natal), né. A princípio ia ser do lado de fora, na escadaria, mas o tempo não estava muito legal a gente resolveu fazer dentro. E lotou, assim (...) Depois as crianças me contaram que foi tia, foi avó, foi, né (...) Um monte de gente. Mas, assim, nas minhas aulas, eu procuro, às vezes, passar tarefas para eles, para pesquisarem entre família, né (...) E, por exemplo, quando a gente trabalhou cirandas, né, na Semana da Educação Infantil, aí eles pesquisaram em casa, que os pais cantavam, né; é... Músicas antigas, né. Então, de vez em quando, a gente procura fazer essa interação. Mas como eu vou lá, eles têm aula uma vez por semana só, e 40 minutos de aula só, então essa interação com a família eu (...) É mais complicado, sabe? Mas a escola em si, é (...) Vibra muito, sabe? Se envolve. Nessa cantata, por exemplo, os funcionários da cozinha, da limpeza, todo mundo veio pro ensaio com a gente; pegou letra e ajudou a gente a cantar (...) Eles são muito envolvidos com essa questão da música. Esse foi o meu primeiro ano de projeto de música na escola, entendeu? Então, eles receberam muito bem. Foi muito legal (Participante n. 1).

Ao mesmo tempo que essas relações demonstram como se dá a possibilidade de implementar a educomunicação nesses espaços, como declaram os documentos legais, os professores dizem da falta de um profissional que saiba lidar com a tecnologia e possa, nas formações continuadas, estar conjuntamente com o professor da área para ampliar o conhecimento e fazer a inter-relação entre educomunicação e música.

Eu acho que os cursos ajudam a gente, bastante, sabe? Eu acho que você trazer cursos pro professor ajuda muito. Por exemplo, um curso que é pra gente aprender a utilizar esses aplicativos que a gente consegue ter no celular (...) Porque, às vezes, a gente utiliza o aplicativo, mas a gente não conhece tudo, né. Até a gente aprender a trabalhar com tudo ali, a gente apanha um pouquinho; leva um certo tempo. Então, assim, se tivesse uns cursos direcionados para isso, a tecnologia ligada à música, olha como seria, né, interessante para o professor. Olha como que a gente iria andar mais rápido; tendo um profissional que auxiliasse a gente nas dificuldades, porque são muitas. Eu mesma esbarro em muitas dificuldades. Tem hora que eu fico ali, um tempão, tentando descobrir como fazer; pesquisa (...) Não é assim? E aí, o que acontece? A gente precisa de alguém para ajudar. Então, se a gente tivesse essa contrapartida do município, isso ajudaria muito (Participante n. 9).

Com a fala acima, é possível verificar que os professores identificam que não basta ter a tecnologia, mas saber usá-la com consciência, tecnologia como meio e não fim, ponto relevante para a educomunicação e a música na escola, pois é necessário compreender essas relações das mídias no espaço escolar público, além de identificarem a necessidade de um profissional que possa articular saberes educomunicativos. O participante n. 6 corrobora o mesmo argumento.

Olha, esse ano, eles estão até liberando. Mas, eu acho que primeiro, antes de liberar, você tem que fazer uma educação de como usar. Porque, olha só, a tecnologia veio para ajudar a gente; a gente tem que ser educado para ela. E como a gente não é educado para ela, isso prejudica. A tecnologia podia ser usada muito na área de educação, mas a gente não tem educação para usá-la; nem nós professores, nem os alunos. A gente não tem um (...) é, eu acho, inclusive, que muita coisa está (...) tem a parte negativa da tecnologia, exatamente porque a gente não sabe lidar com ela. A gente não põe limite, a gente só usa para diversão, a gente não (...) aí tem que ensinar a usar para a educação também. E aí, eu acho que tem que ter uma educação geral para a escola saber usar a tecnologia a favor deles, e dos alunos, entendeu? Porque sim, libera geral, e aí, você acha que o que vai acontecer quando o aluno não está a fim de assistir aula de matemática? É porque é o que acontece lá na escola (...) eles ficam o tempo inteiro no celular deles. E, oh, e, isso acontece na minha disciplina, Denise. A minha turma de nono ano não assiste a minha aula. Eu sei fazer uma autocrítica, eu não tenho perfil para trabalhar com essa faixa etária, e eu admito; mas, ao mesmo tempo, eu também não vejo interesse deles na minha disciplina. E aí, oh! É o tempo inteiro ali. É liberado para eles usarem em sala de aula. Mas aí uns pegam “É essa música que você falou, eu vou olhar aqui.”; vai ter aluno que vai fazer isso, vai (...) Três alunos ali faziam isso muito bem. E aí começaram a se interessar e as aulas fluíram. Três alunos em, sei lá, vinte. Então, tem como usar de forma positiva, sim. Mas tem que ter uma educação para isso (Participante n. 6).

Todavia, mencionado o uso da tecnologia, também foi ressaltada a necessidade de uma conscientização geral sobre esse uso. Afinal, os recursos tecnológicos podem expandir fortemente as metodologias de ensino, mas, também, se não houver uma utilização consciente, podem oferecer riscos à formação de todo corpo escolar. Tornam-se evidentes algumas problemáticas passíveis de uma reflexão importante para se pensar sobre a possibilidade de melhora nas instituições de ensino do município em relação ao acesso à tecnologia e formação. O participante n. 3 atribui que uma das

dificuldades para a música estar junto com a tecnologia tem muito a ver com a falta de acesso da escola aos meios de comunicação.

Acredito que seja esse acesso mesmo. Pelo menos é o que eu mais vejo, é da tecnologia. E eu acho que também dessa formação, acho que talvez seja interessante para vocês, da área de comunicação, uma formação para os educadores também de estar antenado, estar ligado a isso, né? Porque, às vezes, a gente tem um preconceito também de (...) de não ter uma história da música. Porque, se você for parar para pensar, para você dar uma aula de história da música, hoje, tem que ser alguma coisa muito interessante; que esteja ligada à prática. Porque senão, pra que você vai dar, se o menino tem o Google (...) né? Eu acho que, às vezes, ele vai aprofundar mais até, do que na sala de aula. Então eu (...) eu sinto que, às vezes, isso embarreirar esse uso da tecnologia; com medo do professor perder a função, sabe? E eu acho que, na verdade, a gente tem que saber lidar com essa comunicação. Então, acho que é uma formação desse novo mundo, né? Dessa nova rapidez que tem hoje; da (...) da notícia, de estar inteirado nisso, de como usar isso na educação; acho que é importante, pra gente não, não (...) não estar educando de uma forma muito arcaica ainda (Participante n. 3).

As cinco entrevistadas comentam sobre a importância de se atualizarem e buscarem formações para além da fornecida nas universidades, devido às atualizações do mundo e, conseqüentemente, também as diferenças de ensino e aprendizado de acordo com as transformações das gerações. Como se sabe, a “vida digital” trouxe muitas mudanças e é importante que o professor esteja a par dessas questões para que seu ensino consiga acompanhar as necessidades do corpo discente; como ressaltado pelos profissionais envolvidos nas entrevistas realizadas.

Eu acho que professor, é uma crítica minha, eu acho que o professor tem que entender que ele é um eterno estudante. Professor de caderninho, não dá. Eu uso (...) eu uso o exemplo de professor de caderninho, porque eu tive uma professora, não (...) Não precisa citar nomes. Mas eu tive uma professora, eu tenho duas irmãs mais velhas; uma oito anos mais velha que eu, e outra seis anos mais velha que eu; e todas elas estudaram com essa mesma professora que eu estou falando, e quando eu fui estudar, a pergunta delas é “O caderninho é o amarelo, da capinha com o adesivo tal?”, é, era! Ou seja, os mesmos deveres, as mesmas matérias que ela passou para minha irmã oito anos mais velha eram os mesmos que ela ainda passava para mim; e que eu acredito que, se ela tivesse dando aula até hoje, ela estaria usando, sabe? Aula padrão, modelo; aquela sim é assim... então, eu acho que o professor, ele tem que entender, que ele tem que se atualizar. Ele tem (...) Ele é um eterno (...) assim como o

músico, né? É um eterno estudante. Ou você se atualiza, ou você nunca vai dar conta de seu aluno; porque o mundo está girando, as crianças aí estão no touch, como eu te disse, e tem um professor que não consegue digitar! Então, atualização constante; entender que eu tenho que me atualizar. É uma profissão que não é estática, a minha briga é essa, sim. Não é uma coisa que você vai aprender fazer e (...) “Aprendi fazer tijolo, e vou fazer tijolo eternamente dessa forma.”, sabe? Ou você se atualiza, ou você vai parar no tempo; porque o mundo anda (Participante n. 3).

Se, por um lado, é necessária a atualização comentada por eles, faz-se importante também, como apontado principalmente nas entrevistas 6 e 9, formações complementares de cursos fornecidos pelo município com um olhar voltado para a disciplina de Música conjuntamente com a Tecnologia. Apesar de comentarem sobre a importância da atualização, os educadores relataram ter dificuldades para lidar com recursos tecnológicos, além de discursarem sobre o modo como formações com essa perspectiva seriam enriquecedoras para facilitar o uso dos mesmos; que, hoje, tornaram-se parte da vida escolar, principalmente em decorrência das necessidades trazidas pela pandemia da COVID-19, que tornou indispensável o ensino através do digital.

Além do mencionado acima, todas as entrevistadas falaram sobre o uso de materiais pessoais para ministrar suas disciplinas. É de suma importância, quando se pensa numa disciplina de arte como a Música, compreender a necessidade de recursos tecnológicos para aplicar os conteúdos necessários para a formação dos discentes. As educadoras mencionaram escassez desses materiais dentro das escolas do município; fator que as levam à utilização de seus próprios recursos para seguir com a matéria. Caixas de som, *tablets*, *notebooks* e materiais semelhantes foram os principais citados como requisito para executar o ensino de forma funcional. O recurso da internet também foi comentado. As instituições, em sua maioria, não oferecem o serviço aos funcionários e, portanto, torna-se ainda mais difícil aplicar os conteúdos com o auxílio da tecnologia digital.

Como estamos falando de aula de música, Denise, eu acredito que, para estar em sala de aula, primeiro, assim, eu sei que a gente faz música sem nada, né? Tipo percussão corporal; mas se eu quiser deixar mais ricas as aulas, em sala de aula, eu tenho que ter, é... Instrumentos musicais, que não são baratos. Isso já é (...) Teria que ter uma política pública que fornecesse, de alguma forma, às escolas terem instrumentos musicais. E aí teria que ser de acordo com o perfil de cada escola, né. Porque ela

também tem que ter um espaço físico apropriado; não adianta a gente só pensar em coisas e não pensar no espaço físico. Porque, quando a gente está na escola de muito (...) olha só, pela primeira vez na minha vida, olha, trabalho vinte anos na rede municipal, quase, tá? Deve ter isso; quase isso. É (...) eu nunca tive uma sala de aula para música, só para música; ou mesmo que eu tivesse que dividir com alguma outra arte (...) eu nunca tive. Foi a primeira vez que eu tive na minha vida, foi esse ano. E, mesmo assim, aliás, foi ano passado (...) numa escola que eu trabalhei; mesmo assim, como estava na pandemia, eu não usei. E, além disso, também não era uma sala apropriada para se dar aula de música; entende? Porque tinha lá sobrando. Esse ano, eu tive uma sala de música numa escola, que era a sala de informática, numa das escolas que eu trabalho. Como a sala de informática não estava sendo usada, porque não tinha professor, e estava cheio de problema no equipamento lá, a sala ficou para mim (Participante n. 6).

As narrativas apresentadas trazem uma carga de experiências, dificuldades, facilidades e perspectivas de um futuro melhor. Ainda que as falas tratem de pontos negativos, existem também enunciados que trazem essa importância fundamental da investida dos participantes em buscar novos conhecimentos, e uma compreensão das transformações no ensino, o desejo de inovar as metodologias e pensar o professor para além de um profissional que cumpre a função apenas de repassar conteúdos.

Indo procurando, né? O seu tempo é precioso o meu também. Ah, ele pode também, por exemplo, professores de música, é saber ter uma prática de instrumento mesmo, sabe? “Ah, então você não está tocando mais piano não?”, mas eu estou lá, tem anos que eu tô, eu faço maracatu, faço oficina de tamborim (...) Eu fui por esse lado, que eu sei que a minha prática não adiantava eu chegar, eu sei o básico, sei a flauta e tal; mas não adianta eu ser exímio pianista se eu não sei tocar um instrumento de percussão quando um menino fala “Professora, vamos bater aqui na mesa? Vamos batucar aqui!”, não adianta. Então a gente tem que extrapolar, cê tem que procurar, você tem que gastar dinheiro, sabe? Mas é difícil (...) não é todo mundo que pensa como a gente, né, se dar mais, sabe? (Participante n. 5).

Outro ponto fundamental para ser um professor de música educador é escutar e ter autocontrole das próprias emoções, segundo o Participante n. 6.

Mas aí que entra o que eu falei primeiro. Eu acho que a gente fica (...) mas como vai melhorar essa comunicação? Habilidade emocional. Porque você aprende exatamente a escutar o outro. É a base, eu acho, entendeu? Tipo de, é (...) A gente fez um curso agora, eu fiz um curso

agora com a galera da... Professores, é (...) sobre conflitos em sala de aula; através das habilidades emocionais e, quando, nosso professor trouxe um conflito, no primeiro dia de aula, e como que a gente lidava com os conflitos; quais são as primeiras, é (...) Emoções que a gente sente quando está no conflito. Elas não (...) E fez isso no último dia de aula. E como muda depois que você entende os processos! Como é que você enxerga um conflito dentro de sala de aula (...) totalmente diferente. O conflito no primeiro dia de aula; como os professores enxergavam o conflito e como eles enxergavam o conflito no final. Então, assim (...) é isso. É trabalhar essas habilidades pra você conseguir enxergar o seu aluno. Se colocar em certos (...) Como ouvinte. Então, eu acho que essa escutatória que você está falando aí, é desenvolvida através disso (Participante n. 6).

Ao indagar, nas entrevistas, sobre o termo “educomunicação”, é interessante observar o modo como, mesmo não conhecendo o conceito, os participantes envolvidos ilustraram bem do que se trata a palavra, de acordo com a imaginação que possuíam ao ouvi-la. Pensando, através dessas falas, percebe-se que, naturalmente, já há determinado toque de educomunicação intrínseco a respeito do termo. Justamente, evidenciam que o termo possui sua relevância e a teoria precisa ser mais divulgada para se tornar mais conhecida, entre os docentes.

Esse termo, Denise, realmente eu não conhecia. Mas (...) Através da sua exposição, né, uma prévia exposição que você fez, é o que nós professores, conforme você mesma, né, já falou; estou ratificando, é o que nós professores de música, de português, todos nós já fazemos; que é trabalhar com o projeto, aproveitando a vivência do aluno, e fazendo o diálogo com os pais, né (...) Com os meios de comunicação. Mas, realmente, o termo eu não conhecia. Mas pelo que eu percebo, já é (...) deve ter um diferencial um pouco mais marcante; ele tem um embasamento, né? Você falou aí sobre Paulo Freire. Mas a gente não trabalha dessa forma. A gente conhece, a gente vivencia, agora que tá, que pode ser esse nome, como também outros, né; trabalho só em projetos (Participante n. 5).

Quando se indagava sobre o professor como ser um educador e a sua importância, pelo desconhecimento do termo, a pesquisadora falava um pouco sobre o uso dessa prática na educação e a ligava a Paulo Freire. O entrevistado, desta forma, identificava o quanto a própria prática era comunicativa e que em nenhum curso da formação continuada o assunto foi tratado. A educomunicação é a teoria que se encontra com a prática musical dos entrevistados no município e atinge uma amplitude que não

seria possível se ambos os conceitos se tornassem separados para eles. Mesmo que eles não conhecessem, a educomunicação, na prática musical do município, caminha lado a lado.

Os entrevistados tinham em vista que a comunicação é sim como uma ferramenta educacional que engloba o fator educ comunicativo como essencial para estabelecer um diálogo e chegar, de fato, aos alunos e suas distintas e plurais realidades. Materializa-se a ideia de lecionar para além do óbvio, além do mecânico e além de métodos de ensino congelados que não se modificaram no decorrer do tempo, deixando, portanto, de acompanhar as transformações sociais e as necessidades delas.

Na verdade, é você utilizar a música e as outras artes para que você faça uma ligação do conhecimento do seu aluno, para que você faça, às vezes, você ensina matemática através da música; ensina português através da música. Eu tenho um caso na escola GC, que foi até, assim, questionador; foi engraçado. Porque, tem duas alunas de quinto ano que não estão alfabetizadas, mas elas vão para a fanfarra e elas tocam todas as músicas de cór. Então, quer dizer, é uma alfabetização musical, né. E ali elas estão conhecendo o sol, o lá, o si (...) então, elas estão conhecendo as letras através da música; o que, dentro de sala, elas não encontraram o caminho para que fosse feito. Mas lá na aula de música elas encontraram. Então, olha a essência, né, da arte dentro da escola; o quão importante é uma aula de música. E você vê que o aluno se sente ali valorizado; a conduta delas dentro de sala de aula é uma, e dentro da da sala de aula de música é outra. Elas se sentem bem, elas se sentem livres, elas se sentem no contexto da aula; porque elas estão entendendo o que está acontecendo (...) eu estou falando de notas musicais, elas sabem, na escaleta, que é o instrumento que elas tocam, onde estão as notas musicais; por mais que elas não consigam ler no papel, mas elas sabem, elas conhecem o som. Então, elas estão sendo alfabetizadas musicalmente, e, infelizmente, a gente não encontra esse espaço na escola, sabe (...) não tem essa valorização da arte enquanto conteúdo. A verdade é essa (Participante n. 9).

É o aluno como protagonista do saber mais um ponto de diálogo do ensino da música com a educomunicação, identificados nas entrevistas. Assim, como o diálogo do professor é de extrema importância, o diálogo dos profissionais da educação entre si; corpo docente com os demais funcionários das instituições e também com a comunidade, como se vê nas falas. Pensa-se nas múltiplas formas de diálogo e nas diversas possibilidades de metodologias que tenham um olhar mais esperançoso para o

enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano do professor de Música, frente às demandas da educação do século XXI.

As cinco entrevistas fazem um diálogo direto com as teorias que embasam a educomunicação por citarem práticas musicais que valorizam o fazer artístico musical dentro de metodologias que permitem o diálogo constante do aluno com as múltiplas linguagens tem a busca de utilizar as mídias como processos intermediários entre a aprendizagem musical e o contexto social em que o aluno está inserido. Entretanto, a falta de recursos de acesso a internet de qualidade dificulta a potencialidade do professor trabalhar a AMI.

As análises e as escutas sobre as práticas subjacentes dos professores de música da rede municipal e todo o pensar teórico da presente pesquisa contribuem para nortear uma comunicação eficiente e eficaz para Alfabetização Musical na Linguagem Musical (AMLM) em conjunto com a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Nesse sentido percebe-se que as políticas públicas precisam enfatizar a comunicação entre os setores sociais de forma que se possa construir uma rede de mediações políticas culturais e de comunicação para a legitimação e permanência da música na escola como uma linguagem múltipla, cheia de discursos que precisam estar no contexto da sala de aula como os professores elucidam nas falas das entrevistas.

A comunicação entre professores de música, tecnologia e o engajamento social dessas políticas públicas precisa ter uma escuta sensível dos problemas sociais e dos problemas que afetam o ensino da música como uma linguagem em que se possa ser alfabetizado nessa linguagem e não esta, apenas servir como mero instrumento de alfabetização, no espaço escolar público.

6 MODELOS EDUCOMUNICATIVOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR PÚBLICO

Contudo, teorias são construções inevitáveis das mentes humanas, uma vez que todos buscamos explicações ou procuramos por princípios de organização, por algum tipo de perspectiva através da qual possamos interpretar a experiência e planejar o futuro. De outra forma, nós dificilmente sobreviveríamos. (...) teorias não são desnecessárias perdas de tempo; na verdade, não existe nada mais prático e útil do que uma boa teoria, e nada tão perturbador como uma teoria ruim. Educadores musicais não estão isentos disso (Swanwick, 2013, p. 15).

Repensar estruturas educacionais emancipatórias e de formação integral aos sujeitos sociais demanda tempo, teorias, práticas, investimentos, interesse dos agentes envolvidos nessa formação e comunicação entre diversos setores para implementação dessas estruturas na educação. No universo musical parece ser ainda mais difícil a implementação da educomunicação musical, haja vista as barreiras que a arte encontrou e ainda encontra para se firmar como campo legítimo de conhecimento na educação brasileira. Políticas acertadas, como os exemplos dados no capítulo anterior, mas em âmbito nacional descontínuas, protagonizam um Brasil com leis e decretos que trazem retrocessos constantes ao campo da arte durante a história educacional desse segmento.

Por que o medo em deixar a sociedade comunicar-se bem através da arte, da dança, do teatro, das artes visuais, da música? Considerando o campo da música, especificamente, quando o P.h.D, neurocientista e psicólogo cognitivo, Levitin (2021), descreve sobre a música ser uma necessidade humana cognitiva, que estabelece conexões importantes para o entendimento de processos que contribuem para outras formações do sujeito, não utilizadas somente para ouvir ou tocar música, mas para serem empregadas na comunicação com outras pessoas e aprendizagens, não faz sentido ter-se políticas públicas de retrocessos¹⁰ e sim, políticas públicas de âmbito sociais e culturais que ampliem as manifestações diversas da linguagem musical no espaço escolar público.

¹⁰ Não se tem aqui uma visão ingênua de que determinados tipos de políticas de retrocessos na educação são neutras. Entretanto, não se aprofunda a questão por não ser foco principal da discussão teórica da presente tese.

A atividade musical, mobiliza quase todas as regiões do cérebro de que temos conhecimento, além de quase todos os subsistemas neurais. Os diferentes aspectos da música são tratados por diversas regiões neurais: o cérebro se vale da segregação funcional para o processamento musical, utilizando um sistema de detectores cuja função é analisar determinados aspectos do sinal musical, como altura, andamento, timbre etc. Certas partes do processamento musical têm pontos em comum com as operações necessárias para analisar outros sons: para entender a fala, por exemplo, precisamos segmentar um turbilhão de sons e palavras, sentenças e frases, além de entender aspectos que estão além das palavras, como o sarcasmo. Várias dimensões de um som musical precisam ser analisadas - geralmente envolvendo diversos processos neurais semi-independentes - para, em seguida, serem reunidas e formarem uma representação coerente daquilo que estamos ouvindo (Levitin, 2021, p. 87-88).

Música e ensino musical no espaço escolar público como propulsora de formação cognitiva, sensorial, habilidades múltiplas, formadora de pensamento crítico através da linguagem simbólica, de signos e significados interpretados de acordo com a cultura a qual o aluno está inserido e também para ir além das possibilidades existentes na escola pública atual é um desafio possível. Os documentos que regem a educação musical, ilustrados pelo RCRM/2020, e as poucas ações educacionais subjacentes possíveis pelos professores de música das escolas municipais de Juiz de Fora, mesmo mediante a baixa infraestrutura, demonstram que há possibilidade de implementação da educação musical no espaço escolar público, mas ainda necessita de intervenções de políticas públicas articuladas com políticas sociais a serem veementemente ampliadas.

Uma comunicação eficiente e eficaz na educação musical deve ser capaz de considerar as vertentes que englobam a música como linguagem e as relações que guardam com outras áreas de conhecimentos. Uma relação de interdisciplinaridade com as mais diversas culturas e como ela se organiza socialmente é um modelo que precisa ser visto para um começo significativo no enfrentamento de políticas públicas sociais e culturais descontínuas. Os questionamentos de como a linguagem musical vem sendo organizada no espaço escolar público abre caminhos para um (re)pensar toda a estrutura de um campo que necessita hoje dialogar com um novo modo de se fazer educação. A teoria que embasa as vertentes educacionais para a educação brasileira identificadas também na BNCC podem trazer elementos importantes para o processo de

ensino aprendizagem, mesmo sem tocar na própria palavra, mas é preciso ampliar o uso de práticas educomunicativas e as áreas de intervenções que relacionam o conhecimento escolar com a prática da sociedade midiaticizada e centrar na AMI.

Figura 8 – Diagrama ilustrativo da AMI para a formação de competências e habilidades na escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

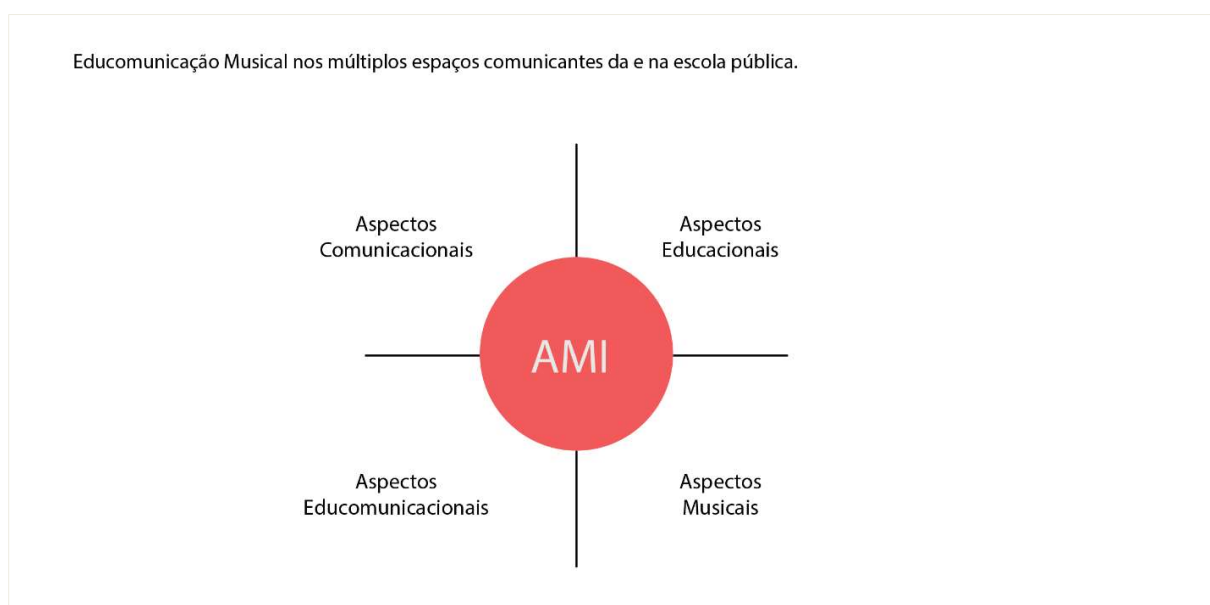
O diagrama acima reestrutura a AMI para o exercício da formação de habilidades e competências na escola pública, sendo esta local de diferentes espaços comunicantes de formação dos sujeitos sociais que precisam ter o domínio dos processos de comunicação e convergências das novas tecnologias para o entendimento e diálogo com a sociedade midiaticizada e as linguagens múltiplas que constituem o ensino e aprendizagem para o exercício da vida na atual sociedade midiaticizada. Por esse motivo esse quesito está ao centro da AMI e precisa acontecer convergindo com os saberes e lugares onde esses se dão e estão intrinsecamente ligados ao dia a dia do aprendiz, circundando-o ativamente.

Com o olhar sobre o campo e a consideração das subjacentes práticas musicais educomunicativas vigentes no fazer pedagógico dos professores de música, consegue-

se pensar, não só num campo teórico, mas em saberes articulados do campo da comunicação, da educação, da música e da educomunicação para compreender uma ampla prática educomunicativa musical no espaço escolar públicos. Atentar sobre a necessidade de uma prática musical que seja capaz de ampliar possibilidades da comunicação da linguagem musical para o ensino de música no espaço escolar público, tanto a nível micro quanto macro. Mudanças na forma como a música vem sendo comunicada na escola fazem-se prioritárias para que ela possa fazer parte do universo social de mais pessoas, não como apenas passa tempo, mas também como muitas das áreas que podem vir a ser escolhida como profissão por mais pessoas, devido ao acesso de maior alcance ao processo ensino e aprendizagem musical.

Nesse sentido a educomunicação musical no espaço escola público é uma prática de alfabetização na linguagem musical que deve se estruturar através de constantes diálogos entre os saberes das múltiplas linguagens que compõem a música na temporalidade. Ao mesmo tempo convergir com a AMI que permite o sujeito aprendiz compreender melhor os aspectos comunicacionais, educacionais, musicais e educomunicacionais que perpassam a música na presente sociedade midiaticizada.

Figura 9 – Educomunicação e espaços comunicantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Como a escola pública é para todos, então que ela, também, alfabetize o sujeito em música considerando que a escola pública atual precisa de dimensionar o ensino musical para o entendimento da sociedade midiaticizada, ampliando e modernizando os processos de construção de conhecimentos e crítica desses processos. Os pontos elencados acima, conjuntamente com o referencial teórico, elaborado nesta pesquisa, nos fazem compreender melhor as dificuldades da comunicação da linguagem musical no exercício da prática da escola pública.

Para tanto, torna-se condição *sine qua non* o ensino de música na escola como obrigatório do início ao fim da educação básica de forma a legitimá-lo como um componente curricular, campo de conhecimento, linguagem, acessível a toda sociedade e não apenas à uma parte da população brasileira. Numa perspectiva educacional, reverbera-se a ideia de tornar a comunicação da linguagem musical mais acessível, eficiente e eficaz; comunicável. Nesse sentido, propõem-se dois modelos educacionais musicais para uma Alfabetização Musical na Linguagem Musical (AMLM) em conjunto com a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI).

6.1 MODELOS EDUCACIONAIS MUSICAIS

"Ter um instrumento musical de acordo com o perfil de cada escola" (Participante n. 5). Essa frase, retirada de uma das entrevistas realizadas com os professores da rede municipal de Juiz de Fora, fez suscitar muitas dúvidas quando se pensa na forma como a música se comunica no espaço escolar público e os múltiplos aspectos estruturadores dos usos sociais aos quais se dialoga ou não com a formação do sujeito dentro e/ou fora desta escola para a formação musical escolar da e para a sociedade brasileira. Fez questionar aspectos que não estão considerados na escola para se firmar enquanto campo de conhecimento e como as fragilidades da sociedade ainda preservam a uma determinada parcela da população partes específicas do que aprender e do que não aprender.

No espaço escolar público, a música precisa ser considerada num patamar de estruturação da educação musical de forma ampla que a considere como uma linguagem. Linguagem esta capaz de possibilitar o entendimento da cultura dentro de uma

temporalidade e não apenas como uma unidade temática, dentro da área da linguagem como preza a BNCC. Ao ser considerada num sentido amplo, é uma linguagem a ser comunicada, sobretudo, num viés educ comunicativo musical.

Numa proposta de um ensino educ comunicativo musical é possível ir além, com uma construção comunicativa fora da versão vertical de ensinar qualquer conhecimento. Caminhar com um modo de ensinar que valorize o diálogo com a cultura. Olha-se objetivamente para o que se pode chamar de alfabetização do sujeito em música, não deve ser diferente, nesse espaço escolar público que demanda uma comunicação da linguagem de forma eficiente e eficaz. Não utilizar a música como parte da alfabetização, apenas, mas permitir que o professor possa alfabetizar o aluno na linguagem musical, tornando perceptível que há uma linguagem própria musical a ser compreendida no espaço escolar público, sem que se desrespeite a cultura do aluno, mas que a transcenda. Por consequência aproveitar a potencialidade do ensino educ comunicativo que abre caminhos para ampliar as possibilidades da interdisciplinaridade e da transversalidade dentro da educação conjuntamente com um diálogo aberto entre o entendimento do uso das mídias na educação. Um uso de mídias que não se fixa na reprodução, mas, no entendimento e na crítica de como esses meios organizam a sociedade.

Uma Alfabetização Musical na Linguagem Musical (AMLM) para o sujeito deste século, conjuntamente com uma Alfabetização Midiática Informacional (AMI) é a contribuição inserida nesta tese para pensar e repensar o universo da comunicação da linguagem musical no espaço escolar público, onde, através da proposição de modelos educ comunicativos musicais pretende-se levantar discussões amplas para uma reforma educacional na área de artes, no que se refere à música. Sabe-se que as amplitudes de tais propostas não são ingênuas, são complexas e demandam investimentos financeiros de grande estrutura na educação básica brasileira para a música no espaço escolar público, mas também trabalho no dia a dia da escola. Por uma legitimação e implementação da música como componente curricular, no sentido de ser comunicada nos múltiplos discursos referentes aos universos, também, múltiplos, que a compõe socialmente, a fim de um dialogar amplo, democrático e participativo com o discente, o docente e todos os agentes envolvidos na educação da escola pública.

Uma proposta de modelos educacionais musicais está fixada num olhar para a música como um campo de conhecimento, no espaço escolar público, onde este campo não é como os outros, devido à própria formação do professor. Começando por esse ponto, sabe-se que a formação é diversificada. Cada professor de música é habilitado para um instrumento específico, ou educador musical, habilitado por formação específica em educação musical, que pode ter também, pelo menos uma formação em um instrumento¹¹ específico. O que se elabora com esse ponto, por si só, já deveria ser considerado na formação do currículo de música da educação básica. Essa formação diversa precisa ser olhada para a organização e implementação de modelos educacionais musicais amplos que devem estar à disposição do aluno ao convergir a comunicação das várias linguagens que atravessam a música e direciona-a aos mais diversos usos dentro da sociedade.

Aquilo a que não se tem acesso não é conhecido, logo, não se pode dizer que tal aluno não gosta dessa ou daquela música, desse ou aquele instrumento musical, se ele nunca pode ter acesso a outra forma de comunicação de experiências musicais. Em música, não há como fazer um currículo único como especificado para os componentes curriculares atuais, tais como a Matemática, a História, entre outros. A forma de comunicar a linguagem musical no espaço escolar para prática pedagógica de um currículo musical necessita revisão e necessita ser educacional.

Ao pensar em apenas escolher um instrumento de acordo com o perfil da escola, também é possível ter a educação musical num viés educacional para criar habilidades práticas, socioemocionais e cognitivas. Entretanto, vê-se como uma forma reducionista, por isso, ampliam-se os modelos educacionais musicais, partindo do que é possível na escola atual para o que é desejável a essa escola, num futuro próximo. A linguagem musical é carregada de potencial de vários discursos que a atravessa, e a infinidade de instrumentos musicais que não estão à disposição desses alunos pode sim, causar um déficit de escolhas e de profissionais para atuar na área a longo prazo, como já se percebe em Juiz de Fora, onde não se tem professores de música com idades entre 18 e 31 anos.

¹¹ Considera-se, também, o canto como instrumento musical.

Não ter, na escola pública, meios de se permitir ao aluno a experimentação das mais variadas culturas e instrumentos musicais que a música ofereceu e oferece, ao longo da história é um problema a ser investigado e finalizado. O uso da tecnologia nesse espaço pode diminuir o fosso entre as desigualdades e as dificuldades de acessos a esses instrumentos, pelo fato de conhecê-los pelo menos por meio da tecnologia. Além de tudo, a música hoje não é ensinada apenas por instrumentos convencionais, mas pelas novas tecnologias com instrumentos virtuais.

Voltando a frase acima, ela corrobora o que parece ser possível no espaço da escola pública atual. A linguagem musical deve ser adequada à realidade, sim, e, a partir dessa realidade do aluno, ser ampliada com a proposição de expressar a lógica idealizada por Paulo Freire na educação, fixada na potencialidade de escutar a cultura popular, mas, dela, ir se ampliando conhecimentos à compreensão da cultura dominante, no sentido desse educando conseguir ser crítico e participar da e na sociedade como um todo (Freire, 1996). Essa ampliação necessita de uma prática educacional e de infraestrutura.

Sobre a necessidade de alfabetizar o sujeito musicalmente para a compreensão do mundo, questionar as estruturas sociais mediante as mídias e as relações de como o sujeito é afetado por ela, o conhecimento a nível de capacitação para a compreensão dessas relações, dos múltiplos discursos que a música tem e que atravessa e é atravessada, a compreensão de uma linguagem própria, como visto, se fazem necessárias na educação musical e fazem parte do que se entende propor como educação musical num constante fluxo da Alfabetização Musical na Linguagem Musical (AMLM) dentro do espaço escolar público em todas as etapas do fazer musical da educação básica. Num contexto de AMLM conjuntamente com a AMI entende-se ser fundamental construir uma relação de aprendizagem educacional musical no espaço escolar público, sendo a música um campo gerador de novos conhecimentos, de aprender e apreender os processos de diálogos com a cultura, de abertura com a sociedade, de considerar e interessar-se pela cultura popular, mas não negar a dita cultura erudita. Apropriar-se, dentro desse processo, do fazer tecnológico para a educação musical tendo uma alfabetização de como se processam os meios de comunicação dentro da sociedade e se relacionam com a música em modo geral. Refletir

sobre o processo de aprendizagem numa sociedade midiática e seus efeitos no dia a dia de cada sujeito. É nessa direção que AMLM e AMI podem interdisciplinarmente contribuir para uma reforma na comunicação da linguagem musical. Dispõe-se aqui, então, de dois modelos musicais educacionais, tanto possíveis quanto desejáveis para a área musical, como propostas de formação de práticas educacionais musicais para o espaço escolar público.

Voltando mais uma vez à fala específica da entrevista, identificada acima, começa-se a pensar num universo musical mais amplo dentro do espaço escolar público. É fundamental que se respeitem as diferenças, as individualidades e os processos educacionais para um ensino não vertical. Centrar-se numa proposta de ensino e aprendizagem horizontal, na qual alunos e professores, comunidade e sociedade, tenham participação ativa, crítica e ampla nas tomadas de decisões para essa formação de novos conhecimentos e acesso àquilo que jamais o aluno da escola pública poderá ter em outro lugar, a não ser em uma escola que lhe possibilite fazer tais experimentações.

Aonde se quer chegar com questionamentos da estrutura musical no espaço escolar público para a comunicação da linguagem musical? Quer se abrir uma discussão ao pensar a música como um campo de conhecimento amplo, complexo e de espaços comunicantes e múltiplas formações, que possui uma linguagem própria, que tantas vezes parece não ser completamente oferecida a todos os alunos da educação básica no Brasil. A música é uma linguagem carregada de múltiplos sentidos e quando a escola, o município, o país, pensam em colocar nesse espaço escolar apenas os instrumentos que os alunos conhecem, mediante sua identificação e perfil da comunidade, o ensino de música é reducionista e deixa de ser bem comunicado, mais uma vez elimina parte do processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos que a música carrega. O processo de comunicação das múltiplas potencialidades sociais da linguagem musical parece, dessa forma, não deixar de ser excludente e elitista.

Somente a classe média pode ter acesso a tocar piano, por exemplo? Não que a escola pública só seja para alunos pobres, não! Como ela é considerada para todos, tem-se dentro delas todas as estruturas sociais, só que há uma diferença de acesso. É certo que parte dos alunos poderá ter a possibilidade de estudar música e instrumentos

musicais em outros lugares, já que a escola não oferece. Outra parte não, pois devido a diversos fatores, não terão a mesma oportunidade de estudo. Como a escola pública é para todos, o acesso a toda a complexidade da linguagem musical também precisa estar dentro dela.

Pensando nos excluídos sociais de que o país não lembra nas suas políticas estruturais para a música é que se organizam esses modelos musicais educacionais. Na estrutura da escola atual cabe um *Modelo Educomunicativo Musical Possível*, que considera uma prática do que é possível atualmente, mas pensa-se em ir além disso, e demonstrar um *Modelo Educomunicativo Musical Desejável* que sai de dentro desse modelo possível, com o objetivo de ampliar a infraestrutura, através de políticas públicas educacionais musicais de Estado e não apenas políticas de governos, que valorizem a arte musical na escola pública e o professor, com o objetivo de ampliar a formação do sujeito social midiático.

6.1.2 Modelo Educomunicativo Musical Possível no espaço escolar público atual

O cenário para um Modelo Educomunicativo Musical Possível no espaço escolar público atual passa por um olhar sensível que precisa considerar as dificuldades que a escola ainda tem em legitimar a música como um campo de conhecimento, além de recursos escassos, falta de espaços adequados para as aulas, poucos profissionais disponíveis para atender às múltiplas escolas de uma rede, falta de acesso aos meios de comunicação dentro das escolas para ampliar o questionamento do que está sendo ensinado naquele momento sobre determinado conhecimento específico da linguagem, dificuldades de acesso a diferentes instrumentos musicais, necessidade do professor ser multi-instrumentista para dialogar com a cultura do aluno e os instrumentos disponibilizados pela escola, dificuldade social do aluno em ter acesso aos meios de comunicação, smartphones, pacotes de dados suficientes para pesquisas, falta de recursos para compras de instrumentos musicais e/ou aulas particulares de música.

Pensar um Modelo Educomunicativo Musical Possível, nessa perspectiva para o espaço escolar público, não pode se limitar apenas às dificuldades, pois um ensino educacional vai além do uso das ferramentas tecnológicas. É, sim, um pensar sobre

a vida enquanto ela acontece. Um modo de compreendê-la e de relacionar metodologias dialógicas e horizontais, ferramentas e mídias que façam o questionar da aprendizagem para uma comunicação eficiente e eficaz da linguagem musical nesse espaço, mesmo na escassez. Partir de pontos de vista que elaborem metodologias dialógicas, para a música, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem educomunicativo musical, sendo fundamental organizar a aprendizagem por ecossistemas comunicativos como identifica Soares (2011).

Ecossistemas comunicativos permitem as inter-relações de comunicação que ocorrem dentro da aprendizagem; nessa comunicação, leva-se em consideração o aluno e as relações sociais de interação com a música em sua comunidade, as relações de conhecimento e troca com o professor. Nesse modelo, um professor multi-instrumentista, com uma constante elaboração do ensino da linguagem frente ao conhecimento do aluno, da linguagem da tecnologia e essa interatividade com o aprendiz e o que ele traz. Esse modelo não limita o professor a considerar apenas os conhecimentos dos alunos. As práticas pedagógicas educomunicativas musicais irão possibilitar que ele vá introduzindo novos elementos do conhecimento da linguagem musical através da educação musical, a fim de ampliar o questionamento social, dos usos e não usos dos mais diversos instrumentos musicais numa constante alfabetização interdisciplinar com as esferas que potencializam também a AMI.

A educomunicação musical na escola atual possibilita compreender um cenário crítico de como a arte ainda não se faz robusta nas escolas brasileiras, conjuntamente buscar através da construção de pedagogias de projetos um trabalho interdisciplinar com os outros componentes curriculares a fim de compreender as relações que contemplem o cenário de discussão para verificar como a música vem se manifestando na sociedade e como irá se fazer o uso dessa linguagem na vida cotidiana. A implementação da educomunicação musical na escola sendo cada vez mais ampliada, no entender desta pesquisa, pode fazer os agentes envolvidos na educação musical terem a capacidade de pensar sobre tais contextos sociais e sobre como eles e as tecnologias se fazem presentes ou não, transformam, deformam ou informam a população, num sentido de modificar as estruturas rígidas que impedem a manifestação dos diversos discursos da música.

Nessa conjuntura, uma ausência dos meios de comunicação e de materiais típicos para o ensino da música é um ponto a se considerar na prática musical no espaço escolar público e de trazer a esse aprendiz a crítica sobre essa ausência. A falta tem muito a dizer, isso também é uma forma importantíssima de análise de aprendizagem da linguagem musical. Criar uma consciência dos agentes envolvidos na educação para reivindicar e cobrar direitos à educação musical de amplo acesso. Questionar um cenário de apatia e de falta de impulso da população em saber cobrar direitos à ampla aprendizagem musical que estão deixando de acessar. Não basta apenas saber da dificuldade, é importante apontar caminhos e soluções que não esperem políticas descontínuas, mas ativismo social, e esse ativismo a música e as outras artes sempre tiveram.

Nesse Modelo Educomunicativo Musical Possível para a escola atual deve haver um ativismo na contribuição da prática do professor de música e na aprendizagem do aluno em questionar possibilidades e não possibilidades dessa implementação musical de forma ampla no espaço escolar público. Essa prática é articulada com a formação inicial e continuada tanto do aluno quanto do professor e deve ser repensada com fundamentos que o auxiliem nos impasses do dia a dia, para criar ambientes de aprendizagem educomunicativos musicais. Elenca-se, abaixo, aspectos consideráveis à formação do professor e da atuação discente para o ensino educomunicativo musical no espaço da escola pública.

Figura 10 – Possibilidades de formação para o professor no *Modelo Educomunicativo Musical Possível*



Fonte: Elaborado pela autora.

Os itens estão listados em ordem vertical, mas, ao pensar sobre eles, devem ser articulados concomitantemente, um ligado diretamente ao outro, uma vez que, em um ensino educomunicativo musical, as práticas pedagógicas devem ser interdisciplinares e transversais, bem como as ações pedagógicas e as aprendizagens dos alunos também.

Nesse *Modelo Educomunicativo Musical Possível*, o professor formado em um instrumento musical específico pode escolher trabalhar com esse instrumento formador, uma vez que é dada ao professor esta liberdade, nos documentos oficiais, mas a escola precisa ter recursos para comprá-lo, caso queira ensinar a linguagem musical através do seu instrumento específico. Essa forma de trabalho não deve desconsiderar o que os alunos trazem como conhecimentos sobre música e em relação ao instrumento específico do professor, nem mesmo deixar de lado os instrumentos que esse aluno traz na vivência com a comunidade. As tecnologias e os meios de comunicação devem ser utilizados nessa prática de forma que enriqueça o aprendizado, não como fim, mas como meio.

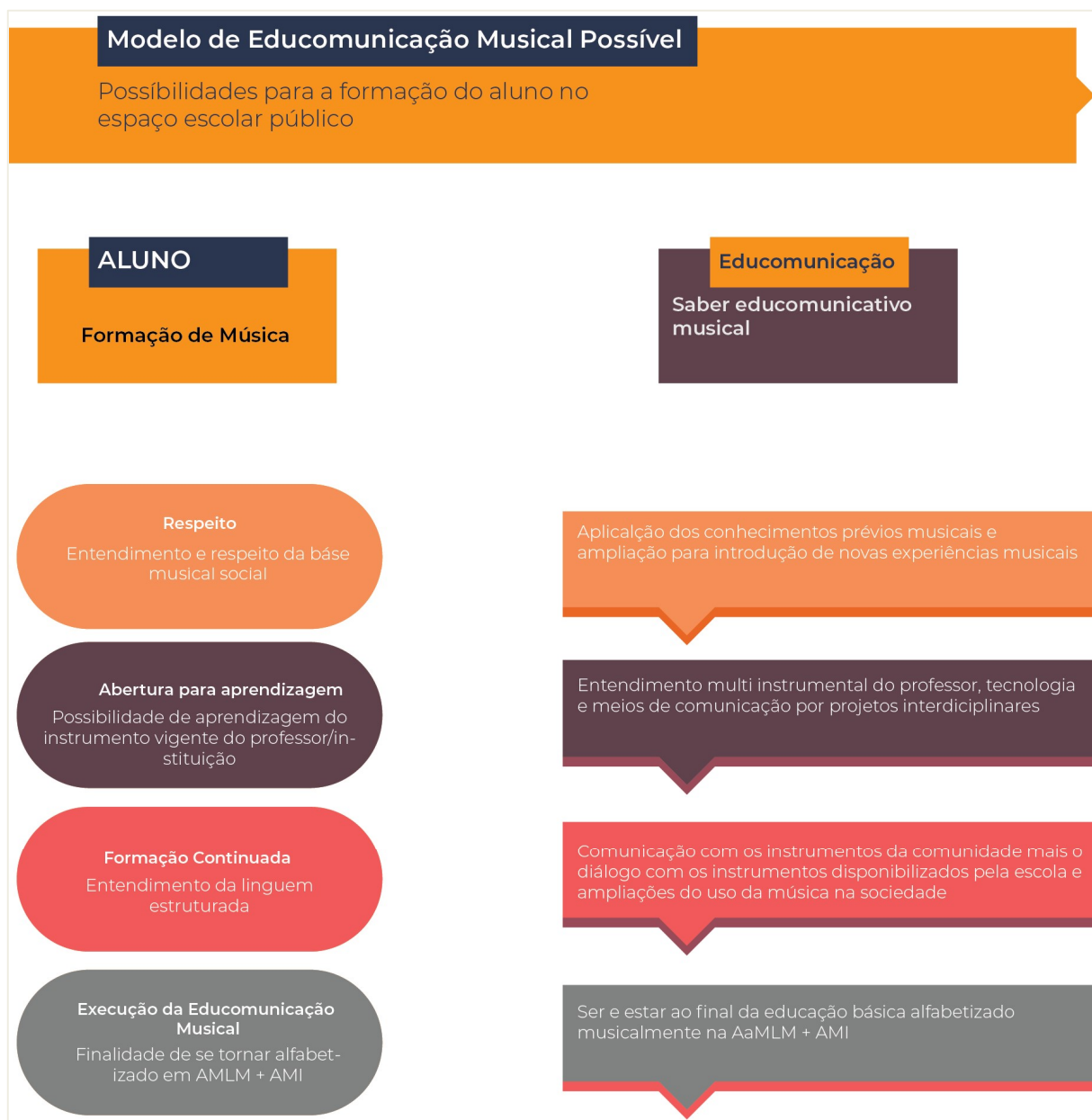
Caso a escola não possa investir na compra de instrumentos direcionados ao saber acadêmico do professor de música para atender à escolha do professor, este se verá obrigado a interagir com outros instrumentos musicais que, porventura estejam disponíveis na escola, ou até mesmo construir instrumentos com os alunos, se não tiver mesmo a possibilidade de investimentos em nenhum instrumento musical. Aqui, verifica-se que, para melhor trazer a comunicação da linguagem naquele ambiente, tem-se então, a necessidade do professor ser um multi-instrumentista. Parece que tal iniciativa amplia a possibilidade de o professor dialogar com outros instrumentos musicais e aprender a interagir com a cultura que ele não conhece. Por outro lado, o aluno daquela escola deixa de experimentar o fazer musical do instrumento específico da formação daquele professor e a vivência cultural do instrumento em questão. Entretanto, diversas outras trocas do fazer musical também poderão ser feitas através do uso das tecnologias, dos instrumentos possíveis para que ocorram a AMLM e AMI.

O instrumento que o professor toca, se não puder ser levado com ele para a escola bem como os que ele não toca, poderão ser vistos e trabalhados de forma crítica por todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem, através de metodologias de projetos e da interdisciplinaridade do fazer musical com a cultura. As trocas

potencializarão um universo musical a ser ampliado tanto para esse professor quanto para o aluno.

Para enriquecer essas práticas, além da formação acadêmica, é importante que o professor tenha uma formação continuada e *in loco*, com profissionais da música, da tecnologia e da comunicação e da educomunicação. O diálogo entre profissionais contribuirá muito para a formação educomunicativa musical estar presente no dia a dia do espaço escolar público para esse ativismo proposto nesse modelo. Na interação com esse aluno, há também o protagonismo sendo respeitado no fazer musical dentro e fora da escola. Esse aluno não é uma folha em branco, mas alguém que vem de uma cultura, envolto num universo musical que pode e deve ser preservado, ao mesmo tempo que este aluno precisa ter o direito de contato com outros elementos formadores da cultura e outras formas musicais. Segue, abaixo, pontos importantes à formação educomunicativa musical desse aluno através desse modelo para uma AMLM conjuntamente com a AMI.

Figura 11 – Possibilidades para a formação do aluno no *Modelo Educomunicativo Musical Possível*



Fonte: Elaborado pela autora.

No *Modelo Musical Educomunicativo Possível* para a escola atual, professores e alunos são protagonistas do fazer musical. O ensino de música nessa perspectiva para a sistematização da AMLM passa pela descoberta de muitos instrumentos musicais e a comunicação efetiva do exercício do entendimento dos variados discursos das

linguagens musicais com a AMI. Esse aluno terá, um ensino educucomunicativo musical experienciado através de formas plurais da linguagem musical e do uso da tecnologia.

O que se percebe com esse modelo é a dificuldade de um profissional concentrar-se no ensino de um instrumento musical específico e deste ir relacionando as múltiplas linguagens musicais às outras técnicas de execução de instrumentos musicais que esse professor ainda não domina bem e mesmo assim necessita trabalhar com eles em sala de aula. Com esse modelo pretende-se criar na comunidade escolar um ambiente de aprendizagem onde estes, através do que é possível ser aprendido, tornarem-se atuantes na sociedade para que se crie bases de implementação e legitimação da presença da música em todas as escolas públicas e para todos dessa escola pública.

Sobre a própria crítica do modelo em questão e que ainda precisa ser implementado, ele já está defasado antes mesmo de ser implementado. Ele traz a multi instrumentalização para um professor e não a possibilidade de carreiras para mais professores, que ensinariam seus instrumentos específicos e as técnicas destes na escola. Abre-se espaço para pensar num modelo que transcenda e que abra um caminho de formação educucomunicativa musical mais amplo para a experimentação multi instrumental para o aluno e a especialização por escolha em um instrumento ao qual se identifique. Nesse modelo haverá instrumentos variados em abundância e com vários professores de música numa só escola para ensinar a técnica específica desses vários instrumentos, agora, à educucomunicação musical acontecerá pela disposição de um ambiente consolidado em infraestrutura musical e tecnológica para esse aluno da escola pública. Esse é o Modelo Educomunicativo Desejável no espaço escolar público a ser conhecido no tópico a seguir.

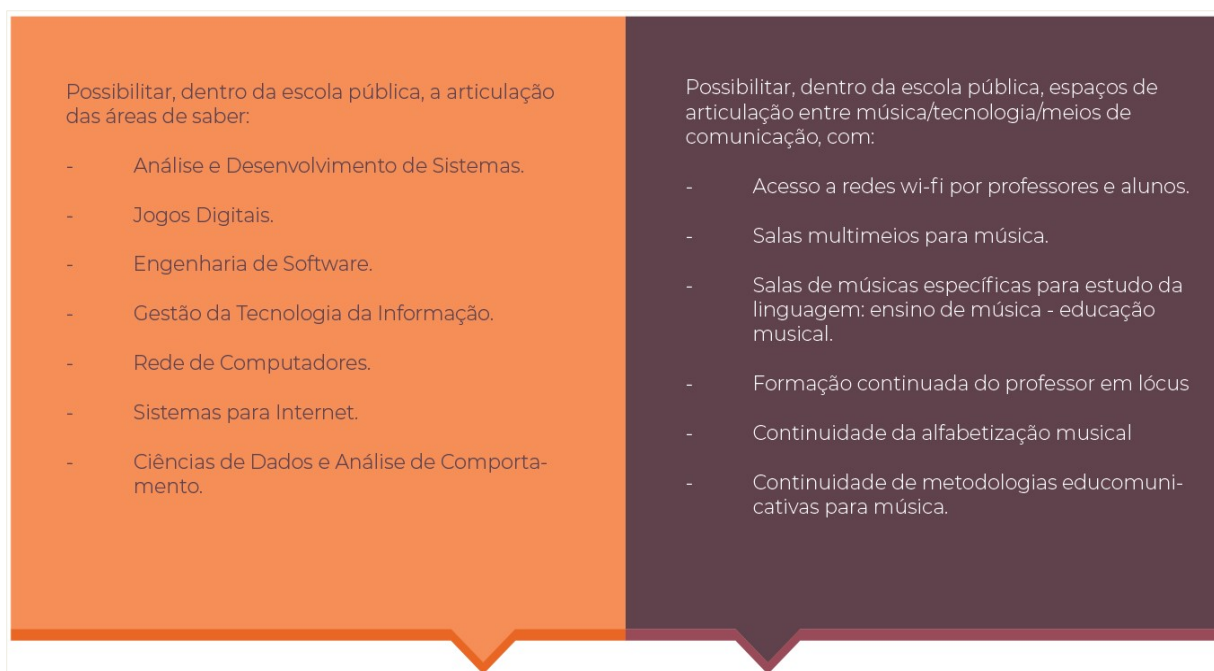
6.1.3 Modelo Educomunicativo Musical Desejável no espaço escolar público

O Modelo Educomunicativo Musical Desejável passa pelos mesmos princípios da educucomunicação à AMLM para professores e alunos, mas difere-se na forma como se experimenta o universo musical no espaço escolar público. Para a implantação desse modelo uma revolução educacional na área de música e da educação como um todo, necessita acontecer. Professor e aluno terão um modelo de ensino diferenciado e a

escola precisará ter espaços físicos e recursos financeiros consideráveis para comportar tais mudanças.

Nesse modelo propõe-se que vários professores atendam a uma determinada escola e cada professor possa trabalhar o seu instrumento de formação acadêmica, pois nesta escola já haverá em seu espaço físico uma adequação aos diversos instrumentos musicais existentes na sociedade e em quantidade suficiente para qualquer estudante que quiser estudar a técnica de qualquer instrumento específico, pois estes estarão acessíveis a qualquer aluno. A interdisciplinaridade com a tecnologia potencializará a contínua ligação da música com as diversas áreas do conhecimento (componentes curriculares) que constituem os saberes necessários ao domínio de avançados métodos de ensino, estes estarão dentro da escola disponíveis para professores e alunos. A figura 12, abaixo, identifica os setores que estarão em convergência dentro da escola para a AMI ser experienciada em sua forma máxima dentro da escola pública.

Figura 12 – Interdisciplinaridade de diversos campos do conhecimento na implementação do *Modelo Educomunicativo Musical Desejável* no espaço escolar público

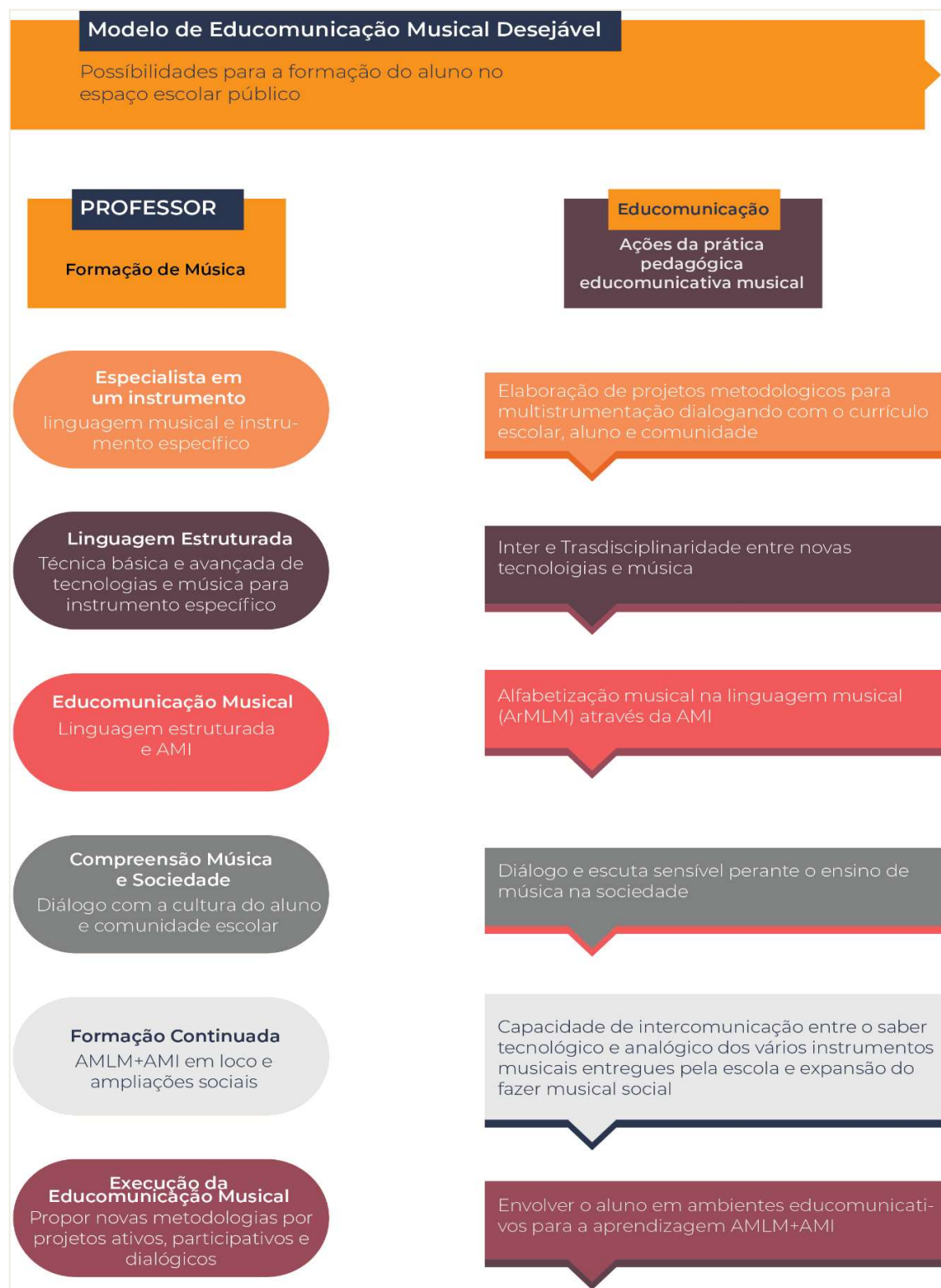


Fonte: Elaborado pela autora.

Como cada professor irá poder se especializar na alfabetização e ensino de apenas um instrumento musical específico, este poderá utilizar as interatividades dos diversos campos do saber para construir metodologias específicas, que atendam a realidade local de cada região brasileira, considerando a cultura local e a partir dela ir construindo relações com a cultura musical dominante. Uma lógica diferente, um descolonialismo, ou seja, a "colônia" produzindo saber para exportação e não o contrário, quando o aluno tem que compreender música através de metodologias que não dialogam em nada com a cultura brasileira.

Para a construção de tais proposições a formação do professor e a prática pedagógica para o modelo em questão estão contextualizadas, a seguir.

Figura 13 – Possibilidades de formação do professor no *Modelo Educomunicativo Musical Desejável*



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse modelo, o aluno vivencia a comunicação da linguagem musical de uma forma mais ampla, quando se considera que a escola terá mais ferramentas (materiais e instrumentos musicais) para experimentar, ferramentas estas que talvez ele não tivesse possibilidade de experimentar ao longo da vida. A ideia é que primeiro ele tenha várias experiências de tocar vários instrumentos com professores especialistas, por um tempo. Depois desse aluno poder ter várias experiências com diferentes professores de música especialistas na experimentação de vários instrumentos, a esse aluno será oferecida a possibilidade de escolher um instrumento específico para se estudar ao longo da educação básica.

Antes dessa escolha, antecede-se um tempo determinado de experimentação no qual o aluno poderá vivenciar uma experiência musical em diversas salas de música, com recursos tecnológicos e metodologias específicas para os instrumentos musicais de cada sala, para que, em momento específico, e quando se sentir preparado, opte por um instrumento musical para tocar e ser alfabetizado nele e na tecnologia que pode ser utilizada para tocar, produzir e compor ao continuar sendo alfabetizado na linguagem musical e, agora, especificamente nesse instrumento de escolha.

A formação do aluno também estará centrada na prática educomunicativa musical de acordo com o modelo anterior, mas agora, com mais infraestrutura em música e tecnologia. O formato de escolha de como irá comunicar com o conhecimento educomunicativo musical desloca-se do eixo da falta e centra-se na inclusão e possibilidades de conhecer música de um jeito mais completo, uma vez que irá ter acesso aos bens culturais que na atualidade estão fora da escola. O esquema abaixo ilustra tais proposições para as possibilidades de formação do aluno no *Modelo Educomunicativo Musical Desejável*.

Figura 14 – Possibilidades de formação do aluno no Modelo Educomunicativo Musical
Desejável



Fonte: Elaborado pela autora.

Em ambos os modelos, como se percebe, práticas musicais educomunicativas são fundamentais. O Modelo Educomunicativo Musical Possível reflete a escola atual e, como se percebe, falta legitimação para a música estar efetivamente no espaço escolar público,

sendo, portanto, um modelo ativista, que trabalha na conscientização de porque há separação entre cultura popular e cultura erudita. O *Modelo Educomunicativo Musical Desejável*, por sua vez, é a escola do futuro, onde não se pensa mais em nenhuma legitimação da música como campo de conhecimento, uma vez que isso já estaria consolidado no currículo como obrigatório e em todas as escolas públicas. Aqui, uma escola capaz de trazer todas as especificidades da comunicação da linguagem musical com as múltiplas facetas que podem ser vivenciadas na sociedade, pois nessa escola não haveria mais problemas da falta de recursos materiais musicais e tecnológicos que favoreçam processos de integração indispensáveis para o ensino educomunicativo musical.

Nesse Modelo Educomunicativo Musical Desejável, cultura popular musical e cultura erudita musical não precisariam mais competir, uma vez que as duas culturas musicais estariam na escola pública dialogando para serem estudadas em igualdade de condições. Está cedo para definir os frutos dessa escola, mas muitas são as dificuldades para que esse cenário se torne uma realidade. Logo, pensa-se que dessa forma, a comunicação da linguagem musical passará pela expressão máxima da linguagem para a formação do sujeito, pois a esse sujeito serão dadas as mesmas oportunidades de acesso existentes na sociedade em relação ao ensino de música. E o que será feito disso? Só o futuro nos responderá.

7 CONCLUSÃO

Comunicar e se fazer entender é um ato de sabedoria e bondade entre os seres humanos. Quem escuta e dialoga com amor tem muito a ganhar e a se estabelecer como um sujeito social de crítica e de emancipação dos ideários da igualdade e fraternidade entre os homens, se comunica para ser entendido e entender. Comunicar-se numa sociedade midiática não é apenas usar repetidas vezes as tecnologias digitais como um fim, é mais que acreditar que elas por si só irão resolver os problemas insurgentes da nossa vida. O questionamento do uso das tecnologias deve ser estruturado, e a crítica ao contexto no qual ela se insere deve ser ensinada. Em qualquer conhecimento, a tecnologia digital da atualidade tem-se feito presente e, no universo da escola pública brasileira, ela também deve se estruturar para ser entendida, estudada, questionada e tornar-se um elo na construção da comunicação do ensino e da aprendizagem da escola com a sociedade.

No universo particular desta pesquisa, que é a música no contexto do espaço escolar público ser comunicada dentro dos princípios básicos da educomunicação, percebe-se que o comunicar com eficiência e eficácia não se faz sem diálogo, crítica e comprometimento com um ensino aprendizagem que discuta as diversas nuances da linguagem musical para que se possa alfabetizar-se nessa mesma linguagem; compreendê-la dentro do universo midiático passa pela AMI. A música é produto de seu tempo, de uma dada cultura, e se organiza conforme a tecnologia desse tempo, uma linguagem que tenta comunicar o som de diversas formas discursivas. É, ao mesmo tempo diversão, entretenimento, lazer, mas também pode ser vista como uma linguagem que não se faz acessível a todos, o que dessa forma está no sentido de não ampliar o acesso às complexidades da linguagem específica que só ela tem.

Nesse sentido, a história da música no tocante à educação musical, como visto, já nasceu elitista e dando espaços a pessoas que tinham condições de pagar pelo seu ensino; entretanto, ainda se sabe que o ensino de música não se estende a toda a camada da população brasileira desde a infância e tão pouco há uma continuação sistemática dessa formação ao longo da vida. Nas escolas faltam profissionais suficientes

para cobrir o cenário da música na escola e não há, por força das leis, um projeto emancipatório que garanta a legitimação e permanência da música na escola pública.

Passamos a pensar a comunicação da linguagem musical no espaço da escola pública por ser um espaço comunicante das diversas culturas, uma mini esfera do campo social, por compreender todas as camadas da população e, principalmente, aquelas que talvez não possam nunca ter acesso ao domínio da AMLM e tão pouco da AMI. É nesse ambiente que também se compreendem aqueles que, mesmo tendo condições de estudar música, não são aguçados a aprender sobre a linguagem musical, que é rica e traz conhecimentos que só ela é capaz de desenvolver no cérebro dos seres humanos. A educação musical torna as pessoas mais sensíveis, mesmo que não venham a ser músicos profissionais, mas através dela podem curar suas angústias e encontrar novos caminhos para a construção da inteligência emocional, tão esperada num tempo em que as tecnologias digitais dominam a tendência da produção do conhecimento. A inteligência emocional estabelecida pelo domínio do entendimento da linguagem pode, sim, ajudar o sujeito digital a pensar novas soluções para problemas imediatos, como dito ao longo desse trabalho, somos seres em constante aprendizado e precisamos aprender a aprender a lidar com o mundo que está se formando com a cultura digital. Não só a inteligência emocional é o que a educação musical pela educomunicação musical pode fazer pelo ser humano, mas dar-lhes outras habilidades e competências para o mundo profissional.

Quando vemos ao longo da pesquisa falas de que outro profissional não respeita as aulas de música, isso abre um olhar muito interessante ao ver que pessoas que nunca estudaram música realmente e não experimentaram o quão bem ela faz ao corpo não entendem a real importância de seu ensino e aprendizagem. Quando as aprendizagens deixam de ser vivenciadas por todos, cria-se o fosso da ignorância em acreditar que um componente curricular é mais que o outro; na verdade, o conhecimento se completa e deve ser comunicado de forma interdisciplinar e transversal.

Negar as artes, a música, é retroceder em um tempo da cultura, é deixar parte da população sem entender as diversas linguagens que constituem o pensamento humano e a formulação de soluções para problemas insurgentes. A educação musical, ao nosso

ver, precisa ser uma linguagem a ser comunicada, com um currículo amplo que permita aos educandos fazerem experiências reais com essa linguagem.

Com a pesquisa teórica e de campo sobre esse olhar da prática educomunicativa dos professores da rede municipal de Juiz de Fora, para o ensino de música no espaço escolar público, pretendeu-se abrir novos meios de entender a linguagem musical com uma sugestão de modelos educomunicativos musicais para o espaço escolar público, pensando na formação integral do sujeito e na formação de habilidades e competências para o diálogo com a realidade social midiática, num sentido de compreender relações entre a música e a sociedade. Essas habilidades e competências podem ser para o sujeito se alfabetizar em música, compreendendo a linguagem e podendo fazer o uso dela ao longo da vida, sem escolher ser músico profissional, ou ter a possibilidade de tornar-se músico na escola e pela escola pública, pelo fato de a música estar nesse espaço para ser vivenciada por todos. Abrir espaços para o entendimento de uma escola que dialogue com o aluno deste século e que possa compreender, desde os primeiros momentos de escolaridade, como a aprendizagem da linguagem musical é viva no dia a dia da cultura de uma dada sociedade e que possui interferências diretas das tecnologias existentes ao redor desse estudante, permite que o aluno, desde cedo, compreenda os aspectos de interfaces entre a cultura de uma dada sociedade.

Os modelos trazem perspectivas diferenciadas: o *Modelo Educomunicativo Musical Possível* diz respeito a uma escola já existente, mas que ainda não tem esse posicionamento da música em seu espaço. Pela atual estrutura é o modelo que de imediato pode estar sendo pensado a se estabelecer primeiro para que a música venha ser melhor comunicada dentro da esfera da escola pública atual em suas dificuldades. O *Modelo Educomunicativo Musical Desejável*, por sua vez, traz à sociedade as bases para a construção de um novo modelo de ensino e aprendizagem educomunicativo mais amplo que parte do centro do *Modelo Educomunicativo Musical Possível*, enfim, um ideal a se buscar para o ensino educomunicativo musical no espaço escolar público.

Esse segundo modelo sugere uma escola que demandará um tempo e de viabilização de recursos e infraestrutura para que uma mudança substancial na educação, de forma geral, possa ser implementada. Pensa-se no universo da música como impulsionador de outras mudanças que podem vir com a implantação de uma

escola que pensa no ambiente de comunicação com as mais variadas formas de saber, possuindo instrumentos, salas, tecnologia de ponta e comunicação entre as áreas mais avançadas da tecnologia do mundo midiático.

Com toda as investigações realizadas com os questionários e entrevistas sobre as práticas subjacentes dos professores de música de Juiz de Fora, um olhar sobre as políticas públicas do município e do Estado, conjuntamente com toda a base teórica que fundamenta essa tese foi possível identificar as seguintes práticas subjacentes musicais educacionais musicais que servem de parâmetro para reafirmar possibilidades e limites da estruturação da educação musical no espaço escolar público.

- 1) projetos e áreas de intervenções que se articulam com o conhecimento prévio dos alunos e a sociedade;
- 2) conhecimentos musicais vistos como linguagem, respeitando as várias culturas;
- 3) uma linguagem musical articulada com outras disciplinas e com a tecnologia, quando possível, em caráter interdisciplinar e transversal;
- 4) uma aprendizagem musical que interage com a comunidade escolar como um produto da cultura;
- 5) um processo de ensino e de aprendizagem onde a tecnologia é usada como uma ferramenta, um recurso, não como fim;
- 6) uma comunicação aberta entre os agentes envolvidos no processo ensino aprendizagem musical (escola, pais, professores, comunidade escolar em geral);
- 7) escuta e diálogo sensível;
- 8) importância do desenvolvimento da percepção sensorial total no processo ensino aprendizagem musical;
- 9) inclusão das dificuldades e das diferenças, bem como de alunos com necessidades especiais nas aulas de música;
- 10) um ensino e aprendizagem da linguagem musical considerando a educação musical e musicalização conjuntamente;
- 11) Considerar e praticar as hibridizações existentes dentro das linguagens a fim de potencializar a percepção total do hibridismo das hibridizações;

- 12) Desenvolvimento integral da inteligência emocional na prática educ comunicativa musical;
- 13) buscas constantes de novos saberes relacionados aos conhecimentos musicais à formação de práticas subjacentes educ comunicativas musicais, mesmo sem conhecimento da palavra.

As dificuldades de implementação da educ comunicação nas práticas educ comunicativas musicais passam por:

- 1) descontinuidade de políticas públicas que articulem a comunicação entre as áreas de tecnologia, comunicação, educação e educ comunicação;
- 2) falta de profissionais da área de música, tecnologia, comunicação e educ comunicação no espaço escolar público;
- 3) inexistência de cursos específicos para a área de música e AMI;
- 4) inexistência de política públicas e culturais para AMI nas escolas;
- 5) falta de formação continuada direcionada à música e tecnologia e em loco;
- 6) desvalorização do profissional de música pela categoria;
- 7) desqualificação das aulas de música por outros profissionais que acham o conteúdo desnecessário;
- 8) falta de legitimação das aulas na grade curricular o que acarreta precariedade de permanência da disciplina no espaço escolar público;
- 9) falta de estrutura de salas específica para a prática musical;
- 10) poucos ou ausência de materiais didáticos e paradidáticos adequados;
- 11) deficiência de instrumentos musicais;
- 12) ausência de articulação entre os aspectos comunicacionais, educacionais, musicais e educ comunicativos com a AMI;
- 13) desconhecimento do conceito de educ comunicação.

Sobre a educ comunicação musical muito ainda precisa ser feito para a mudança desse cenário de exclusão da comunicação da linguagem musical nas salas de aula e a interface com a vida enquanto ela acontece, mas percepções mudam realidades, e a comunicação muda o mundo, é nisso que se acredita. Mesmo na dificuldade, quem se

cala e não sonha um mundo melhor e não o propõe, torna-se também, responsável pela barbárie e deixa de trazer um legado a seu tempo, de ser cidadão desse próprio tempo e não faz a diferença às futuras gerações. Por isso, comunicação e educação devem dialogar, sim, com a música para a construção de práticas educomunicativas musicais que explorem o potencial da aprendizagem e do ensino da música no espaço escolar público em consonância com a sociedade midiaticizada à construção de habilidades e competências à formação do sujeito do século XXI.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia da Música**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ALMEIDA, L. B. C. **Projetos de intervenção em educomunicação**. vol. 1.6, Campina Grande, 24 ago 2016. Disponível em:
<http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_interven_o_da_educo/1>.
Acesso em 2 mai. 2023.

ARÔXA, Ricardo Alexandre de Melo. **Leitura à primeira vista**: perspectivas para a formação do violonista. 2013. 194 p. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

AZUMA, R. A Survey of Augmented Reality. **Presence Teleoperators and Virtual Environments**, v. 6, n. 4, 1997, p. 355-385.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBIER, R. **L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines**. Coll. Exploration interculturelle. Paris: Anthropos, 1997.

BASSO, I.; GAVA, J. E. **Técnica e leitura violonística**. Pelotas: ed. UFPel, 2009.

BAUER, M. W. Análise de ruído e música como dados sociais. In: BAUER, M. W., GASKELE, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BOWERS, F. **Scriabin, a Biography**. Palo Alto, Califórnia: Dover, 1996.

BRAGA, J. L (org). **Sapiens midiaticizado**: conhecimentos comunicacionais na constituição da espécie. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022.

BRAGA, J. L. **Circuitos versus campos sociais**. Mediação & Midiatização. Salvador: EDUFBA, 2012.

BRAIDA, F.; NOJIMA, V. L. **Manifestações da linguagem híbrida no design contemporâneo**: fundamentos e aplicações. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 61.400, de 22 de setembro de 1967**. Provê sobre nova denominação para o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Brasília, 1967. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D61400.htm. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm Acesso em: 13. mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm Acesso em: 13. mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em 12 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 13. mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos. Arte. Brasília: MEC SEF, 1998.

BRASIL. Projeto de pesquisa. **Pressupostos da educomunicação no ensino de música no espaço escolar público.** Denise Mendes de Souza Gonçalves Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>. Acesso em 22 de ago. 2022.

BUENO, P. A. R.; COSTA, R. M. C. D.; BUENO, R. E. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 493-507, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/58631/61701>. Acesso em 12. mai. 2023.

CANDÉ, R. Herança Antiga e o Canto Cristão. In: CANDÉ, R. **História Universal da Música.** Vol. 1 São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARVALHO, M. O. G. **Escuta sensível:** protagonismo na educação. 1ª. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

CAZNOK, Y. B. **Música:** entre o audível e o visível. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

- CHRISOMALIS, S. **Notação Numérica**. Uma História Comparada. Cambridge/Nova York: Cambridge University Press, 2010.
- CITELLI, A. **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.
- COTTE, R. J. V. **Música e simbolismo**. São Paulo: Cultrix, 1990.
- DANOSO, P. P. **Utilização de Imagens mentais na prática diária de estudantes do Bacharelado em violão da UFPB**. 104 p. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERNANDES, C.S.; HERSCHMANN, M. **Cidades Musicais**: comunicação, território e política. Porto Alegre: Sulinas, 2018.
- FERNANDES, J. N. Metodologia das Oficinas de Música. In: FERNANDES, J. N. **Oficinas de Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Papéis e Cópias, 1997, p. 82-112.
- FERRARA, L. D. **Comunicação, Espaço, Cultura**. São Paulo: Annablume, 2008.
- FERRARA, L. D. **Espaços comunicantes**. São Paulo: Annablume, 2007.
- FIREMAN, M. C. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. **Em Pauta**, 2007, v. 18, p. 93-129.
- FONTEFERRADA, M. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UNESP, 2008.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021 b.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GOHN, D. M. A tecnologia na música. In: XXI CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO. **Anais...** Campo Grande: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – INTERCOM, 2001. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP6GOHN.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2021.

- GÓMEZ, G. O. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- GOODMAN, N. **Linguagens da arte: uma abordagem à teoria dos símbolos**. Lisboa: Gradiva, 2006.
- GOODMAN, N. **Of Mind and Other Matters**. Massachusetts: Harvard University Press, 1984.
- GRIZZLE, A. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.Gi
- JACKENDOFF, R. **The Routledge Companion to Philosophy and Music**. Edited by Theodore Gracyk and Andrew Kania. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009.
- JENKINS. H. **Cultura da Convergência**. 2a. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- JEWANSKI, J. "Colour and music". In SADIE, S. (ed.). **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. vol. 6. London: MacMillan Publishers Limited, 2002, pp. 156-160.
- JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora: Arte**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/artes.pdf Acesso em: 23 jan. 2023.
- JUIZ DE FORA. **Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora: Arte**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2021/artes_2021.pdf. Acesso em 23 jan. 2023.
- JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Programa Arte/Educação da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em https://convivaeducacao.org.br/uploads/memorial/general/project/attachment/file/659/Programa_Arte_Educa%C3%A7%C3%A3o_-_SE-PJF-convertido.pdf. Acesso em: 23 de jan. 2023.
- JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular**. Arte. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_artes.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.
- KAPLÚN, M. **El comunicador popular**. Quito, Ecuador: Ciespal, 1985.
- LEÃO, L. (org). **Derivas: cartografias do ciberespaço**. São Paulo: Annablume, Senac, 2004.

LEMOS, A. **Cibercultura e mobilidade**. In: LEÃO, Lúcia. **Derivas: cartografias do ciberespaço**. São Paulo: Annablume, Senac, 2004.

LEVITIN, D. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Trad. Clovis Marques. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva 2021.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Éditions La Découverte, 1990.

LÉVY, P.; AUTHIER, M. **As árvores do conhecimento**. São Paulo: Editora Escuta, 2010.

LIMA, C. R.M.; SANTINI, R. M. **Produção de música com as novas tecnologias de informação e comunicação**. 2009. Disponível em: <<http://www.gepic.ufab.br/inlepicc/pdf/rosemariesantini.pdf>>. Acesso em outubro de 2018.

LIPOVETSKY, G. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIPOVETSKY, G. **Da leveza: rumo a uma civilização sem peso**. 1ª ed. São Paulo: Amarilys, 2016.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARIANO, P. V. A era das utopias light: o leve como imperativo da condição humana. **Signos do Consumo**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 110-112, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/signosdoconsumo/article/view/132129>, 2016>. Acesso em 2 fev. 2020.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2021.

MARTINS, E. C.; TAVARES, D. E. A escuta sensível: prática do docente interdisciplinar no ensino médio. **Interdisciplinaridade**, n. 6, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/download/22624/16406/58178>>. Acesso em 21 de jul. 2022.

MATIAS, B. H.; JARDILINO, J. R. L. Políticas Públicas e seus Ciclos na Área Educacional: o Caso da Música. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 49-62, jul./dez. 2019.

MCCRINDLE, M. **O ABC de XYZ: compreendendo as gerações globais**. 3ª. ed. Australia: Pesquisa McCrindle, 2018.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MELLO, C. M.; NETO, R. M. A.; PETRILLO, R. P. **Educação 5.0**: educação para o futuro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021 .

MENGOZZI, S. **The Renaissance Reform of Medieval Music Theory**: Guido of Arezzo between Myth and History. Ann Arbor: University of Michigan, Cambridge University Press, 2018.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Unesp, 2003.

MUSSE, C. F.; VARGAS, H.; NICOLAU, M. (orgs.). **Comunicação, Mídias e Temporalidades**. Salvador: EDUFBA, 2017.

OLIVEIRA, F. **Corpos que dançam... na escola**: um diálogo com Paulo Freire. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021 . Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14060>. Acesso em 04 abr. 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Editora Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Editora Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Editora Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. (org). **Materialidades Discursivas**: a espessura da linguagem. 1ª imp. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. **Remontemos de Foucault a Spinoza**. Trad. de Maria do Rosário Gregolin, mimeo, 2000.

PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. 2ª. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2014.

PODLIPNIAK, P. Domain-specific character of tonal cognition and its consequences for the semiotics of music. **Interdisciplinary studies in Musicology**, 14, 2014. Department of Musicology, Faculty of History, Adam Mickiewicz University, 2014.

POTTER, J. The state of media literacy. **Journal of Broadcasting and Electronic Media**, vol. 54, n. 4, p. 675–696, 2010.

PRIOLLI, M. L. M. **Princípios básicos da música para a juventude**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas Ltda., 2006.

SABRA. Sociedade Artística Brasileira. **Educação Musical e Musicalização**. 21 de mai. 2019 Disponível em <https://www.sabra.org.br/site/qual-a-diferenca-entre-educacao-musical-e-musicalizacao/>. Acesso, 05, jan, 2021 .

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Com aquarelas do autor. Trad. de Luiz Miguel Duarte. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2015.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: das culturas das mídias à cibercultura. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade sonora visual e verbal**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual e verbal. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**. 7. impr. São Paulo: Paulus, 2020.

SANTAELLA, L. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** 5. impr. São Paulo: Paulus, 2014.

SCHAFER, M. **Educação Sonora**. Pedagogías Musicales Abiertas: Hacia una educación sonora. Buenos Aires, 1999 (mimeo).

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp. 2011 .

SCHOLER, P. A. **The Oxford Companion to music**. Oxford, New York: Oxford University Press, 1998.

SILVA, E. C. **Dança na Educação Básica**: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia. 119 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOARES. I. O. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOARES, I. O. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G. R.; MELO, J. M. (org.). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil: 2021/2013**. 4. ed. Brasília: Ipea, 2013. Cap. 11. p. 169-202. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_panoramadacomunica cao2012_2013_vol04.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. Inovação na gestão e nas práticas pedagógicas: a contribuição da Educomunicação para a renovação da base curricular nacional. In: VII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Docência na sociedade multitelas**. COEB, 2018.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615070/mod_resource/content/2/SOARES%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20na%20Gest%C3%A3o%20.pdf. Acesso em 01 jan. 2023.

SOUSA, Rainer. **Origem da Escrita**. Disponível em:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/origem-escrita.htm>. Acesso em 18 jan, 2020.

SOUTO, C. A.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Políticas Públicas em educação musical: uma pesquisa-ação sobre a implementação da música em escolas de Canoas/RS. In: IV JORNADAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UERGS, **Conferências**, 2019. Disponível em <http://conferencia.uergs.edu.br/index.php/IXSIEPEX/IVJORNADA/paper/viewFile/3437/876>. Acesso em: 13 de maio 2023.

SWANWICK, K. A confusão criativa da educação musical. **InterMeio**, Campo Grande, vol. 19, n. 37, p. 13-28, jan./jun. 2013.

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

TEIXEIRA, R. **Todos precisam de paz**. Niterói, RJ: Editora Fráter, 2015.

ULIANA, S. **Educomusicalização: a Educação Musical sob a perspectiva da Educomunicação**. 2017. 158 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação, Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017). Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19652/1/EducomusicalizacaoEducacaoMusical.pdf>. Acesso em: 12 mar, 2022.

ZAMPRONHA, E. S. **Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2000.

9 APÊNDICES

Entrevista 1 - Participante n. 5- 14 de dezembro de 2022

Denise: Olá! A gente está aqui hoje com a Participante n. 5; e vamos fazer a nossa entrevista, do dia 14/12/2022. É... Participante n. 5, cê consente a gravação?

Participante n. 5: Consinto! Pois não?! Muito obrigada pelo convite, Denise.

Denise: Obrigada.

É... então, pensando na nossa primeira pergunta aqui, o que você conhece sobre educomunicação?

Participante n. 5: Esse termo, Denise, realmente eu não conhecia. Mas... Através da sua exposição, né, uma prévia exposição que você fez, é o que nós professores, conforme você mesma, né, já falou; estou ratificando, é o que nós professores de música, de português, todos nós já fazemos; que é trabalhar com o projeto, aproveitando a vivência do aluno, e fazendo o diálogo com os pais, né... com os meios de comunicação. Mas, realmente, o termo eu não conhecia. Mas pelo que eu percebo, já é... Deve ter um diferencial um pouco mais marcante; ele tem um embasamento, né? Você falou aí sobre Paulo Freire. Mas a gente não trabalha dessa forma. A gente conhece, a gente vivencia, agora que tá, que pode ser esse nome, como também outros, né; trabalho só em projetos.

Denise: Então, ciente dessa realidade educacional atual do nosso país, na sua visão, quais são as políticas públicas direcionadas para educomunicação na escola; de modo geral, e para a música? O que que você pensa que as políticas públicas podem trazer para o campo, né... Da nossa área; para uma prática, vamos dizer, assim mais aberta, mais dialógica?

Participante n. 5: É, pensando na esfera maior, sabe, a BNCC trouxe, realmente, uma liberdade, né? Ela, por um lado, foi muito bom; quando ela traz essa liberdade onde as linguagens de artes, teatro, música, nós, né, professores de música, é [...] dança, artes plásticas, a gente pode transitar, dialogar, né? Intertextualizar com outras disciplinas; mas

por outro lado, ela é ruim quando ela não nomeia a música como uma disciplina, e sim como uma linguagem. Então volta, né; a BNCC, ela é favorável a isso. O que é ruim; a gente às vezes não subia em um patamar a disciplina pra virar disciplina música; porque se alguém quiser retirar a linguagem música, você não vai poder fazer os projetos; fazer o que deve ser feito, né, que educomunicação, né, que você falou o termo; é educomunicação. Então as políticas públicas, e a princípio, acho que a BNCC, ela foi muito feliz nisso, né? Essa permissão, nessa forma da gente poder transitar, né, por vários campos, ela incentiva isso mesmo; aconselha divulga..., mas ela perde quando você não fortalece a disciplina música. Ela poderia ter fortalecido e legitimado a música como disciplina e continuada aí, como todas as outras, como português. Sou formado em letras, né, dou aula de português também na rede; então a gente tem português, tem produção literária, então tá lá a disciplina legitimada e eu vou lá e chama meus coleguinhas; já chamava naturalmente. A gente já trabalha assim há muito tempo, a gente transita em vários campos mesmo. Na nossa vida, assim, nunca fui muito de ficar só num lugar, eu gosto de conhecer mesmo. Então tá lá a disciplina, eu vou lá e faço o que eu quiser; a música, o ruim é isso... Ela é uma linguagem, que às vezes ela pode ser excluída. Ela não foi legitimada, então pode perder sobre isso.

Denise: Então, mediante isso, quais as suas sugestões para melhoria dessas políticas?

Participante n. 5: É... Primeira sugestão é legitimar mesmo; e como que a gente consegue legitimar a música para fazer a educomunicação, né, na sua excelência, né, é cada vez mais a sua atuação em sala, é desenvolver projetos, né, e mostrar mesmo; não é ser palhaço de circo não, mas você tem que aparecer, você não é aquele professor tecnicista, você não é um professor de música somente dentro de escola pública. Você é muito mais, cê extrapola muito mais que isso; cê tem que conversar mesmo com os seus pares, quer sejam os professores, ficar no portão, "Ou, vem cá que a música trabalha não é só com instrumento não. Nós vamos trabalhar com copos, né, atividades lúdicas; nós vamos trabalhar com o português, nós vamos fazer um projeto. Igual uma vez eu fiz um projeto na Escola X, você lembra da Escola X, né? Você estava na assessoria de comunicação; eu fiz um projeto lá, muito legal, onde a música foi, quem levantou fui eu, professora de música, juntei com professor de história. Lá, a base da Escola X, era um professor de

história, os próprios diretores; tinham quatro professores de história, assim, muito conhecidos na rede. Então a gente fez sobre a ditadura; então a gente passou por isso, a gente veio com os meninos, então a gente ia jogar ping pong, a gente cantava Carcará, que na época, o próprio Otto, que veio há pouco aí, né? Veio sexta-feira; lembrou, regravou essa música. Então, esses projetos, a intercomunicação, ela acontecia, mas porque o profissional acreditava nisso.

Denise: Eu acho que eu conheço um desses professores aí que cê falou, de história.

Participante n. 5: É... X, né, o Y, veio com R...

Denise: R...

Participante n. 5: R, C...

Denise: (...) então vamos lá. Fale mais sobre as tecnologias que você utiliza em sala de aula para o ensino de música. Você tem algum software específico? Se tem, qual, qual você usa? Qual é o tipo de recurso que você vai utilizar em sala de aula? Se tá usando aí; que usa pra aula de música.

Participante n. 5: Pra aula de música mesmo, não. Não tenho. Eu acabo assim... porque o contrato, eu fui agora uma escola que eu já tinha ido com o português, mas não com música; uma nova direção então eu cheguei lá... Até reorganizar, tinha muito tempo que estava sem música. Você conseguir captar os alunos, você ter a credibilidade dos professores, que acham que a gente é recriador, né? Não é professor... Aí cê tem que ir pra lá, fazer de recriador, fazer de tudo, né? Eu, inclusive, nem apresentei na mostra; os próprios alunos também conheceram a gente, foi difícil. Então, a princípio, eu não trabalho com nenhum software. Mas eu acabo buscando, né, o tempo inteiro [...], eu acabo buscando, o tempo inteiro, um pouquinho de cada; mas específico, não tem jeito. Não, não trabalho.

Denise: E como se dá a comunicação de tecnologias e o ensino de música dentro da sua escola; entre o aluno, é... entre professores e entre extramuros escolar. Então seria o quê, é... A tecnologia que o aluno tem em mãos, ela é aproveitada em sala de aula? Como os smartphones que eles levam, é... Essas aparelhagens todas que eles usam pra

escutar música, pra ouvir... Você utiliza essa própria tecnologia que eles trazem, e que você pode levar?

[...]

Participante n. 5: Então, tem escolas que a gente pode utilizar o telefone, tem escolas que não pode. A tecnologia do aluno é o telefone, né, maioria dos alunos é o YouTube... né? O Spotify dele; é isso que é a tecnologia pra ele, e ele não sai do nicho dele, infelizmente, ainda falta muito crescimento, ainda falta muito andar pra ele começar a se permitir ouvir, né, praticar também, né, em todos os campos de linguagens ou não. De artes principalmente, né, se permitir apreciar, né, [...], mas como que já utilizei... A gente utiliza, eu utilizo, principalmente, quando eu pego pelo menos o repertório dele. “Ah, mas cê põe a música lá do funk dele que xinga palavra?” Eu pego um funk [...], sabe? Um mais lento, né, um beat lá; igual aquele “Acorda Pedrinho, hoje tem campeonato” Tá sabendo? “Acorda Pedrinho hoje tem campeonato, vem dançar comigo...” é... Pra ele pelo menos poder, que eu trabalho muito com esses copos; sabe do que eu tô falando, né?

Denise: Sim!

Participante n. 5: Tem que fazer a batida com os copos e tal. “Ah, então a gente vai pegar e colocar um surdo nisso aí, percussão nisso aí, então vamos tentar dentro de uma música que seja cabível dentro do gênero dele, né; claro que infelizmente a gente tem que fazer uma vistoria na letra, né, porque os ouvintes que nós teremos ali, eles não entendem que isso é arte; que a arte não pode ser censurada; daí então a gente tem que fazer uma vistoria mesmo. Então, a princípio, eu vou pegar a vivência dele, o repertório que ele traz e mostrar, né, trabalhar muito com esse repertório e aos poucos ir mostrando uma coisa parecida. “Ó, isso aqui já aconteceu; então vamos andar um pouquinho mais para trás? Que é o funk? Que que é o [...] beat, né, a gente mostra “Ó, é a mesma coisa. Ah, eu posso por essa sua música num ritmo...”, vou lá, ligo o teclado, ritmo do samba? Pode, que é 4; tudo é 4, sem ser a valsa, né, então todos os ritmos cabem. “Ah, então eu faço a batida do funk, só que nós vamos colocar, de repente, “E agora José? A festa acabou em cima da batida dele. Então é aproveitar o que a gente já tem, a vivência dele, o que tá decorado na cabeça dele já; principalmente. Que... pra memorização, só depois,

porque ele se permite mais. Se não, ele fala “Não sei!”, ele trava ali, não consegue. Então é assim que eu tento fazer, através dessas vivências. Repertório, vivência às vezes que ele já tem; registros de cantos de igreja, né, se ele já canta em igreja, se ele já toca em igreja; “Qual batida que você já faz lá? Vem cá!”. Então é a primeira coisa, para depois extrapolar e eu poder aumentar o conhecimento dele.

Denise: Isso é uma prática educacional, sabia? É, porque, na verdade, você está trazendo, né, essa questão do aluno, entendendo o que ele pensa. Você está dialogando com a cultura dele, né?

[...]

Participante n. 5: É, são saberes, né?

Denise: É, são saberes. A gente faz e não sabe, tá vendo? [..]

Então, é... Na sua visão quais seriam as habilidades e formações necessárias para o professor ser um educador, um comunicador?

Participante n. 5: Habilidades? Eu vou usar umas palavras aqui né, Denise, claro que você vai traduzir de acordo, né. Eu acho que a primeira habilidade que ele tem que ter [..] é ele se permitir. O professor, ele tem que se permitir, é, vestir mantin de humildade, que ele não é o detentor, que ele não sabe tudo; ele pode saber tudo, mas se ele não juntar com o coleguinha dele, se ele não chegar perto do aluno... Falar “Ou, o que você tem aí? Deixa eu te ouvir.”. É ouvir o aluno, ouvir o colega, sentar e não achar que a cadeira dele é a melhor, sabe? É ele se permitir mesmo, este manto de humildade e poder fazer as práticas necessárias dentro de escola. [...] A escola pública ela precisa disso; tanto é que muitos alunos saem da escola pública, principalmente em português, eu não sei se o campo do português; música também, as artes também, sabe? A gente se permite mais, a gente conversa mais com os colegas, qualquer colega, seu colega; cê conversa com o cara que tá no ponto do ônibus, né, você conversa, né, a gente conversa com todo mundo, assim... se permite conhecer as pessoas, conhecer a região pra ver o que está acontecendo, andar de ônibus, vai ver “Ó, eles estão ouvindo isso; aqui no bairro tem isso, tem um tocador ali na esquina, tocador de violão ali, tem o senhor de uma igreja ali... Eu acho que primeiro você tem que fazer um diagnóstico; isso só acontece se você

permitir, se permitir vivenciar, é andar mesmo, sabe? Ouvir mais o aluno, ouvir o coordenador que já é mais antigo na escola. Mas se você chegar “Eu vou ensinar isso! O meu já tá pronto!” ... O seu não tá pronto; cada realidade é uma coisa nesse diagnóstico pra poder fazer uma prática interessante é ter produto, né; e também ter aluno, porque senão, cê não tem aluno, você não vai ter nunca o aluno. Mas uma das coisas me deixa um pouco feliz, assim, na rede, a gente sabe que o ensino de português, ele é muito discutido, né? Há tempos aí que a própria... Né, o João XXIII, Faculdade de Educação, essa questão. A própria prova do Pism não é assim; é de você não ter que ensinar tanta gramática, apesar que alguns concursos, como teve um concurso do TJ agora, eu vi a prova [...] foi gramática pura [...] pura, pura, mas a gente sabe que eles saem dali com uma visão. Então eles são capazes de ir, por exemplo, né, aquele projeto que vai pro Jesuítas. Eles acompanham o português lá bem, artes eles acompanham bem, eles tomam pau em que? Em matemática; na exatas. Aí ele não passa no Primeiro Ano. Por que ele não passa no primeiro ano? Eu acho que falta muito isso, sabe? [...] Os catedráticos, os professores, a própria... O ICE, sentar e rever pra poder passar para os futuros professores; e aí não chegar lá “Eu sou professor de matemática. Eu vou fazer isso sozinho! Sozinho na minha sala.”. E pra poder também praticar, né, intercomunicação e qualquer outras vivências aí; práticas educacionais.

Denise: Então, é, de que maneira a política de ensino municipal poderia ajudar nesse sentido? Nessa formação do professor e na formação de habilidades; o que o município poderia fazer mais? Para que o professor possa realmente ter essa formação, enxergar essa questão, trabalhar mais o aluno e esses diálogos, né...

Participante n. 5: É, na área de artes, a gente sabe que a gente tem um departamento, né, que antes era pela (administrado pela S, anos aí... Agora é o B que está na frente também, colegas nossas estão lá, né, a Participante n. 1, é... [...], eu acho que na parte de artes, que envolve também a literatura, né, cê acaba... Cê tá bem ali, o departamento também que a K, né, de português, eles estão sempre revendo, e sempre buscam assim, tipo.. cursos. Mas eu acho que na área de exatas faltas muito, na aula de história mesmo, é muito professor que ainda assim... não tem formação. E a gente sabe que hoje, muitos professores estão se tornando professor para fugir da carga horária do comércio. Ah, eu

sou contra o curso à distância? Não. Mas você tem que fazer bem-feito; claro né; e não fazer para ter um diploma, sair do comércio. Tem muito professor que faz educação especial e acha que é cuidador. Não é isso, ele é professor. Então, nessas outras áreas, eu acho que de artes que envolve aí literatura, aqui em Juiz de Fora se faz bem, sabe? Mas nas outras áreas... A gente vê... Teve uma época que houve, né, na década de 90, houve reformulações de projetos, né, de propostas curriculares que foram adaptando. Mas formação de professores mesmo, assim, só mesmo que eu sei, é de artes e às vezes de português aí, que se envolve muito com esse departamento. Acho que são departamentos que tem que promover “Mas o professor não vai porque não tem horário para ser liberado...”; aí, né, é cada um fazer a sua parte, né, Denise, eu penso.

Denise: eu mesma não consigo ir, porque a escola não libera...

Participante n. 5: Mas você não consegue pela falta de tempo. Você está fazendo a sua parte em formação no doutorado; aí eu às vezes não vou também... Eu sou formada a distância, em música. Aí eu fui lá e fiz o Enem porque eu achei que ele foi muito malfeito e estou até hoje lá, na universidade. Por que eu preferi continuar? As matérias foram muito parecidas; sem ser as práticas, harmonia, fiz mais as práticas. Mas até pra gente saber fazer uma intercomunicação, que os professores da universidade pensam disso; a Faculdade de Educação lá, professores da Faculdade de Educação, pensam sobre o ensino de música; se não é de novo a gente isolado. Então, acho que a própria universidade poderia promover mais encontros como políticas, a própria universidade poderia promover mais encontros de formação para professores da rede do município; qualquer que seja a área, eu acho que a universidade, ela pode também estender um pouco mais.

Denise: Eu ia perguntar, realmente, é... De que forma o professor podia ajudar; aí já acabou respondendo, né; mas se quiser falar um pouco; é... Essa questão do professor; como é que ele pode ajudar... Indo, né, nos cursos de formação?

Participante n. 5: Indo, procurando, né? O seu tempo é precioso o meu também. Ah, ele pode também, por exemplo, professores de música, é saber ter uma prática de instrumento mesmo, sabe? “Ah, então você não está tocando mais piano não?”, mas eu estou lá, tem anos que eu tô, eu faço maracatu, faço oficina de tamborim... Eu fui por

esse lado, que eu sei que a minha prática não adiantava eu chegar, eu sei o básico, sei a flauta e tal; mas não adianta eu ser exímio pianista se eu não sei tocar um instrumento de percussão quando um menino fala “Professora, vamos bater aqui na mesa? Vamos batucar aqui!”, não adianta. Então a gente tem que extrapolar, cê tem que procurar, você tem que gastar dinheiro, sabe? Mas é difícil... não é todo mundo que pensa como a gente, né, se dar mais, sabe? Você tá “Ó, você está fazendo, ó Denise... Pô, legal você fez o mestrado, né? [...]”

Denise: Então, você tem algum aluno com necessidade especial? Tem algum suporte do ensino municipal para isso, para fazer a inclusão desse aluno dentro da sala de aula de música ou não?

Participante n. 5: Tenho! Tem dentro das salas da rede, né, todas... A maioria das escolas tem um ou dois, né, e cada um com suas necessidades; e o suporte ao professor, colaborativo, que tem colegas que são bacanas, né; que acompanham... A gente fala “Vamos lá!”, faz com eles. Mas assim, vai ter colegas que entram lá e acham que é o cuidador, né, cuidador de criança especial. Então, o suporte é esse. O suporte é a permissão, é... Do próprio colega permitir que a gente possa, né? E a gente vê que eles são muito felizes quando você vem com música, apesar da memorização de alguns serem muito... A memorização ser difícil, eles têm essa vivência, sabe? O pai canta com ele, leva ele pra igreja; então ele já sabe tocar uma platina, alguma coisa, uma célula ritmo ele sabe repetir. Ou pela igreja, ou pai que é da escola de samba, ou pai que é mesmo de cantar pagode, que leva ele pra tudo quanto é lugar. Tinha um lá no retiro que era o Zé Carlos, sabe? Ele tocava em grupos de pagode, ele andava comigo pra baixo e pra cima; todo lugar que eu ia, levava ele, porque ele já tinha uma vivência pagode... Então, a música, ela está muito presente nesses meninos. Pelo menos isso os familiares percebem, que eles gostam de música. Então, o suporte que a gente tem são os professores permitirem a gente trabalhar com eles... em sala, né? Instrumentos, né? Dá pra fazer.

[...]

Eu acho que a gente tem que andar muito ao redor, sabe? Conversar com um pai, quando você aborda o pai pra pedir pro menino fazer projeto... Eu já, eu já, você sabe disso, né,

Denise? Já dei aula muito; antes de ter o Gente em Primeiro Lugar, tinha um projeto aqui na rede que chamava é... Esqueci o nome do projeto [...]. Começou com a Magdala, com o Plínio que era, sabe? Então a gente ia para as comunidades. Igualzinho Gente em Primeiro Lugar. Uma comunidade que a gente ia era Retiro, na igreja. Você ficava sentada esperando menino passar... “Psiu, vem cá!” [...] O projeto chamava Arte dos Bairros. Então a gente ia para os bairros; só tinha um professor de música, era só eu, e o resto era tudo artesanato. [...] Então a gente ia para os bairros, o artesanato e a música; depois aumentaram os professores [...], a gente ia para os bairros e cê tinha que pescar o aluno; “Vem cá!”. Então, o que que cê fazia? Eu me acostumei a andar pelo bairro. Eu ia no mercadinho, de na padaria, “Aqui, ó, sou professor da rede, tô ali na irmã, esse é o projeto. Panfletava. Quando você panfleta, você consegue ver realmente a paisagem sonora do bairro; se a gente for puxar mais ainda, né, a própria Tarsila Amaral falava disso: você consegue ver a paisagem, você consegue ver o que que tem no bairro, se o bairro tem muitas igrejas; se tem igreja, tem música, você pode ter certeza. Com outras ideologias, mas tem. Se tem muito botequim, vai ter um pagode, vai ter um samba, vai ter um sertanejo. [...] É, o diálogo você fazia com a comunidade [...], você está no entorno mesmo, sabe, aparecer ali, ó, “Bom dia!”. Lá no São Judas eu via quatro meninos na hora do almoço, eu 12:15 e horário era 13 horas. Eu falei “Ó, vamos por esses meninos pra fazer aula nesse momento; e dava certo, ficava no ponto de ônibus todo dia, conversava com pai, e ia buscando, sabe? Então, é se permitir mesmo; e andar, e ver o que que tem, né, o cenário musical que você tem.

Denise: Conhecer, né, o ambiente. Então, essa questão da comunicação mais eficiente, né, entre seus pares ali, é, ir ao entorno da comunidade, pelo que eu entendi; que você sempre faz. Nós vamos agora, então [...] a última pergunta. [...] Mediante tudo que a gente expôs e tal; sobre a educomunicação e também sobre tecnologia em sala de aula, a gente sabe que às vezes é proibido, né? Igual você falou [...]. Você é contra ou a favor dessa proibição do uso dessa tecnologia de smartphones, tablets pelos alunos da escola; porque eu acredito que, afinal, a gente... tem que haver o quê? Uma conscientização do uso desses dispositivos tecnológicos. E como você vê essa questão, né, da conscientização desse uso e, também, essa proibição?

Participante n. 5: Essa proibição, a princípio, já está tramitando na rede, na Câmara de cair; você sabe disso, né? Já está tramitando lá; não sei se foi pra frente, se não foi, né [...], mas tá tramitando. Mas tem que ter uma conscientização, você tem que realmente, né, mas tem que permitir; não tem jeito, porque senão é a vida inteira: nós, professores, adversários dos alunos. Você está num campo, ele está no outro. Então, não tem jeito. Acho que é permitir e trabalhar na consciência. Como que é trabalhar, são mudanças de hábitos, sabe, você tem que conversar com o aluno, fala “Não, agora a gente vai fazer isso. Pode fazer, pode consultar.”. Eu vou te vigiar? Você vai colar? Eu tenho que passar aí, ver se não tá olhando outra coisa; não tem jeito. Porque às vezes, pra você, é normal, né. Você assistir uma certa música, mas pro seu colega ali não é; então, é trabalhar com essa consciência com esses meninos e trazer cada vez mais, né, softwares, programas que sejam interessantes para eles não enjoarem e ir pra outra coisa. É igual... não adianta dar os melhores livros para eles se o tema não interessa eles. Pode ter um livro de ouro... não adianta, sabe? Se não vira o smartphone, telefone vira uma enciclopédia não usada. [...] É mostrar pra eles que realmente, né, as ferramentas tecnológicas, né, a tecnologia, ela tem muito mais que isso ela tem... Divertido, né, ela tem entretenimento, ela tem tudo, mas você pode afunilar e aplicar dentro da teoria do discurso, né, a teoria da enunciação. [...] Nós, professores de português também... Você tem que saber quando cê usa o seu discurso, em que lugar que você usa. [...] Então eu acho que é conversar com eles e tentar, aos poucos, conscientizá-los; trazendo motivos interessantes, através de aplicativos, softwares, né tecnologias interessantes. Senão eles vão, realmente, o que é aí, né, público. [...] Então, eu sou a favor de fazer o processo de mudanças de hábitos, processo educacional, nesse sentido ele tem que ser construído para que essas, né, é... Tecnologias sejam trabalhadas, desenvolvidas de forma eficiente; não como entretenimento. Dentro da escola. Pode ter até um momento de entretenimento, mas não o tempo inteiro em sala de aula.

Denise: Então, é... A gente chega ao fim. E eu quero te agradecer, porque dentro da sua fala você eu consigo identificar N partes, assim, que são educacionais, tá; é muito legal ver e... interessante é que a gente, igual eu te falei, essa questão da formação ainda não tá posta pra gente, no município, né, a palavra em si e o conceito em si. Mas o arcabouço dela, pela fala dos professores, dá para notar, sabe? Que existe.

Participante n. 5: É um caminho, né, que você está seguindo, que está muito próximo da sua vivência, né, e o que está acontecendo. Então nada mais, né, que, realmente, os doutores de educação e os futuros doutores, né, que façam esse diagnóstico, né, assim... do que está acontecendo e que possa embasar, né? Registrar mesmo. Pra isso que serve, né a formação acadêmica; pra mostrar novas teorias, ou, realmente, ratificar através de embasamentos, né... confirmar o que está acontecendo de forma científica, né?

Denise: E eu acho que trazer pra prática, né? Maior dificuldade. [...] Porque muitas vezes a gente fica lá no teórico, na faculdade [...]. Esse negócio agora fala... O que que adianta ser doutor, se você não conhece o chão da escola, né?

Entrevista 2 - Participante n. 3- 14 de dezembro de 2022

Denise: Olá! A gente está aqui com a Participante n. 3; Participante n. 3, uma grande amiga, né? Dia 14 do 12. Ô, Participante n. 3, você consente a gente gravar?

Participante n. 3: Claro!

Denise: É tudo resguardado, tá? Isso vai ser anônimo; não sai o seu nome na pesquisa. A gente transcreve, mas você tem todo respaldo de estar assegurado o anonimato, tá? Então você pode responder o que você quiser, sem censura, tá? E vamos lá então.

O que você acha que seja educomunicação?

Participante n. 3: É uma educação pela comunicação? Assim, com... Com a parte de jornais, revistas, mídias, acho que é uma coisa meio... Jornalismo, liga jornalismo com a educação.

Denise: É... é pensando nisso mesmo; trazendo o conhecimento do que há de mídias, né, pra educação, sim; tá? E é muito mais do que isso. A gente... é, é pensar processo de diálogo, é pensar processos de transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, né; então, é, ao longo da nossa conversa, a gente vai... Né? Pensando, é, na nossa realidade educacional do país, na sua visão, quais seriam as políticas públicas direcionadas para educomunicação na escola e para música? Que ainda você pensa assim: que tipo de política a gente poderia implementar no espaço escolar que favoreceriam a educomunicação para a música no espaço da escola pública?

Participante n. 3: É, eu acho que eu sempre trabalhei com a educomunicação sem saber o que era, né? Porque, por exemplo, vou dar um exemplo de aula, tá? Não sei se é válido para você; mas eu trabalhei com quinto ano uma vez, que era uma turma de quinto ano de 11, 10; 11 anos, mas meninos muito, é... Já mais... Cabeça mais adulta. E aí as propostas que eu tinha de música não atendia para eles... Eles não se envolviam; e eles estavam muito ligados no rap, muito ligado no Hip-Hop. E a escola, apesar de ser uma escola pública, tinha uma sala muito legal de... Com... Com projetor; com computador. Então, a gente fez todo um processo de assistir documentário de Hip-Hop, conhecer a história do funk; então a gente foi lá no James Brown... para eles entenderem o que que era o funk, o funk carioca, a gente foi lá no funk dos Estados Unidos. A gente foi no

gospel, a gente teve todo um estudo histórico; mas não contado, mostrado! Então, eu mostrei notícias, eu mostrei documentários, eles assistiram clipes do Emicida... do Rael; que, de repente, qualquer proposta que eu fazia de funk, de Hip-Hop, eles estavam superabertos. Mas eu entendi que isso só aconteceu porque eu tive acesso à essa sala. Essa sala, eu falo porque foi uma coisa que eu coloquei no meu relatório de final de ano, a sala em si, física, pra mim, ela foi muito importante! Porque eu sinto uma dificuldade, às vezes, em escola que não tem tanto aparato tecnológico, né, a gente tem que levar um som, ou a gente tem que ter uma caixinha de som que liga o seu Bluetooth no celular; porque a escola tem um aparelho de som, que é CD; CD já não atende mais... Ou aquele aparelho de som roda para todas as professoras... Está emprestado para ensaio da Festa Junina, está emprestado; e você fica sem. Então, a gente passa a ter o nosso; e, às vezes, tem é.. Uma dificuldade de a escola aceitar também você usar o seu próprio celular em sala de aula. Então, essa... Essa sala para mim foi muito mágica; porque eu sentia que eles entravam naquela sala, tipo assim “O que que ela vai passar hoje?? O que que ela vai mostrar hoje?!”, porque aquele projetor com o computador na minha mão, ele... Ele me deu acesso não só a vídeos; mas jornais, ao Google, a textos jornalísticos... então, foi excelente. Aí eu sinto que essa dificuldade de... Eu não sei se é, mas eu acho que para eu me ligar com a comunicação mais, eu acho que a tecnologia. Acho que políticas públicas, hoje, é mais essa ligação. Pra mim, pelo menos, visivelmente, esse entendimento da tecnologia; porque os meninos estão antenados a isso, né? A gente negar isso é absurdo; a gente entender que eles não estão com o Google na mão... então, eu acredito que a política pública que eu mais, assim, votaria, é a questão da tecnologia presente na escola; com acesso para todos eles, né?

Denise: Acho que você acaba até respondendo a próxima pergunta que eu pergunto... Quais são as sugestões de melhoria para essas políticas públicas, né?

Participante n. 3: É, eu acredito que seja esse acesso mesmo. Pelo menos é o que eu mais vejo, é da tecnologia. E eu acho que também dessa formação, acho que talvez seja interessante para vocês, da área de comunicação, uma formação para os educadores também de estar antenado, estar ligado a isso, né... porque, às vezes, a gente tem um preconceito também de... De não ter uma história da música. Porque, se você for parar

para pensar, para você dar uma aula de história da música, hoje, tem que ser alguma coisa muito interessante; que esteja ligada à prática. Porque senão, pra que que você vai dar, se o menino tem o Google... Né? Eu acho que, às vezes, ele vai aprofundar mais até, do que na sala de aula. Então eu... Eu sinto que, às vezes, isso embarreirar esse uso da tecnologia; com medo do professor perder a função, sabe? E eu acho que, na verdade, a gente tem que saber lidar com essa comunicação. Então, acho que é uma formação desse novo mundo, né? Dessa nova rapidez que tem hoje; da... Da notícia, de estar inteirado nisso, de como usar isso na educação; acho que é importante, pra gente não, não... Não estar educando de uma forma muito arcaica ainda.

Denise: Verdade. E... fala um pouco mais sobre essas tecnologias que você utiliza em sala de aula, no ensino de música. Você usa algum software específico? Se usa, qual que você usa?

Participante n. 3: Não. Eu já usei, mas aí, eu, assim... É aquilo que eu ia te falar, eu já usei poucos recursos, porque a escola pública, normalmente, escola pública só não! Porque eu trabalhei numa escola particular também, que não me dava nada! Material nenhum. Estou falando mesmo; porque assim... Eu me vi... Achei vergonhoso quando eu me vi pegando o material da escola pública para levar para a escola particular, porque escola particular não dava acesso. Mas o que eu já e mais usei, foi isso mesmo, a questão de vídeos no YouTube, muito. A gente apela muito pro YouTube, né; para as músicas... Spotify! Essas questões de música. Muito diferente disso, que eu mais usei, foi aquele Chrome Music Lab... Sei lá... Daquele jogo... Aqueles joguinhos. Alguns sites de jogos de música. Mas uma plataforma própria, alguma coisa assim, eu nunca usei em sala de aula, não. Quando eu tive a oportunidade, mas foi uma muito pontual, eu fiquei um tempinho com um mini estúdio em casa, emprestado; microfone, mesinha... Eu levei para os meninos conhecerem; mas a gente nem chegou a gravar alguma coisa. A gente gravou falação mesmo, pra eles entenderem onda, verem as ondas de estúdio. Mas ficou pouco tempo comigo, então foi só um... Aproveitei aquilo ali para poder mostrar pra eles como que gravava uma voz. Mais pra isso mesmo. E eles ficaram enlouquecidos! Aí já vem na cabeça do professor maluco, né... Imagina se a escola tivesse estúdio!

Denise: Pois é. Isso é ótimo, né?

Bem, a gente sabe que existe uma questão da formação, né. Pensando nessa formação, quais seriam, para você como professora de música, essas habilidades que o professor deveria ter nessa formação; para ser um educador e um comunicador ao mesmo tempo? O educador.

Participante n. 3: Eu acho que essa atualização mesmo, com o pessoal da comunicação; de como a gente pode trabalhar isso. Porque, às vezes, eu eu me sinto é... me virando, sabe? É aquela insegurança de que essa forma que eu estou improvisando, ela é o ideal, assim... Acho que falta um respaldo, às vezes, de a gente estar em comunicação. Porque a gente vê, às vezes, a comunicação, o jornalismo, muito distante da educação, né? E, ao mesmo tempo, quando a gente vai pensar, é tão próximo; tão atual, é tão real. É tão isso que a gente precisa para poder estar em sala de aula. Então, eu acho que essa formação, com pessoas apropriadas para isso, eu acho que é legal até pra gente saber quais são os caminhos; acho que a formação tecnológica, agora, na pandemia, pelo menos, eu vi professoras desesperadas, né... De não saber como mexer no Google; no Google Meet, de Zoom, de não entender o que que é um "delay", né? "Por que que você não pode tocar com seus alunos?", muitas escolas me perguntaram isso. "Mas por que que você não pode continuar com a aula de flauta doce em grupo?". Porque se todos tocarem juntos, eu não vou ouvir junto; porque existe delay. Que que é delay? Então, às vezes, eu acho que essa formação é... Tecnológica mesmo. De entender o básico dos recursos, é interessante. E uma coisa que eu pontuo fortemente agora que eu estou lá... Já estive dentro da Secretaria de Educação também, é que... Existe alguns cursos; a Secretaria, às vezes oferece, mas a gente também não tem interesse, né? Às vezes o professor também não tem o interesse. O curso tá ali, tá gratuito, tem lives falando sobre isso... E às vezes, assim, "Ai, mas eu não vou receber pra isso; eu tenho que cumprir minha hora aula.". Então, às vezes falta uma... é uma falta de interesse do professor em se formar, né? Então tem isso; tem essa questão também. Vamos dar... Como é que fala? Vamos dar nome aos bois. Mas eu acho que, eu acho que a formação é essa, assim... Com pessoas da área, a gente entender o que que a área pode oferecer para educação. Acho que a gente ainda não entende. E eu acho que essa formação tecnológica hoje, porque as crianças estão mais atualizadas que a gente. A gente não

está sabendo lidar com... Com o *touchzinho* ali; eles estão muito mais rápidos que a gente nisso aí.

Denise: Com certeza. Você tocou num ponto importante, que é o ponto de pensar o que que o município, né, pode estar trazendo para o professor. Você falou que há também essa falta de interatividade do professor fazer os cursos. Mas mediante, existe aí um problema, né. Mediante a isso, a falta de vontade, às vezes, mas também existe como resolver esse problema, né? Porque...

Participante n. 3: Eu acho que é uma questão gigante, Denise. Eu acho que, assim... Acho que a gente vai aprofundando, é uma questão gigante. Um professor hoje, eu, eu falo porque, por exemplo, eu sou uma pessoa sozinha. Eu não tenho filho, então já é uma facilidade, né. Eu me sustento, eu não tenho que sustentar ninguém. A partir do momento que você tem uma família, né, a dificuldade é muito maior. Bancar uma escola de uma criança, bancar toda uma educação, alimentação, roupa, tudo... Então acho que... com uma escola... se já sobrevivo apertado, com 2 cargos, uma professora, às vezes, se com família, com o tempo, às vezes não... Ou então, às vezes não é uma falta de interesse; às vezes é tempo mesmo, né. Uma reunião pedagógica vai roubar o tempo daquela mãe na reunião da escola, uma reunião pedagógica vai tirar o tempo dela com o filho dela, ou, às vezes, ela tem dois cargos e mais um terceiro à noite; então a gente não tem como julgar isso. Então, às vezes, o básico para melhorar isso hoje, que eu posso falar, é que se você tem melhores salários, se você tem um melhor investimento, você tem mais tempo; obviamente, né. Então eu... Eu sinto que, às vezes, eu usei essa falta de interesse dos professores em fazer o curso, mas pode ser uma falta de tempo, pode ser uma falta de recursos, pode ser um monte de coisa. É... o município eu acho que ele pode, talvez [...] o município, eu acho que ele pode, é... às vezes, eu acho que é mal-informado. Eu acho que é mal divulgado; apesar de ver, de ver uma divulgação, eu acho que essa, essa divulgação não atrai. Às vezes, uma divulgação mais atrativa. Estou te falando, porque esse ano teve um curso muito legal! Teve um curso de informática esse ano, que foram quatro módulos. Um módulo só de planilha no Google; foi todo Google... um módulo só de Meet, um módulo só de planilha, e a planilha... e tudo voltado para educação. Então, o Meet era muito voltado pra aula, como que você usa para você escrever, para você

digitar, pra você desligar áudio de aluno. Pra... muito legal! Do básico mesmo. O de planilhas foi muito interessante, porque eram planilhas de chamada. Como que eu aproveito para dar falta para todo mundo, para dar presença para todo mundo, de uma forma muito mais inteligente do que você ficar ali apertando “P, P, P, P; F, F, F”. Google DOC, formulário; e eu vi poucas... Eu estou falando porque eu fiz. Pra mim, foi muito legal. Gratuito, rápido, sabe? Numa... Na segunda-feira você tinha três horários diferentes. Ou de manhã, ou de tarde, ou de noite. É... teve certificado. Mas eu vi poucas pessoas fazendo. Mas aí é aquilo que eu tô falando; é muito fácil julgar que é uma falta de interesse. Tem milhões de motivos que podem fazer a pessoa não participar. Então, eu acho que uma das coisas que o município pode fazer é, talvez, essa divulgação melhor dos recursos; e eu acho que lives, conversas com o pessoal da comunicação. Às vezes, a gente fica muito fechado no mundinho da educação, né?

Denise: É verdade. E o professor, nesse caso, o que que você acha que ele pode estar fazendo para melhorar isso também?

Participante n. 3: Eu acho que professor, é uma crítica minha, eu acho que o professor tem que entender que ele é um eterno estudante. Professor de caderninho, não dá. Eu uso... Eu uso o exemplo de professor de caderninho, porque eu tive uma professora, não... Não precisa citar nomes. Mas eu tive uma professora, eu tenho duas irmãs mais velhas; uma oito anos mais velha que eu, e outra seis anos mais velha que eu; e todas elas estudaram com essa mesma professora que eu estou falando, e quando eu fui estudar, a pergunta delas é “O caderninho é o amarelo, da capinha com o adesivo tal?”, é, era! Ou seja, os mesmos deveres, as mesmas matérias que ela passou para minha irmã oito anos mais velha eram os mesmos que ela ainda passava para mim; e que eu acredito que, se ela tivesse dando aula até hoje, ela estaria usando, sabe? Aula padrão, modelo; aquela sim é assim... então, eu acho que o professor, ele tem que entender, que ele tem que se atualizar. Ele tem... Ele é um eterno... Assim como o músico, né? É um eterno estudante, é um eterno estudante. Ou você se atualiza, ou você nunca vai dar conta de seu aluno; porque o mundo está girando, as crianças aí estão no touch, como eu te disse, e tem um professor que não consegue digitar! Então, atualização constante; entender que eu tenho que me atualizar. É uma profissão que não é estática, a minha

briga é essa, assim. Não é uma coisa que você vai aprender fazer e... “Aprendi fazer tijolo, e vou fazer tijolo eternamente dessa forma.”, sabe? Ou você se atualiza, ou você vai parar no tempo; porque o mundo anda.

Denise: Com certeza. E ainda tem uma outra questão, que é pensar os alunos com necessidades especiais, né? Então você tem esses alunos com necessidades especiais?

Participante n. 3: Atualmente, não. Já tive.

Denise: Assim... Quando você teve, houve suporte do município na inclusão desse aluno nas aulas?

Participante n. 3: Houve... Houve suporte mais ou menos. Porque, assim, tinha professora para acompanhar, né, que já é um facilitador, lógico; ainda mais pra gente que recebe sem preparação nenhuma... Leva um susto, né? A gente não sabe como lidar, às vezes. Essa professora é... trabalhar em parceria; eu sempre gosto de trabalhar em equipe; acho o trabalho solitário muito ruim. Acho que a minha dificuldade acadêmica está até aí. Adoro uma equipe. É... mas, às vezes, assim... A dificuldade que eu tive, na época, era física. A escola em que eu trabalhava era muita escada. Era, era muita dificuldade. E como era um espaço alugado pelo município, o município não podia fazer adaptações também. Então, era aquela coisa de todo dia, três pessoas carregar a cadeira de roda para cima, desce cadeira de roda para baixo; sobre todos os dias. Além de cansar a criança, a turma toda já está esperando, a turma toda já está ali adaptada... Os meninos... A criança se adapta melhor do que a gente, né? Mas é cansativo; todo dia, sobe para merendar, desce pra merendar; ou... sobe a merenda e ele merenda sozinho, com a professora, ele não merenda com a turma. Então, a gente preferia descer; a gente preferia ter essa coisa de trazer pra educação física, porque pra ir pra chegar na quadra, era escada pra descer. Então tinha essa dificuldade sempre. Mas dificuldade em sala de aula, não tinha, não tinha; era uma criança super participativa, super musical, foi muito... Eu, eu... estava com mais medo do que o que aconteceu, assim, algo...

Denise: Que legal. Então, me diz uma coisa. Da sua experiência do cotidiano, em relação aos conhecimentos oferecidos em sala de aula e a comunidade; é... Como é que aconteceu, acontecia, essa questão da participação e do seu diálogo com a escola, com

os professores, com os alunos, com os pais, com a comunidade, em geral, né...
Comunidade escolar e seu entorno. Como é que é esse diálogo?

Participante n. 3: Eu sou falante, né Denise!

Denise: Ótimo!

Participante n. 3: Eu gosto, eu sou aquela que vai puxar papo na fila de pão; é essa que vai puxar papo na fila do banco. Então, assim, a minha comunicação com a comunidade, com o bairro, graças a Deus, com tudo, sempre foi excelente. Eu tenho mães que tem... Outro dia eu recebi uma mensagem no WhatsApp e fiquei “Quem é essa pessoa, gente?” “Era a mãe de um ex-aluno meu, da escola, porque tinha meu WhatsApp. Eu dava, falava “Me liga!”, é uma loucura!

Denise: Ai, ai! Pensando no contexto geral, mesmo, né, esse diálogo, lógico, não são todos professores que são falantes, né...

Participante n. 3: Exatamente.

Denise: É... O que você sugere, pensando nessa dificuldade, como seria uma comunicação mais eficiente, para chegar até os pais, né... Eles entenderem esse diálogo do que a escola faz e do que é... precisa ter entre pais e escolas, né... o que que você sugeriria, nesse caso?

Participante n. 3: Eu acho que a escola, ela é um espaço físico, é muito importante no meio que ela está inserida, né... no bairro, na rua; ela não é só um lugar onde tem criança aprendendo, né. Ela acaba virando ponto de referência, ela vira festa, às vezes, do bairro; dependendo da direção, né, ela vai virar um lugar que, no fim de semana, abre a quadra para a turminha jogar futebol, ela tem o bingo da igreja, às vezes, colado... A gente que trabalha muito em bairro, a gente vê isso; às vezes, uma ligação da escola com a igreja, com algum projeto social... então, eu acho que, quanto mais a escola se insere, pelo menos na experiência que eu tive nas escolas que eu trabalhei, as escolas que tinham uma participação maior dos pais em reunião, em comunicação com os professores, eram escolas que eram mais abertas à população. E abertas, que eu estou falando, assim, uma, por exemplo, tinha uma escola que, ao invés de fechar às 17h, né, porque, às vezes, dá 17:30, a escola está fechando e desesperada, porque o pai não chegou pro menino

buscar... A escola estendia, olha que loucura isso... Essa diretora, eu admirava. Ela fazia por conta própria, ela fechava às 19h; ela tinha alguns funcionários que tinham que cumprir hora, fazer uma hora diferenciada, então ficava com ela até as 19h, porque até as 19h, ela, às vezes, abria a secretaria, tinham dias específicos, tá, não era todos os dias, não; ela abria a secretaria para fazer currículo de pai e mãe que não sabe fazer currículo... Eu achava isso o máximo! Muitos pais, às vezes, queriam entregar um currículo e não sabia como fazer um currículo; e não tinha uma impressora, e não tinha um computador, então, a secretária, às vezes, estava cumprindo um horário ali, para fazer o currículo daquele pai, daquela mãe que precisava de entregar, ou que precisava de imprimir alguma coisa e não sabia mexer no computador... Era uma ligação. Então eu vi muito isso; eu trabalhei, eu venho mais, mais do que escola, eu venho de projeto social. Então, eu sempre vi isso; que o espaço que abre para a comunidade, ter aquele vizinho da escola, que tem a chave da escola e que no sábado pode abrir a quadra para os meninos jogarem bola, isso cria um vínculo com a comunidade, que os pais participam mais. Eu sentia muito mais pais presentes em festa, ou em reunião, ou na porta da escola, querendo bater um papo com a professora, nessas escolas que eram mais abertas à comunidade. Daquela diretora que sabe, assim, entrou aquele aluno, ela fala “Esse aqui, a tia dele é fulana de tal!”; sabe aquela que sabe? Aquela que conhece.

Denise: Claro!

Participante n. 3: “Esse aqui é que é primo de fulano.”, “Isso aqui, minha filha, prima dele, deu o mesmo trabalho que ele.”, sabe? Essas coisas, assim, aquela direção que durou ali, que já conhece a comunidade... então, eu acredito que esse envolvimento dos pais é quando a escola se envolve também. Em compensação, a escola que fecha, que não abre pra nada, não tem um envolvimento. Eu trabalhei em uma escola que fazia bazar, olha que legal... Ela fazia um bazar que era o seguinte, ela pegava roupas, é... De professoras que iam doar; roupas que você vai doar para os outros. E ela colocava, no horário de almoço da escola, na varanda, e vendiam aquelas peças a um real, dois reais; porque aí a comunidade comprava. Às vezes, tinha cobertor, não passava nada de dez reais; ajudava a comunidade e, com esse dinheiro, ainda vinha recursos pra escola. E aí esses pais, ali, na hora do almoço, já trocam uma ideia com o professor, já trocam uma

ideia com a secretária, já sabe que ele tem que fazer o cadastramento semana que vem, ele está antenado, ele não está esperando o bilhetinho em casa, sabe? Eu acredito que é mais isso, é um envolvimento mais da escola com a comunidade do que com a comunidade com a escola.

Denise: E na sua prática, dentro de sala de aula, com toda essa questão de se envolver, isso também te ajuda...

Participante n. 3: Muito, muito! É muito melhor você ter uma escola participativa, né, que sabe o que você está fazendo, você não é aquele professor de música que é lembrado só na Festa Junina, ou no Natal, né? Que acontece muito, a gente sabe disso...

Denise: Fala não.

Participante n. 3: Professora de artes visuais que só faz bandeirinha, né, o pessoal só lembra dela na bandeirinha; ou pra fazer um cartaz pra escola... então, assim, quando a escola é participativa, a comunidade acaba que... Que você também se torna participativo das coisas da escola, né. Eu acredito mais nisso.

Denise: Então, vamos lá, para a última pergunta. [...]

Você falou muito, você acabou respondendo muito algumas questões também, então eu pude ir pulando, sabe? Legal. Mas você falou dessa questão da tecnologia, né. A gente sabe que, por um tempo, a gente teve uma proibição do uso de smartphones e tablets, né, para dentro das escolas municipais. Então, como é que você vê isso, né... afinal, a gente precisa conscientizar desse uso desses dispositivos móveis dentro da sala de aula, para ter esse ambiente mais é... dialógico com o que está de fora, né... Como é que você vê esses aspectos da proibição e dessa interface que nós precisamos fazer, entre escola e além muro, né, porque isso está na sociedade. Como fazer isso, na sua visão?

Participante n. 3: Denise, eu acho que é aquilo, né... Qualquer coisa que proíba, a gente vai ficar curioso, vai querer saber por que que está proibido, né. Então, eu acho que proibição não existe. Eu acho que a gente tem que se adaptar ao mundo atual. É... primeira coisa, uma das coisas que você perguntou lá no início, do que daria de recursos, né... O que teria que ter de política pública... Primeiro, internet na escola, né?! Faltou eu falar isso; tem tecnologia, mas não tem internet... muitas escolas, eu não sei se você

pegou isso também, tem Wi-Fi para a escola trabalhar, mas ela não pode passar para o professor, não. Então, a primeira coisa, eu acho que é isso, né. Essa questão da internet, acessível ao professor. E eu acho que, pra ser acessível ao aluno, a gente tem que fazer um estudo de como vai ser isso; não tem essa resposta. Porque, se não, a gente pode também ter um aluno completamente fora da sala de aula, fora da aula, porque a gente sabe... Eu falo por mim, eu não... se eu não desligar meu celular, eu não escrevo e não rendo, sou essa pessoa completamente distraída nas redes hoje; então, eu acredito que isso também aconteça com as crianças, com os alunos. Então, eu penso que essa formação com o pessoal da comunicação é importante até para isso, para saber como a gente delimita isso. É... igual algumas escolas dão tablet, mas esse tablet é fechado para algumas coisas, como é que controla isso? Não tenho essa resposta. Mas o que eu tenho a resposta é que a gente tem que utilizar isso; e se adaptar logo, porque, se não, a gente vai perder mais, cada vez mais alunos, porque as aulas não são interessantes, gente... Nós estamos dando aula que é completamente fora do mundo que eles vivem. Eles entram num lugar que está lá, é completamente arcaico, para ter aula; quando sai, o celular tá na mão, a televisão está na mão, o rádio está na mão... tudo é internet hoje. Então, a gente se adapta ao novo mundo, ou a escola vai ficar para trás. [...]

A resposta para isso, eu ia querer na formação. Se eu fosse diretora de uma escola hoje, eu ia estar desesperada, porque eu não ia querer proibir o uso de tecnologia. Mas como ela vai entrar, não sei. Preciso de ajuda e socorro nisso aí.

Entrevista 3 - Participante n. 1 - 20 de dezembro de 2022

Denise: Estamos hoje conversando com a Participante n. 1. Hoje é dia 20 de dezembro. É... Participante n. 1, você consente a gente gravar a nossa entrevista?

Participante n. 1: Sim, tudo bem.

Denise: Obrigada. A gente vai fazer um bate-papo aqui sobre, é... educomunicação e música na escola pública; que é a minha temática, né... Você conhece, já ouviu falar de educomunicação?

Participante n. 1: Não, não.

Denise: Que você pensa que seja a educomunicação?

Participante n. 1: É uma mistura de educação através de mídias? Não sei...

Denise: É, isso... É... A educomunicação, ela traz esses elementos da mídia para o contexto da sala de aula, né... então ela traz essa questão de você é... Contextualizar a mídia não só como um meio... É... De reprodução, mas também de você usar esses meios como forma de produção de conteúdo e de entendimento da sociedade. Então, é... A educomunicação, então, traz um diálogo muito aberto entre o saber escolar e a interação com essas mídias; e o contexto-mundo além, vamos dizer assim, além-mundo, né... Escolar.

Participante n. 1: Certo.

Denise: Então, nessa pesquisa, é... Eu penso justamente esse ensino de música através da educomunicação escolar, né; que é o que eu pretendo identificar na fala dos professores ao estar entrevistando, né. É... mesmo que você não saiba o que é a educomunicação, pela sua fala e a sua prática, lógico, assim... Algumas coisas da educomunicação podem aparecer na sua prática; mesmo que você não saiba do conteúdo.

Participante n. 1: Certo.

Denise: Então mesmo que você não saiba o que é educomunicação, não se preocupe, porque o que eu busco é entender o que está por trás da sua prática pedagógica, e que não aparece com o nome de educomunicação na prática musical.

Participante n. 1: Certo.

Denise: Então, é... É o que você faz na sala de aula. E esse contexto né, é... Como a educomunicação pelo que, essa pequena explanação que eu falo para você, e esse conjunto de mídias, mas também é um diálogo democrático entre a escola, a comunidade, a sociedade; é centrada na pedagogia de Paulo Freire. Trazendo isso, nesse sentido, de acordo com Paulo Freire, eu acho que fica mais palpável para o professor, né?

Participante n. 1: Uhum. Certo.

Denise: Dá pra gente pensar e repensar um pouco essa sua prática, né? Então, ciente, pensando nessa realidade educacional que a gente tem no nosso país, na sua visão, quais são as políticas públicas que devem ser direcionadas para escola pra que ela tenha esse processo de educomunicação para o ensino geral, e o ensino de música? O que você pensa sobre isso?

Participante n. 1: Eu acho que, primeiro, e fundamental, é o acesso à internet, né? Porque, na verdade, nem todas as escolas têm esse acesso. Esse é o primeiro ponto de partida, né. Depois, eu acredito que materiais, é... Tipo computadores é, até mesmo uma é... Caixas de som, né... Para reprodução. Não sei, TV... Materiais, né; necessários aí pra pesquisa, pra didática, né, do professor na sala; porque na verdade, a gente tem uma carência muito grande disso, né. Até mesmo da própria internet; do acesso à internet em sala de aula né... Isso daí é uma coisa que, sem isso, não dá pra... Eu acredito, né, não dá pra fazer nada, né...

Denise: Você acaba até respondendo a pergunta que eu pergunto aqui, quais seriam suas sugestões para essa melhoria dessa política dentro de sala, né. Pra você seria mesmo essa ideia da internet?

Participante n. 1: Acredito que sim.

Denise: E além da internet, o que você pensa, dentro da comunicação, dentro da escola, com essa internet?

Participante n. 1: É... eu digo assim, pra que, é... O professor leve, por exemplo, se eu quero falar sobre um assunto, ou sobre um instrumento, ou sobre, não sei... É, de repente, às vezes eu quero passar um vídeo, por exemplo, né; e às vezes não tem uma televisão, não tem um computador, eu tenho que levar meu tablet. Eu tive que comprar um tablet grande; é..., mas assim, eu carrego ele, é meu... Meu ajudante, né. Ali eu salvo vídeos, tem música, tem várias coisas; mas a tela é pequena, né, para uma turma grande... Então, é... Eu acho que se não tiver esses materiais, né, esses recursos, fica complicado; e até mesmo para as crianças, para os alunos poderem pesquisar, né? Eu acho que talvez seja uma coisa mais, é... Difícil, né'; utópico, talvez. Mas eu, eu, na verdade, eu tô na prefeitura há 3 anos só; então eu entendo pouco ainda da realidade da rede municipal, né. Eu trabalho mais em escolas particulares. Mas mesmo as escolas particulares também não têm essa facilidade, né. Mas tem algum recurso a mais que a escola pública, né. E aí você pode deixar, né, permitir que as crianças mexam no computador, né, pesquisem; dependendo da idade, né. Mas, na rede pública, isso, realmente, é muito difícil.

Denise: Então, você toca num ponto aqui que eu venho pensando, que é como se dá essa comunicação na escola pública, entre essas tecnologias e o ensino de música que a gente pratica, né; visto que o aluno tem essas possibilidade de acesso à tecnologia fora do ambiente escolar. Então, pensando nisso, como essa comunicação dessa tecnologia e o ensino de música se dá nessa sua prática dentro de sala de aula, na escola pública?

Participante n. 1: Então, como eu disse, eu costumo levar, assim os assuntos, [...] porque criança, eu trabalho com educação infantil; e a criança ela é muito visual. É... Ela precisa do visual, né. Então, às vezes eu levo algum livro, ou eu imprimo alguma coisa; ou, por exemplo, eu fui falar esse ano sobre o forró, aí eu tive que imprimir o mapa do Brasil para mostrar a região nordeste, porque não tinha um globo terrestre, não tinha... sabe? Então é... Eu poderia, é... Através de um computador, por exemplo, eu poderia levar, é... Mostrar para eles. Porque tem certas coisas que vão além da música, né, por exemplo, se eu for falar sobre o forró... Eu não vou falar só sobre a questão da música; eu vou falar é... Da

questão cultural, a questão dos instrumentos utilizados, das pessoas, né; porque é o trabalho da música, todo contextualizado com os projetos da escola, né. Então, é... E aí é se eu fico muito limitada, não tendo esses recursos, né, às vezes eu tenho que imprimir alguma coisa, alguma imagem, porque eu acho que o visual para eles é muito importante. É, alguns instrumentos, por exemplo, que eu não tenho acesso, que eu não tenho, por exemplo, um berimbau... Eu não tenho um berimbau; e mostrar só a foto de um berimbau também, eu acho muito pouco. Mas se eu tivesse um vídeo de uma pessoa tocando berimbau, uma roda de capoeira, entendeu? Eu acho que enriqueceria muito mais, né. E essas coisas, realmente, fica difícil de a gente conseguir na rede pública, né... Falta disso.

Denise: É... pensando aqui um pouco nessas habilidades e competências necessárias para o professor lidar, né, com essas demandas todas que a gente tem, as dificuldades em sala de aula, o que você acha que esse professor deve ter, de habilidades e competências necessárias, para que ele seja um bom professor, um educador, na verdade; um educador, e um comunicador desse processo musical da e na escola?

Participante n. 1: É, hoje é, o (escola da rede municipal citada pela Participante n. 1), a gente está mudando, né, a gente tá saindo ali de (antiga localização da escola), tá indo lá para (atual localização da escola). Então, hoje a gente teve uma situação que o pessoal que está fazendo a mudança, estavam arrastando uns móveis lá, e a professora ficou louca com aquilo... “Não, não pode, vai estragar! É velho, mas é o que a gente tem... E a gente usa o que a gente tem. Ninguém vai repor isso daí.”. Isso me fez pensar, né, se é uma mesa que é pequena, é aquilo que a gente tem, é aquilo que a gente vai trabalhar. Então, o que a gente tem hoje? É o que a gente vai conseguir trabalhar. Então, se eu tenho o meu tablet, se eu posso, né, comprar... Eu uso a ACVM (Ajuda de Custo para Valorização do Magistério) para comprar, investir nessas coisas. É... é o que eu vou poder dispor para trabalhar, e a gente tem que usar realmente o que a escola oferece, né? É... Mas eu acho ainda que o acesso à internet é o ponto mais prejudicial, porque a gente não tem acesso à internet, né? E, se tem, não tem todos os pontos, o professor de música vai em várias salas, né, e isso dificulta muito; eu acho, sabe?

Denise: É... De que maneira você acha, já que a gente está falando de falta de recursos, né, que a política municipal da Secretaria de Educação poderia ajudar nesse sentido, né,

tanto da formação do educador, quanto para os recursos; o que você acha que ela poderia fazer em relação à essa dificuldade que se tem no espaço escolar?

Participante n. 1: É, eu acho que com relação ao profissional, é... É nos capacitar, né... Para entender o que é edu... edu... Como se chama?

Denise: Educomunicação.

Participante n. 1: Educomunicação! Entender melhor isso, né... nos ensinar a usar esses recursos também. Eu sei que é através do, da internet, a gente tem jogos... Que a gente pode trabalhar com as crianças, têm, é... Alguns games mesmo, né, que a gente pode usar dentro da sala de aula; é, para trabalhar ritmo, para trabalhar um monte de coisas, né. E o que a prefeitura poderia nos fornecer é... Eu estou te falando em relação à realidade que eu vivo, porque, como eu te disse, são 3 anos só que eu estou na prefeitura. Então, eu estou falando pelo que eu estou vendo, né? É esse acesso à internet e a computadores, entendeu? Ou a retroprojektor, não sei... Nem toda escola tem, né.... Até mesmo uma caixa de som, sabe? Eu levo a minha pequenininha. Porque as salas, a escola não tem. Então, assim, é muito difícil trabalhar assim, né? O professor tem que levar o material dele, porque a escola não tem. Então eu acho que seria o acesso à internet, pelo menos, né! E materiais como computadores, ou datashow, até mesmo caixas de som; eu acho que é por aí. Não sei se eu contribuí muito... falei muito o óbvio, né... (Risos)

Denise: Mas não fique preocupada não, porque na verdade, se você pensar é... Eu já estou há 15 anos na prefeitura, né. E o que você me fala é, assim, é o que eu vivo há 15 anos.

Participante n. 1: Não é novidade, né?

Denise: Não, não é novidade. [...] Eu tenho quase 15 anos, né, nessa prefeitura. [...] fica tranquila. [...]

Então, assim, visto isso tudo, né, que a gente sabe que tem esse problema, é... De que maneira, nós, professores, poderemos contribuir para que essa política seja modificada de alguma forma, né... Enquanto professores de música, é... A gente sabe que existe

esse buraco; mas o que poderíamos fazer em contrapartida, né? Até para trazer mais o conceito de educomunicação.

Participante n. 1: Eu acho que, eu vejo assim é... Os professores, pelo pouco, né, convívio que eu tenho, eu acho que, é... A gente é muito pouco articulado, né? A gente, eu acho que a gente poderia reivindicar, sabe? Como grupo, mais essas questões. Porque eu fico muito, assim... No meu universo, né? Na minha escola. Eu não sei, eu não sabia que outras escolas, né, você com 15 anos já passou por isso e passa por isso já há 15 anos, entendeu? Então eu acho que é mesmo uma boa mobilização dos professores, né; de juntar, de pressionar, né? Eu não sei se isso já foi feito; se o pessoal... Eu acho que nós somos muito pouco articulados; com relação à reivindicações, e tantas coisas. É, às vezes uma pergunta pro outro assim, né, no grupo; às vezes, alguma dúvida... Eu tenho que os primeiros anos foram muito difíceis, ainda mais que, na época da pandemia, eu fiquei muito perdida. Eu já dou aula de musicalização há mais de 20 anos, mas eu fiquei muito perdida; porque, é... Eu não sabia como é que funcionavam as coisas. Mas eu acho que é... É mesmo da gente fazer pressão, sabe? Nós temos um grupo bom, grande. E agora, né, a gente precisa valorizar, né; a nossa disciplina, né... E reivindicar, reivindicar mesmo. [...]

Denise: É... A gente sabe que tem vários problemas, né, mas ainda existe a questão da inclusão. Você tem algum aluno com necessidade especial? Tem algum suporte do ensino público que ajude nessa inclusão? E como você lida com essa questão da inclusão dentro das suas aulas?

Participante n. 1: Eu tenho vários. Porque na (escola da rede municipal citada pela Participante n. 1), eu tenho 14 turmas; e em cada turma eu tenho uns 2; 2 com laudos, né. Então são muitos, muitos mesmos. E... É muito complicado, mas a gente tenta trazer eles pra... Para as vivências junto com o grupo, na medida, né... Do possível, do que eles dão conta, né; porque cada um tem uma necessidade diferente. E... Eu, assim, particularmente, eu não tenho visto muita dificuldade de inclui-los nas minhas aulas, não, entendeu? Não tenho tido dificuldade com isso não; mas, talvez, se a gente tivesse mais recursos, isso seria, né, feito de uma forma melhor. Mas eu não sinto muita dificuldade com eles, não.

Denise: Também tenho vários, inclusive, cegos. Esse é o meu desafio.

Participante n. 1: Nossa, é verdade...

Denise: A gente dá violão para alunos cegos, né.

Participante n. 1: É, lá nós temos mais é... Autistas e cadeirantes, só; e hiperativos, né. Mas, mais, é autista, mesmo.

Denise: Então, vamos para o conteúdo da sala de aula, né. Na sua experiência do cotidiano, há diálogo entre o conhecimento oferecido nas salas de aula e a comunidade escolar? Com a escola, pais, professores, alunos... Como se dá esse diálogo, dessa comunicação entre os pares?

Participante n. 1: Entre os pais?

Denise: Entre os pais, professores, alunos... né, o contexto do conjunto escolar. Como se dá esse uso dessa sua matéria, né, música; com a escola e a sociedade em geral?

Participante n. 1: É, a gente... A gente tem muito, eu no caso, né, na questão da música, a gente tem muito pouco contato com os pais; só mesmo em eventos, né, que a gente faz, que a gente chama os pais para a escola. E, assim... Eu acho que os pais, minha percepção, tá, Denise? A minha percepção é que os pais valorizam muito o ensino da música na escola. Gostam muito, acham, assim... Brilhante que a criança goste de música, que ela se interesse por um instrumento, que ela goste do professor de música né. E, recentemente, agora, né, em dezembro, nós preparamos, então, uma cantata de Natal, na escola, né, no (escola da rede municipal citada pela Participante n. 1) e foi um sucesso, sabe? A gente teve todas, foram as 14 turmas; e os pais... Foi lá naquela igreja de (localização da realização da cantata de Natal), né. A princípio ia ser do lado de fora, na escadaria, mas o tempo não estava muito legal a gente resolveu fazer dentro. E lotou, assim... Depois as crianças me contaram que foi tia, foi avó, foi, né... um monte de gente. Mas, assim, nas minhas aulas, eu procuro, às vezes, passar tarefas para eles, para pesquisarem entre família, né... E, por exemplo, quando a gente trabalhou cirandas, né, na Semana da Educação Infantil, aí eles pesquisaram em casa, que os pais cantavam, né; é... Músicas antigas, né. Então, de vez em quando, a gente procura fazer essa interação. Mas como eu vou lá, eles têm aula uma vez por semana só, e 40 minutos de

aula só, então essa interação com a família eu... É mais complicado, sabe? Mas a escola em si, é... vibra muito, sabe? Se envolve. Nessa cantata, por exemplo, os funcionários da cozinha, da limpeza, todo mundo veio pro ensaio com a gente; pegou letra e ajudou a gente a cantar... Eles são muito envolvidos com essa questão da música. Esse foi o meu primeiro ano do projeto de música na escola, entendeu? Então, eles receberam muito bem. Foi muito legal.

Denise: Então, a sua escola recebe muito bem, né. Mas escolas que não tem esse diálogo, como você acha que essa comunicação entre, é... A música e a comunidade podem se dar? Em escolas que não existe isso; porque a sua tem, né? Mas qual seria essa sugestão sua para melhorar esse diálogo dessa comunicação do... Das aulas de música com a comunidade, de forma geral?

Participante n. 1: Eu acho que trazendo a família, trazendo a comunidade para escola, entendeu? É promovendo eventos, é... Onde as crianças possam, por exemplo, se estiver trabalhando um tema específico, estar trazendo alguém da comunidade, é... Pra vir na escola, fazer essa interação de alguma forma. Trazer, eu acho que a gente tem que trazer a família para a escola, né. Porque eu acredito que, se a gente... Posso estar sendo utópica, tá? É ingênua... talvez... (risos), mas eu acho que a gente precisa promover isso; a escola precisa promover esses encontros, né. A gente critica muitas vezes os pais, a omissão dos pais, né, de não estarem nem aí... Mas eu acho que a gente precisa trazer eles, pra eles verem o trabalho, entendeu? Se encantar com a música, junto com as crianças, se encantar por ver o filho, né, vibrando com aquilo... Eu tenho certeza que os pais iriam se envolver mais.

Denise: Você falou dessa questão do uso da tecnologia, né? Vamos para um ponto polêmico aqui, que é a questão de que a gente sabe que, por muito tempo, na educação a gente teve uma proibição dos usos de tecnologia; smartphome, tablets, em geral, dentro das escolas, né. Como é que você vê isso? Porque, afinal de contas, a gente precisa fazer o quê? Uma conscientização, né? E como você vê essa questão do uso de tablets e... Na mão do aluno, né, na sua aula de música; como você vê isso? Porque, se existir uma proibição, que eu acho que agora está tendo já uma conversa para poder... Isso não ter mais, né..., mas o que você pensa sobre essa questão do proibir?

Participante n. 1 : Eu acho que é inevitável não permitir esse acesso. Eu, eu não sei como, né, porque... não sei como que se daria isso, mas eu acho que é inevitável. Nós estamos numa era que minha filha de 1 ano e meio já, já sabe; sabe rolar (a tela do celular) ... Um monte de coisa. Então, assim, eu acho que isso... Proibir, não tem mais como proibir. Talvez criar, é... Como você diz, regras, né, pra isso acontecer; momentos para isso acontecer. Mas o acesso à internet, ao Google, ali, eu acho que não dá para evitar, sabe? Não dá para proibir, né.

Denise: Como você pensa nessa conscientização do uso desses dispositivos móveis, então, dentro da sala de aula?

Participante n. 1 : É, isso eu acho que é um desafio mesmo, porque até mesmo pro adulto, né. Essa... A gente, se deixar, a gente fica horas e horas, né, rolando ali... É, eu acho que é uma questão de conscientização mesmo. Não sei, eu, sinceramente, eu não sei como se daria isso, não, Denise. Mas eu acho que precisa; precisa sim. porque, se não..., mas eu acho que, é, não deve ser proibido. Eu acho que tem que criar critérios, momentos, talvez, né, para que isso aconteça; acho que é isso.

Denise: Então, é rápida a entrevista. Aí, já acabamos. Você tem muita coisa aí que é de educomunicação, viu? [...] Obrigada.

Entrevista 4 - Participante n. 6 - 20 de dezembro de 2022

Denise: Olá, “Participante n. 6”, boa noite! Vamos fazer uma pequena conversa sobre educomunicação e música. É... Eu, primeiro, vou pedir seu consentimento, né?

Participante n. 6: Pode! Pode! Pode gravar.

Denise: Então, tá jóia! É uma conversa sobre a questão da sua experiência em sala de aula com música, na rede municipal. Então, a primeira pergunta é se você conhece “educomunicação”.

Participante n. 6: Educomunicação? Não.

Denise: Para você, o que seria isso, pensando na palavra?

Participante n. 6: A comunicação na educação.

Denise: Isso mesmo. É um pouco mais abrangente. Vamos pensar que pra gente ter essa conversa, né, pra gente abrir essa conversa, que é trazer os elementos da mídia para o contexto da sala de aula. No sentido que essa mídia, ela possa tanto ser produzida pelos alunos, e ser também criticada... De forma que o que você traz do conteúdo midiático para a disciplina sua, né, que dialoga com sua disciplina, ele tem a ver com o contexto desse aluno, também fora de sala de aula. E, vamos pensar numa perspectiva dentro de Paulo Freire, feito uma educação, é... Aberta, dialógica; que ela não parte somente do professor, mas ela parte do diálogo entre as partes do processo educacional; tanto dentro da escola, quanto fora da escola. Vamos pensar assim, a grosso modo, certo? De educomunicação.

Participante n. 6: Aham.

Denise: Bora lá. Então, vamos pensar o seguinte: diante da realidade educacional que a gente tem no nosso país, na sua visão, quais são as políticas públicas para a educomunicação na escola pública, em geral, e também para o conhecimento da música em sala de aula?

Participante n. 6: Não entendi sua pergunta muito, não. O que... Você quer que eu fale que política pública que pode ser feita?

Denise: Políticas para a educomunicação estar...

Participante n. 6: Dentro da escola?

Denise: Isso. Para, é... principalmente para nossa área de música. Entendeu? E, também, de forma geral...

Participante n. 6: Mas aí essa educomunicação só trabalha com coisa tecnológica ou não?

Denise: Ela trabalha com mídias...

Participante n. 6: Qualquer tipo de mídia?

Denise: Qualquer tipo de mídia. Você pensar em mídia...

Participante n. 6: Tá.

Denise: ... Você está pensando no processo educutivo e, além de tudo, um processo comunicativo que ele não é centrado na figura do professor, certo? Essa figura do professor ele é, vamos pensar num mediador do conhecimento, né... E esse mediador, ele vai entender, dialogicamente, e trabalhar também por projetos; pra essa pedagogia de projetos, por sistemas educutivos, por sistemas transversais e multidisciplinares; com o conhecimento do aluno, e também com os conhecimentos de outras disciplinas.

Participante n. 6: Como estamos falando de aula de música, Denise, eu acredito que, para estar em sala de aula, primeiro, assim, eu sei que a gente faz música sem nada, né? Tipo percussão corporal; mas se eu quiser deixar mais ricas as aulas, em sala de aula, eu tenho que ter, é... Instrumentos musicais, que não são baratos. Isso já é... Teria que ter uma política pública que fornecesse, de alguma forma, às escolas, é, instrumentos musicais. E aí teria que ser de acordo com o perfil de cada escola, né. Porque ela também tem que ter um espaço físico apropriado; não adianta a gente só pensar em coisas e não pensar no espaço físico. Porque, quando a gente está na escola de muito... Olha só, pela primeira vez na minha vida, olha, trabalho vinte anos na rede municipal, quase, tá? Deve ter isso; quase isso. É... Eu nunca tive uma sala de aula para música, só para música; ou mesmo que eu tivesse que dividir com alguma outra arte... Eu nunca tive. Foi a

primeira vez que eu tive na minha vida, foi esse ano. E, mesmo assim, aliás, foi ano passado... Numa escola que eu trabalhei; mesmo assim, como estava na pandemia, eu não usei. E, além disso, também não era uma sala apropriada para se dar aula de música; entende? Porque tinha lá sobrando. Esse ano, eu tive uma sala de música numa escola, que era a sala de informática, numa das escolas que eu trabalho. Como a sala de informática não estava sendo usada, porque não tinha professor, e estava cheio de problema no equipamento lá, a sala ficou para mim. É adequada para a música? Até que deu; porque ela fica um pouco isolada das outras salas, eu não atrapalho com o som, e... Tinha um espaço legal; deu para trabalhar minhas atividades, eu tinha um armário para guardar os equipamentos que eu usava. Então, assim, legal. E na outra escola que eu trabalho, não. Eu tenho que ir de sala em sala, eu não tenho espaço físico para trabalhar música; o armário que eu consigo guardar equipamento é num lugar, num andar, mas, às vezes, eu tenho que ir pro outro andar, e eu tenho que carregar tudo. [...] Então, pensa, numa escola que eu também tenho que pensar no espaço físico que ela oferece, então... Como é que eu vou fazer uma política pública que resolva aí esse problema? Já começa aí. E cada escola é uma escola. Segunda coisa, dos instrumentos, que eu falei; é... Equipamento de som, né? E se for pensar em TI, eu vou te falar uma coisa, além disso, eu acho que tem que ter treinamento para professores, se for usar algum programa. Porque, às vezes, eu mesma não consigo. Eu conheço alguns aplicativos, conheço alguns programas que vão trabalhar música, mas eu não sou adepta a eles. Então, não tem, é... muita coisa, Denise. Nossa... Você fez uma pergunta... porque, se for pensar em política para resolver todas essas questões... Já falei algumas; têm um tem mais alguma coisa, assim, que, assim, se eu for aqui, vou ficar até amanhã.

Denise: Com certeza. Então, você acaba respondendo, vou... Você... Eu pergunto quais são as suas sugestões para melhorias dessas políticas públicas, né. Você acaba respondendo essa pergunta aqui, né, de uma forma muito clara e evidente; eu acho que já tenha aí essa resposta embutida, na sua fala aqui, né? Então, vamos seguir, né? Pensando nessa tecnologia que a gente tem fora da sala de aula, é... Como você utiliza, nesse espaço da sala de aula, né, você já disse que tem essa dificuldade de alguns usos de softwares, né; você usa alguns também?

Participante n. 6: Não uso. Eu não tenho, por exemplo, nenhuma das escolas que eu trabalho, é, municipais, elas não... Eu não tenho acesso a, é... Eu não tenho, eu não consigo fornecer computador para todos os alunos. Então, mesmo que eu tivesse treinamento, mesmo que eu soubesse usar alguns, é, algumas coisas, eu te confesso que os aplicativos que eu conheço, eles são leigaizinhos; são? São. Mas, às vezes, eles também não... Por exemplo, eu não trabalho com notação musical na escola muito, eu trabalho mais com práticas. Não que eu não vá falar sobre essas... Sobre a notação musical, ou sobre partitura, entendeu? Então, talvez, aplicativos seriam mais pra ilustrar alguma aula, não para ensinar certas coisas pra eles, sabe? Tipo, como escrever uma partitura..., mas para audição, trabalhar a percepção, ver como é que funciona os sons; agudo, grave, sim, talvez usaria alguns; seria legal ter aplicativos como apoio. Mas eu não consigo ter isso nas escolas; não consigo dar um computador para cada aluno, eu tenho muitos alunos, inclusive. Aí o tempo da aula não consegue atender a todo mundo, né... Então, assim... Não sei, eu não faço a mínima ideia de como funcionaria isso.

Denise: É... Essa questão de ter o Wi-Fi dentro da sala de aula e internet como é?

Participante n. 6: Então, por exemplo, a sala de informática de uma das escolas funciona no segundo andar, aonde o Wi-Fi não vai; já tem uma coisa assim, entende? É, o Wi-Fi da outra escola vive dando problema. E eu te falo que uma das escolas, eles até liberam Wi-Fi para o professor... A outra escola, libera não. O que eu acho um absurdo; que eu acho que cada um sabe, claro, todo mundo tem que saber das suas obrigações como professor, né? Eu uso muito meus dados, assim, às vezes eu quero, eu quero... Na minha aula, né, eu quero é... Mostrar alguma coisa pros meus alunos, que surgiu alguma dúvida ali na hora, que eu quero no Google, quero olhar... Algum aluno me perguntou uma coisa, assim, que eu achei até interessante... Eu quero... Eu procuro no Google. Mas eu uso a minha internet pessoal, né? “Achei, olha isso aqui!”, ou alguma coisa que eu não sei responder, “Gente, não sei responder isso, mas eu vou olhar agora!”, entendeu? Aí eu tenho ali, na minha mão, meu; não da escola. A escola não me fornece. Isso é um problema... Coisas que poderiam agilizar a gente, né.

Denise: É, você tocou num ponto importante, que eu penso aqui também; que é como um município pode ajudar nessa questão, de você ter esse melhor acesso, né, e também,

é uma coisa interessante que você fala, que é de pensar que escolas são diferentes, mas que o problema parece mesmo, né? Porque você já veio de várias escolas, vinte anos... Então, é um tempo considerável para pensar isso, se o problema acontece ao longo de tanto tempo. Como é que você pensa que a política pública municipal poderia estar repensando esse ensino para a área de música, e superar essa dificuldade?

Participante n. 6: Ô, Denise, vou ser bem sincera. Às vezes, tem hora que eu acho que está retrocedendo. Sério, esse ano a gente já teve que ouvir que talvez ia ter cortes na nossa área; que ia cortar projeto, às vezes, de uma gestão que a gente imaginou que fosse fazer diferente, sacou? Você fala “Pô!”, a gente está numa luta danada para colocar, para continuar, pra colocar, pra continuar, é... Tendo, é... Para não ser apenas um conteúdo complementar, e sim uma disciplina, sabe? Que a gente não é considerado disciplina. A prefeitura ainda é melhor, porque ela divide em disciplina. A minha, a gente não é uma área complementar da arte só, a gente tem disciplinas separadas; e não acontece isso no estado no Estado. O Estado é Artes, acabou. Você que vai ver o que você vai dar na aula, né? E, pelo menos, no município tem essa divisão, mas ainda sim, a gente tem que ouvir que vai cortar projeto disso, que vai cortar projeto daquilo que não entra mais... Entende? Já tira. Tem escola que tem que escolher ainda o que colocar na própria grade, porque não dá espaço para colocar todas as línguas, as linguagens da arte. A minha é, porque eu trabalho numa delas, é uma escola de período integral; e a outra oferece projeto fora do horário. Se não, né... Tipo, talvez, nem... O lugar ia ter que escolher entre alguma linguagem. Ou teatro, ou dança, ou música, ou artes visuais; entende? Então, na minha, na integral que eu trabalho, então, lá, nós temos as quatro linguagens, pelo menos, entendeu? A gente pode não ter o espaço físico adequado, mas pelo menos alguma coisa ali tem. Eu acho importante. Agora, é isso; a gente acha que a gente tá numa luta danada para conseguir fazer com que as pessoas entendam que é tão importante, a gente tem que lutar para não ouvir abobrinha vindo de outros professores que não entendem da área, que acham que a nossa área não faz nada... Eu, inclusive, até em reunião pedagógica ouvi besteiras, sabe? Assim, que você fica assim... Cara... né? E você tem que estar o tempo inteiro defendendo sua disciplina, justificando sua disciplina em sala de aula, é um saco!

Denise: É, pensando nessa questão da justificativa, né, é que eu repenso também essa questão das habilidades e formação do professor de música, né. É, de que maneira você vê essa formação e essas habilidades que o professor precisa para estar atuando como professor de música dentro de todas essas barreiras, né?

Participante n. 6: Então, acho que depende muito de onde que ele vem, e dá vontade também dele ser professor. Porque nem todo mundo tem perfil, e tudo bem! Não é uma crítica negativa, não. Tem gente que tem perfil para ser professor de música, tem gente que não tem perfil, não; que não tem... Ou não tem paciência, por algum motivo, não tem um perfil. Porque para você ser professor de música, não adianta você saber tocar só instrumento, não. Quer dizer, se você toca muito bem um instrumento, maravilhosamente, mas você não tem didática nenhuma...

Denise: É a questão de como ele ser um educador e um comunicador?

Participante n. 6: Exatamente. E tem uma outra coisa. Dentro da faculdade, óh, mas, tipo assim, eu fiz duas, né, eu posso até comparar uma com a outra. Quando eu fiz de música, a gente teve professores excelentes, inclusive, nessa parte de, é... De didática da disciplina, tá? Da música, é muito melhor do que a minha primeira formação. Na minha formação, eu tive um professor na área de educação, ele arrebatava; fazia até a gente ter vontade realmente de dar aula, enquanto outros, não. Nossa... tinha um que cê até falava "Nossa, que eu estou fazendo aqui?", porque ele fazia a gente desistir de ser professor, entende? Então, assim, nessa que eu fiz agora, na formação de música, não. Eu tive mais de um professor... Todos os professores que trabalham nessa área de educação foram muito bons, mas ainda assim, você só vai conseguir ser um bom professor, é no dia a dia! Você vai aprendendo. Mas você precisa ter essa base, e você precisa querer ser professor, e você tem que ficar passando, para você ir aprendendo também. Não adianta chegar lá e falar "Ah, eu não vou estudar nada disso aqui, não, porque eu já vou aprendendo lá na hora mesmo."; não, você também tem que estudar. Eu estudo. Eu leio, sabe? Não dá para ser professor se você não tiver isso, não. Se você, às vezes, você depara com alguma situação ali, aí você "Pô, como é que eu posso resolver essa questão aqui?"; eu tenho que ter uma base, tem que ter uma leitura, eu tenho que ter, às vezes, experiências de outras pessoas. Então, assim, eu acho que só,

é... Os estágios que a gente faz lá dentro, são ótimos. Eu fiz ótimos estágios; eu fiz, ótimo, sabe? Mas eu tenho que lembrar que esses ótimos estágios que eu fiz na minha faculdade de música, eu já tinha uma base, porque eu já era professora. Então, já vejo diferente. Eu já tenho experiência, já tinha experiência quando eu fiz. Então, eu não posso dizer para quem faz, quem é cru, como é que foi a experiência. Para eles, seria uma outra visão, tá? Porque eu conheço gente que sai, assim, ainda muito perdido; mesmo tendo feito os estágios tudo certinho, ainda precisa daquela experiência ali, “E agora? Estou sozinho na sala de aula.”; e aí você vai pegando isso com tempo, cara. Não é da noite pro dia, né.

Denise: Essa questão de pegar com o tempo, ela bate no... Numa questão de concurso, né. Professores que saem todo tempo da sala de aula, porque são... Não são concursados; e precisam estar sempre mudando de escola. Você acha que isso também é um dificultador para o professor, para essa metodologia de um ensino mais...

Participante n. 6: Olha só...

Denise: ... É, aberto?

Participante n. 6: Quando eu fiquei muito tempo numa escola, assim, bastante tempo, que eu peguei uma turma lá do início e fui com eles até a formatura deles, você vê resultados muito melhores do que quando eu pulo de escola em escola. É, às vezes, igual esse ano, entrei numa escola que eles já tinham visto música, de uma outra... Num projeto antes; que era um projeto legal. Mas aí ficou um tempão sem ter música, e aí eu tive que voltar, e tipo... “E aí, o que que vocês já sabem? O que você sabe?”. E aí, estava todo mundo, assim... uns lembravam de algumas coisas, outros não estavam na escola naquela época, então não sabiam nada, não tinham tido ainda contato com... Estava todo mundo assim... Muito... Eu tive que começar do zero; como se começasse do zero, entendeu? E, então, a mesma coisa que eu dava lá, pro infantil, não, mas para o primeiro ano, segundo ano, eu... Eu dei em todas. Só que de forma, é... nivelada, né? Para o entendimento de cada faixa etária ali. Mas, basicamente, foi isso. Eu tive que começar do zero com eles, entendeu? Como se eles não soubessem nada sobre música, e vendo como é que ia andando. Agora, quando você vai para uma escola, você fica ali naquela escola um período maior, e aí você vai trabalhando do seu jeito, chegando, você

consegue ver esses resultados; que eu não vejo se eu pular de uma escola para outra, do que o do meu trabalho do ano anterior. Será que eles, realmente, né? É... aprenderam alguma coisa daquela... Das aulas que eu dei, sabe? Você não vê frutos. Então...

Denise: Ver frutos, igual você falou, você tocou numa parte que você falou assim: “É, eu não dou notação musical.”, né? A gente sabe que existem duas vertentes...

Participante n. 6: A tradição, né, a tradicional que eu estou falando.

Denise: Isso. Então, é, nessa questão lógica, a gente precisa também ensinar a notação, mas, também, a linguagem, né? Linguagem como um todo.

Participante n. 6: Claro que, só abrir um parêntese aqui, eu falei isso, mas, por exemplo, muitas vezes quando estou trabalhando outros tipos de notação, outro jeito de escrever a música, obviamente, surge, é... uma curiosidade deles. Então, tipo assim... “Mas e aquela partitura?!”; aí eu levo, eu mostro, eu só não fico, assim, eu só não fico falando que eles têm que ficar lendo aquilo ali todo dia, e é baseado nela que eu vou desenvolver as minhas aulas. Eles vão conhecer, mas não sendo ela como a base das minhas aulas, entendeu? Não é que ela não exista nas minhas aulas, né.

Denise: Eu entendi. Só para esclarecer esse ponto, né, é... Você parte, então, do conhecimento que o aluno tem, da vivência sonora, pra, depois, de alguma forma, você trazer essa consciência toda da linguagem como notação; não somente a notação; é isso?

Participante n. 6: É. Porque, por exemplo, se eu levar paisagem sonora, eu estou trabalhando numa linguagem como escrever, e aí, com certeza, vai aparecer uma curiosidade; ou eu vou ter que, por algum motivo, mostrar uma partitura, explicar que existem várias formas... Ela vai aparecer em algum momento na minha aula. Mas, assim, se eu não tiver trabalhando um instrumento, um projeto; se não for um projeto, por exemplo, tem um projeto de flauta; eu vou trabalhar partitura na tradicional, sim. Eu vou. Eu posso trabalhar outras, mas, em algum momento, eu vou trabalhar tradicional, sim. Por quê? Eu estou trabalhando um instrumento. Mas se eu estiver trabalhando educação musical, eu já não fico presa a partituras, não.

Denise: Você acha que é importante, na educação de música, estar bem claro isso no currículo? Porque, a gente sabe que na... No município, não há muita clareza do que se tem que trabalhar, né? É educação musical, é um instrumento... Como é que você vê isso?

Participante n. 6: Você leu, assim, a... Eu vou te falar, eu... Eu acho que tem algumas coisas que poderiam ser melhoradas ali, mas eu não acho ruim o plano do município, não.

Denise: Não, não é que é ruim; mas você acha, assim, que precisa ser...

Participante n. 6: Eu acho que é porque... olha só, por exemplo, quando você fala assim... Eu acho que é porque, eu acho que a nossa área é muito ampla, Denise; se eu falar com ela, com eles, assim, se tiver lá no plano, tem lá no plano, né, é... Trabalhar diferentes formas de se escrever música; o professor tem um... Ele tem a liberdade de escolher o que que ele vai trabalhar ali também, saca? É... de que forma; porque, às vezes, por exemplo, você tem que trabalhar instrumento. Tá mas eu não toco... Sei lá, eu toco todos os instrumentos? Não. Como é que eu vou dar aquela do..., mas eu posso usar o teclado; se eu sou pianista. Eu quero... E se eu canto, não toco instrumento nenhum? E aí eu vou deixar de trabalhar certas coisas porque eu não toco instrumento? Não, né. Então... Mas aí você vai abrir um leque de como ele pode trabalhar aquilo dali. Eu acho que não tem uma forma certinha de como a gente... Denise, a gente não tem um currículo; uma... A gente não tem um currículo na música. É difícil fechar esse currículo! Estava discutindo isso outro dia com Marcos [...]. A gente não consegue fechar, como no que se avalia a nossa área, se muito dela subjetiva... A maneira como uma pessoa vê a música, totalmente diferente da outra, como é que eu vou avaliar, entende?

Denise: Entendo. Mas essa questão do currículo, quando você toca nela, ela é, em todas as disciplinas existe um currículo a seguir. Lógico que são habilidades e competências que nós temos que formar, né, mas esse currículo, eu acho que, ele não... Mesmo que a gente não tenha esse currículo, eu... Você acredita que ele precisaria existir, pra que pelo menos o professor que, igual você disse, esse que começa e não sabe por onde começar, para que ele tivesse um norte, mais ou menos entender “O que que eu vou trabalhar no infantil? Que eu vou trabalhar...”

Participante n. 6: Mas é exatamente; estou falando que eu estava discutindo isso outro dia. A gente tem uma dificuldade, a gente estava discutindo sabe o que? É... Os livros didáticos que são mandados para as escolas; se eles realmente... se a gente usa. Eu não uso. Porque, muitas vezes, eu posso ter o olhar ali “Ah, essa atividade me trouxe a ideia tal.”, mas eu não uso, às vezes, a atividade como ela está escrita naquele livro. Porque, às vezes, tem umas coisas ali que não, eu não... nem concordo com a maneira como está sendo exposta no livro didático. Para mim, aquilo ali nem é aula de música! E está dentro de um livro didático voltado para a música. Não, não concordo com aquela forma ali, entendeu? E eu quase não uso livros. Eu li. Eu uso livros didáticos para eu ler na minha casa, para eu me informar; eu não levo pra sala de aula livros didáticos, entendeu? Pra ter como uma base, pra é... Pra ir..., mas eu vou fazer minhas aulas de acordo com a minha experiência também; eu não fico presa a nenhum pedagogo, sacou? Eu uso várias coisas, vários pedagogos; é isso. Então, assim, é... se você pegar o plano municipal, ele dá um norte, sim. Mas ele não dá como que você vai trabalhar aquilo ali, não. Porque a gente, estou te falando, a gente mesmo tem dificuldade de fechar um currículo. Como que eu começo a dar aula de música? A gente sempre discute isso em todas as aulas do Marcos. Por onde eu começo? E aí, eu acho que a gente tem que começar, qual que é a vivência do aluno; o que ele já tem? A gente tem que partir daí. “O que você... Como é a sua experiência com música fora da escola? O que vocês têm de material musical, qual que é sua... Como que é a música no seu cotidiano?”; eu parto daí, para saber o que eles [...] entendem de música, é... E aí, é... Quais são as vivências deles com música, para daí eu começar. “Bom, como é que eu vou... Como é que vai ser o meu planejamento? Como é que eu vou trabalhar isso com eles?”; eu tenho que partir daí, para depois começar a apresentar outras... outras coisas dentro desse universo. E eu sempre, sim, vejo isso e depois falo: cara, vamos ver como é que eles... se eles conseguem, por exemplo, é, classificar a música que eles ouvem. Classificar que eu digo, assim, se eles entendem os parâmetros musicais, se eles entendem as diferenças... se eles sabem qualificar os sons que eles usam, se eles conseguem identificar os vários gêneros musicais, e aí vai. Mas tudo vai partir do que eles têm de conhecimento da música.

Denise: Essa parte quando você toca, do conhecimento, né, trazer esse conhecimento fora de sala de aula, é, eu penso também nessa questão da tecnologia que eles trazem, né. E, às vezes, eles têm acesso fora da escola, mas não tem dentro da escola. Como é que você vê essa questão de que muito tempo, os smartphones, os tablets, foram proibidos de serem usados dentro da escola, né?

Participante n. 6: Olha, esse ano, eles estão até liberando. Mas, eu acho que primeiro, antes de liberar, você tem que fazer uma educação de como usar. Porque, olha só, a tecnologia veio para ajudar a gente; a gente tem que ser educado para ela. E como a gente não é educado para ela, isso prejudica. A tecnologia podia ser usada muito na área de educação, mas a gente não tem educação para usá-la; nem nós professores, nem os alunos. A gente não tem um... É, eu acho, inclusive, que muita coisa está... tem a parte negativa da tecnologia, exatamente porque a gente não sabe lidar com ela. A gente não põe limite, a gente só usa para diversão, a gente não... Aí tem que ensinar a usar para a educação também. E aí, eu acho que tem que ter uma educação geral para a escola saber usar a tecnologia a favor deles, e dos alunos, entendeu? Porque sim, libera geral, e aí, você acha que o que vai acontecer quando o aluno não está a fim de assistir aula de matemática? É porque é o que acontece lá na escola... Eles ficam o tempo inteiro no celular deles. E, oh, isso acontece na minha disciplina, Denise. A minha turma de nono ano não assiste a minha aula. Eu sei fazer uma autocrítica, eu não tenho perfil para trabalhar com essa faixa etária, e eu admito; mas, ao mesmo tempo, eu também não vejo interesse deles na minha disciplina. E aí, oh!... É o tempo inteiro ali. É liberado para eles usarem em sala de aula. Mas aí uns pegam “É essa música que você falou, eu vou olhar aqui.”; vai ter aluno que vai fazer isso, vai... Três alunos ali faziam isso muito bem. E aí começaram a se interessar e as aulas fluíram. Três alunos em, sei lá, vinte. Então, tem como usar de forma positiva, sim. Mas tem que ter uma educação para isso.

Denise: E como é que você acha que esse diálogo pode melhorar, para visar uma comunicação mais eficiente desse ensino em sala de aula; com essa tecnologia que a gente tem, com essa dificuldade toda que se tem no município, né... Como é que você pensa que pode ter um diálogo para essa comunicação ficar melhor, o que falta, né, nisso

tudo, para que a gente possa ter um ensino de música mais elaborada, vamos pensar assim, dentro de sala de aula [...]?

Participante n. 6: Você fala de ter mais uso da tecnologia, é isso?

Denise: Não só o uso de tecnologia, mas para que realmente a música seja um veículo de linguagem mesmo; dentro do espaço da escola, entendeu? Não só com o uso tecnologia, mas pensar que, lógico, o indivíduo está socialmente envolvido com isso tudo, né, há tantos problemas dentro da escola, e, ao mesmo tempo que há problemas, precisa que isso seja parte da educação, de alguma forma, né; e pensando em música. Mas, lógico, pode ser qualquer disciplina [...]. O que falta nisso tudo, para que isso melhore?

Participante n. 6: Mas então, mas eu não tenho dificuldades. Tenho dificuldades materiais, eu não tenho dificuldade em dar a minha disciplina. Tem dificuldades em... Que eu tive que fazer nas escolas que eu trabalho? Eu tive que, é... Confeccionar instrumentos de sucata, para eu ter instrumento; mas não tem instrumento. Eu tive, a diretora teve que arranjar um violão emprestado... Essa parte, sim. Mas a minha comunicação com os alunos em relação à música, eu não tenho dificuldades. Eu acho, inclusive, que é uma disciplina esperada; é uma disciplina que eles ficam esperando ter aula durante a semana. Essas... “Hoje tem música, né? Hoje tem música. É uma disciplina que, é... até o sexto, sétimo ano, oitavo e nono, nem tanto, mas até o sétimo ano, é a disciplina que infelizmente, assim... “Ô, gente, se não colaborar, na semana que vem não tem aula de música.”. “Como assim não vai ter aula de música?”; ou vai lá na diretora... “Professora, conversa com professor de música, tá zangada com a gente, entendeu? Ela falou que se a gente não melhorar ela não vai querer dar aula. Dá uma conversada com ela...”; já aconteceu isso, entendeu? Então, é uma disciplina esperada, é uma disciplina que eles têm prazer em fazer. Talvez, uma faixa etária, é, tipo oitavo, nono ano, nem tanto porque... Tá naquele momento, né? [...] Aí é um pouco mais difícil, mas interesse, ainda tem. Às vezes, até levando o que eles me pedem, eles “Ai... A gente quer ficar no celular.”; tá mas as outras, não, cara. Eu não tenho essas dificuldades de comunicação com os meus alunos. Falo uma coisa, a comunicação, professor e aluno, falta, sabe o que? Habilidade emocional, que é uma coisa que eu ando estudando. É uma

coisa que eu ando trazendo com a música. E eu estou aplicando em sala de aula; trabalhar as habilidades emocionais, através da música, e...

Denise: Com habilidade para o professor trabalhar com o aluno, isso?

Participante n. 6: É. Você entende. Porque a primeira coisa que você tem que fazer, é trabalhar com as suas, pra depois você trabalhar com isso com seus alunos. Você tem que se entender primeiro, tem que entender os processos primeiro em você; depois você consegue aplicar em sala de aula. Porque não adianta nada você também não ter essa maturidade. Como é que você vai aplicar uma coisa que não tem maturidade em sala de aula? E, a partir do momento que eu comecei a botar isso em prática nas minhas aulas, a minha comunicação com os alunos melhorou muito, muito! Esse ano, assim, foi muito diferente dos... desde que eu comecei a estudar sobre isso, minhas aulas mudaram; o perfil das minhas aulas mudou. É, é a comunicação, entende? Então, assim, é uma coisa que a gente tem que começar a buscar aí... Professores ter treinamento nessa área.

Denise: O que você acha da habilidade do treinamento para escuta... O professor ter mais escuta dentro de sala de aula?

Participante n. 6: Mas quando você trabalha, é a primeira coisa que eu ensino nas minhas aulas de música, que eu falo, né, ensino, não, que eu falo, com os alunos é: pra aprender música, não só música, para aprender qualquer coisa, a gente tem que aprender a escutar. É a primeira coisa que eu ensino na sala de aula, a primeira coisa que eu converso na minha primeira aula, é conversado com eles. Se eles não aprenderem a escutar, é uma coisa que tem que ficar martelando, é um treinamento diário, é toda aula você falar "Gente...". Vai chegar uma hora que você vai chegar em sala de aula, e eles já vão estar organizados, entendeu? Eles mesmos vão chamando atenção deles mesmos; "Gente, vocês lembram que a professora fala que se a gente não parar para escutar a gente não vai aprender?". Eu uso isso. "Gente, agora é o momento do silêncio."; você ouve isso, entende? Partir, parte dos seus alunos. Porque... E aí eles ficam esperando você falar. Tipo, agora fez todo mundo silêncio? Então, agora... Isso é um treinamento de escuta.

Denise: Tem o treinamento dessa escuta do aluno. Mas é a escuta do professor, que eu a chamo de “escuta sensível”, né; que o professor precisa ter isso também. Então, como é que você repensa, dentro desse universo, né, que a música também precisa da escuta...

Participante n. 6: Eu saber escutar? Eu, professora, escutar?

Denise: O saber escutar, é. O que você pensa sobre...

Participante n. 6: Você acha, você acha que os professores não têm nesse treinamento? Você acha... Você acha isso?

Denise: Não, não acho, não. Na verdade, eu não acho nada; aqui como pesquisadora, não acho nada. Né?

Participante n. 6: Como professora de música, Denise.

Denise: Não, eu, eu... Acho, assim, é... O que eu posso dizer, é o seguinte: a gente pensou muitos anos em curso de oratória, né? Falar, falar e falar. Mas eu ando pensando nessa questão do curso de escutatória, sabe? Que é... seria pensar esses... Esse estudo de escutatória. Não é só uma escuta que você escuta qualquer coisa e está escutando; mas é a escuta do indivíduo. É dessa sensibilidade que você está falando; que é de pensar o emocional também, né?

Participante n. 6: Mas aí que entra o que eu falei primeiro. Eu acho que a gente fica..., mas como que vai melhorar essa comunicação? Habilidade emocional. Porque você aprende exatamente a escutar o outro. É a base, eu acho, entendeu? Tipo de, é... A gente fez um curso agora, eu fiz um curso agora com a galera da... Professores, é... Sobre conflitos em sala de aula; através das habilidades emocionais e, quando, nosso professor trouxe um conflito, no primeiro dia de aula, e como que a gente lidava com os conflitos; quais são as primeiras, é... Emoções que a gente sente quando está no conflito. Elas não... E fez isso no último dia de aula. E como muda depois que você entende os processos! Como é que você enxerga um conflito dentro de sala de aula... totalmente diferente. O conflito no primeiro dia de aula; como os professores enxergavam o conflito e como eles enxergavam o conflito no final. Então, assim... É isso. É trabalhar essas habilidades pra você conseguir enxergar o seu aluno. Se colocar em certos... Como

ouvinte. Então, eu acho que essa escutatória que você está falando aí, é desenvolvida através disso.

Denise: Na verdade, emocional, né?

Participante n. 6: Isso, mas tem que ser primeiro com a gente, o professor tem que fazer esse treinamento com ele mesmo; para poder levar para a sala de aula. A gente tem que aprender isso; e a gente não foi educado assim, Denise. A gente comete os mesmos erros em sala de aula que, é... A gente reclamava dos nossos professores, que reclamavam dos outros professores, das gerações de professores. E a gente tem as mesmas, é... A gente tem as mesmas falas em sala de aula; que a gente reclamava. A gente foi educado assim dentro de casa e na sala de aula. A gente traz muita bagagem de dentro de casa. Você quer ver um exemplo? Assim, foi o que eu trabalhei muito esse ano. Os pais, o tipo de coisa que os pais falam com o aluno, assim, eles levam. "O seu cabelo é ruim.", "Meu cabelo é duro.", por exemplo, né. "Mas por que você acha que seu cabelo é duro?" - "A minha mãe me chama de cabelo duro.". "A minha mãe"! É uma coisa que ela vivencia não só fora, ela vivencia dentro, porque aquilo que foi colocado pra eles. Eu tive que fazer um trabalho para eles entenderem que não existe cabelo duro.

Denise: É o trabalho de ensinar o aluno para chegar até o pai, né.

Participante n. 6: E aí chegou os seus pais, através de uma, é, apresentação musical. "Olha, gente..."; foi conversado isso no dia da apresentação. E aí eles mesmos falaram com os pais "A gente não tem cabelo duro.". Então, eles também estão educando os pais, entendeu? Através dali. Alguns vão aprender, outros não vão, Denise. Mas... é isso. É... A gente traz, a gente fala, a gente grita, às vezes, com aluno, porque foi assim que a gente foi educado dentro de casa, na sala de aula... A gente fala umas coisas, a gente repete uns padrões, assim... Que são os clichês de professores. "Se você não fizer isso assim, assado, também, vocês vão ficar sem recreio!", sabe? É a mesma coisa, a gente fica repetindo. A gente não sai desse lugar.

Denise: Será que falta o professor entender que a gente está no século XXI e são outras formas de pensar...

Participante n. 6: Isso que eu tô falando. A gente... tem gente que busca essas mudanças. Mas a gente também entende que a gente veio desse lugar, e que é difícil, cara, também. Você, tem hora que você está repetindo sem querer, é um trabalho enorme com você, pra você não levar isso pra sala de aula.

Denise: Ótimo. Então, pra gente...

Participante n. 6: Uma galera está na busca, Denise. Não fique descrente; tem. Era muita gente fazendo esse curso que eu fiz.

Denise: Que legal.

Participante n. 6: Da rede municipal daqui. [...] Está tendo uma galera que está atrás, que está buscando melhorar em sala de aula; melhorar o diálogo, tanto com eles mesmos, quanto com os alunos, quanto com uma comunidade escolar, né.

Denise: Ressignificação, né, do fazer profissional do professor. Até porque, a gente tem alunos que hoje também não dão conta mais só daquele ensino que a gente tinha. É outra história.

Participante n. 6: Eu vou te falar, a tecnologia vem muito grande pra gente dessa, pelo menos, na minha faixa etária. A gente também não sabe lidar com ela. Então, é, você quer ver uma coisa, que acontece muito comigo, é... Eu coloco uma partitura com meus alunos, eles estão vindo de pequenos trechos; e aí, de repente, aparece uma página: "Professora, essa música é muito grande.". Uma página, Denise. Vamos falar agora fora da sala, sem ser escolar, tá. Vamos falar, aí eu "Que?!" Uma página para eles é TikTok, Denise. O negócio não pode demorar mais de trinta segundos, a gente não está adaptado a isso; o menino não tá adaptado a ouvir uma Sonata; a ter a paciência de ouvir uma Sonata... não tem a paciência de ouvir um movimento de uma música, pensa... Trinta minutos de movimento. Pensa que uma tem três movimentos e dura uma hora e cacetada; você não tem essa paciência mais, não, Denise. A gente está em outro momento; a gente vai ter que começar a aprender sobre isso, cara. Olha só, minhas aulas, eu podia dar uma aula de cinquenta minutos; uma atividade, duas, no máximo. Hoje em dia, minhas atividades são quatro; em cinquenta minutos. Porque eles não têm essa concentração que eles tinham antes em cinquenta minutos mais; não é a mesma

coisa, Denise. Cinco anos pra cá, eu estou vendo uma diferença enorme do tempo de concentração. Tanto que eu comecei a resgatar coisas na minha aula, que eu não fazia há muito tempo, porque eu li um artigo falando sobre isso. É... Nós estamos num processo de transformação que está se perdendo o foco, concentração; está atrapalhando. A gente não escreve mais a mão, a gente não escreve mais coisas que são colocadas no quadro. E está trazendo isso para os alunos; a falta de concentração, falta de foco... A tecnologia está tirando isso deles. É a concentração mínima, não lê um livro, sabe? Eles não estão tendo mais hábito de ler livros, assim, por exemplo. A gente acha que é besteira, mas isso desenvolve muita concentração, desenvolve muita memória, coordenação. Tudo isso está se perdendo, porque a gente está usando só computador. Só que eu acho o seguinte, eu não vou ser aquela que vai falar só mal da tecnologia, não. Eu acho que a gente está num período de transição e que, em algum momento, ela vai ter uma adaptação e que vai ter uma outra forma de se desenvolver memória, foco, que são diferentes de como a gente desenvolvia antes; que são a escrita, escrita através da leitura... mas, enquanto isso não acontece, Denise, eu estou voltando a ter que escrever a letra da música no quadro e fazer copiar. É uma coisa retrógrada, que eu já não fazia há anos. Mas depois que eu comecei a ver que isso está acontecendo, é a ferramenta que eu tenho agora para não deixar isso acontecer; para poder desenvolver, continuar desenvolvendo memória, motricidade, entendeu? Porque eles estão o tempo inteiro aqui, ó... Eu sou muito a favor da tecnologia. Eu não sou nenhuma conservadora [...], eu acho que tudo que vem para poder deixar nossa vida mais fácil, né..., mas a gente tem que pensar no que tira da gente também; e arranjar um jeito de não deixar que a gente perca. Ela tem que ser uma coisa que traga além, mais! Mais conhecimento, mais... E não que tire alguma coisa da gente; porque se você está tirando alguma coisa, então a gente tem que resolver o que que está tirando, entendeu? Então, eu acho que a gente está nesse período de transição, a gente não sabe lidar muito bem com as tecnologias; porque, para a gente, veio muito rápido. A gente não sabe ensinar como usar a tecnologia muito bem, e aí a gente tem que aprender isso; e a resolver essas questões que estão aí. A nossa geração, pelo menos, tem umas coisas que, eu ando lendo aí, ouvindo os outros, é... até neurocientistas falando de a gente terá uma geração com QI menor do que a anterior, isso nunca existiu. [...] Por causa desse acesso à

tecnologia que a gente está tendo agora. Como é que vai resolver isso? Não sei, mas tem que ser resolvido, né; porque a gente tende a evoluir, a gente não só... A gente estaciona ou evolui. Andar para trás... não é possível, né. Então, é isso, assim.

Denise: Complicado. Assim... é complicado, porque há de se pensar muito ainda o processo, né. Então, para a gente terminar, né, porque você acabou respondendo meu script aqui, foi muito bom, e avançamos coisas que até apareceram. [...] Foi uma conversa bem interessante, e que trouxe até aspectos que... Da pesquisa, que eu me identifico, né, da sua fala; que vão trazer bastante frutos também para repensar algumas coisas que eu ainda tenho que escrever. [...], mas, pensando [...], pensando nisso, já que a gente tem que incluir todo mundo, né, como é que você trabalha com essa questão da inclusão de alunos especiais dentro da sua sala de aula, né? Que inclusão faz na música, na sua área aí, com alunos especiais?

Participante n. 6: Denise, eu vou ser bem sincera. Eu, até hoje, trabalhei com, com... Desenvolvi meu trabalho com essas crianças especiais, assim... Eu nunca tive nenhuma dificuldade. Nunca tive um aluno que trouxesse dificuldades para mim. Eu tenho um aluno, inclusive, autista, que o hiper foco dele é música. O moleque tem de tudo, Denise! O moleque chega na minha aula e arrebenta! Ele sabe tudo. Eu chego, alguma coisa pra falar, assim, né, por exemplo, eu tava falando sobre, é... Teve algumas aulas que eu separei para falar sobre instrumentos musicais, características deles, aí eu trouxe da orquestra sinfônica, falando de instrumentos, é... outro tipo de instrumentos, instrumentos africanos, instrumentos... Entendeu? Falando, assim, né... O moleque sabia tudo! "Tia, a gente toca esse assim, oh!"; que ele mesmo chegava falando. "Não, vai dar uma aula, moleque, você manda muito bem.". Ele já sabia, porque ele tem uma mãe que incentiva. Então, assim, eu tive... Todos os meus alunos autistas são muito interessados na aula de música; participam, tá? Eu só tive um aluno que ele teve que fazer um trabalho individual primeiro, para depois ir pra sala de aula. Então, a princípio, ele não queria nem saber de música. Nos últimos... Nesses últimos finais, último final de mês, a professora que estava acompanhando ele fez um trabalho tão legal, porque ele já estava tentando interagir na aula de música; que ele não fazia. Mas ele também não me atrapalhava, não! Então, assim, eu não tinha dificuldades. Eu tentava incluir ele nas aulas,

mas teve um processo difícil. Mas depois começou. Eu tive um aluno que tinha... aí já foi em outras escolas, que, em algum momento da aula, eu realmente dava atenção, porque ele teve paralisia cerebral; ele estava... Ele era cadeirante, mas ele sempre estava ali na minha aula; eu deixava ali um instrumento para ele acompanhar, ele fazia sozinho. Mas, em algum momento, eu dava uma atenção especial para ele, para fazer uma coisa mais voltada para ele. Mas eu não tive dificuldades. Nunca tive dificuldade em incluir meus alunos nas minhas aulas, não. Eu nunca tive nenhum aluno, assim, eu nunca tive um aluno cego, por exemplo. Eu não tenho... Eu tive um aluno cego na minha aula de educação física; diferente, eram outras coisas que eram trabalhadas, outro tipo de material. Mas na aula de música, eu nunca tive um aluno surdo, porque eu nem sei como trabalhar aula de música com um aluno surdo. Eu sei que se trabalhar, assim, coisas com vibração, ele vai sentir; mas eu confesso, eu não sei como eu ia trabalhar com um aluno surdo dentro da minha sala de aula direito. Mas eu nunca tive essa experiência; eu não sei como incluir um aluno surdo na minha aula. Cego, sim. Surdo, não. [...] Todos os meus alunos que eu tive, especiais, com síndrome de down, um, é... Com alguma, com algo, é, com algum grau de alguma especialidade, eu nunca tive dificuldade de incluir; eu não tenho experiência de não conseguir desenvolver isso com aluno que tem uma alguma coisa, é, algumas especialidades, entendeu? Que precisa ser mais específica. Então, não tem experiência para poder falar com você muito sobre isso, porque eu sempre tive positividade. Assim, sempre tive, é, no final, é, [...] resultados positivos com os alunos.

Entrevista 5 - Participante n. 9 - 23 de dezembro de 2022

Denise: A gente vai fazer um bate-papo sobre a minha pesquisa, que é educomunicação e música na escola pública; e eu estou pesquisando, realmente, essa questão da sala de aula, né.

Participante n. 9: Sim.

Denise: A base da minha pesquisa é a educomunicação. Primeiro, queria entender se sabe, se você conhece esse conceito de “educomunicação”; se você pensa... O que você pensa em relação a esse conceito?

Participante n. 9: Não, não conheço o conceito, não, né. Mas penso que essa questão da comunicação é muito importante, né. Eu acho que é um meio que faz tudo funcionar, na verdade, né. Então, se a gente tem uma boa comunicação, a gente tem muita coisa aí; já promissora, para que o trabalho funcione perfeitamente é isso que eu penso; eu não sei se eu tô no caminho certo.

Denise: É, eu posso falar um pouquinho pra você, pensando que educomunicação é justamente isso; um pouco disso que você falou. De trazer esses elementos da mídia para o contexto da sala de aula e esses elementos estarem no cotidiano da sala de aula, como... Não como forma só de reprodução de conteúdos, mas também de produção, né. E, além de tudo, com diálogo entre as disciplinas. E a educomunicação, ela vai muito além só do uso das tecnologias das mídias em si; ela vai numa questão da pedagogia do diálogo, pedagogia dos projetos, né... De você pensar temáticas, e, com seus alunos, e com a escola, com a comunidade; você estar pensando na resolução de problemas, vamos dizer, reais, né. Então, é, pensa na pedagogia embasada em Paulo Freire; que aí eu acho que fica interessante a gente entender essa conversa, né.

Participante n. 9: Entendi. Então, a gente poder pensar, uma pedagogia dialógica.

Denise: Isso mesmo, porque é embasado na pedagogia de Paulo Freire também, né. Um dos pesquisadores iniciais foi ele, e Mario Kaplún que é um comunicador, né. Então, lógico que isso é uma vertente muito ampla, né, de outros estudos; mas para a gente entender aqui, dentro da nossa esfera de comunicação brasileira, acho que dá um leque interessante para a gente conversar um pouco, né. E você disse assim: “Não entendo

sobre educomunicação.”, mas, falando sobre, eu acho que fica mais claro, né; o que é. Talvez, a gente não saiba o que é a palavra...

Participante n. 9: É! A raiz da palavra, né; a gente não sabe. Mas, como eu disse, só de vir de “comunicação”, já diz que é uma coisa que vai ampliar aí os horizontes.

Denise: Isso. Então, a gente pensando nisso, vamos, é, partir para essa questão das políticas públicas em relação à educação na escola; como você acha que ela pode ser exercida, dentro do universo geral da educação, e, principalmente, para a música no espaço escolar?

Participante n. 9: É, ôh, Denise, eu acho o seguinte, é... Ainda, né, a gente, na escola, a gente percebe que a música, assim como as outras linguagens, né, artísticas, ainda não tem o seu devido valor, né; a verdade é essa. A gente não consegue achar esse espaço, é... Como a matemática, como o português, a ciência, biologia; a gente ainda não conseguiu encontrar esse espaço na escola, né, infelizmente. A gente vê muitos casos na escola assim: “Ah, faltou um professor. O que a gente faz? Pega a professora de música, e coloca na sala para substituir!”, né; isso é uma prática muito comum, porque “Ah, não tem problema.”. “Tira a música, a música não faz falta.”, é uma coisa ainda que tá ali, enraizada, né. E como você está falando, da educomunicação, o que acontece, você falou “É a interdisciplinaridade.”, né? Na verdade, é você utilizar a música e as outras artes para que você faça uma ligação do conhecimento do seu aluno, para que você faça, às vezes, você ensina matemática através da música; ensina português através da música. Eu tenho um caso na escola GC¹², que foi até, assim, questionador; foi engraçado. Porque, tem duas alunas de quinto ano que não estão alfabetizadas, mas elas vão para a fanfarra e elas tocam todas as músicas de cor. Então, quer dizer, é uma alfabetização musical, né. E ali elas estão conhecendo o sol, o lá, o si... então, elas estão conhecendo as letras através da música; o que, dentro de sala, elas não encontraram o caminho para que fosse feito. Mas lá na aula de música elas encontraram. Então, olha a essência, né, da arte dentro da escola; o quão importante é uma aula de música. E você

¹² CG: Nome de escola fictícia. A identidade original foi ocultada para preservar o anonimato da educadora.

vê que o aluno se sente ali valorizado; a conduta delas dentro de sala de aula é uma, e dentro da sala de aula de música é outra. Elas se sentem bem, elas se sentem livres, elas se sentem no contexto da aula; porque elas estão entendendo o que está acontecendo... Eu estou falando de notas musicais, elas sabem, na escaleta, que é o instrumento que elas tocam, onde estão as notas musicais; por mais que elas não consigam ler no papel, mas elas sabem, elas conhecem o som. Então, elas estão sendo alfabetizadas musicalmente, e, infelizmente, a gente não encontra esse espaço na escola, sabe... não tem essa valorização da arte enquanto conteúdo. A verdade é essa.

Denise: Pra isso, você acha que quais seriam as melhorias [...] pra esse universo, né... Fora de sala, elas estão, né, conseguindo alfabetizar, entender a uma outra linguagem através da música. Mas que tipo de políticas públicas poderiam trazer isso para melhorar mesmo essa qualidade?

Participante n. 9: Eu acho que a valorização mesmo, sabe? A gente não vê uma valorização do poder público para as artes. A verdade é essa, né. E aqui, diretamente falando da música. Você vê... vamos falar só da contratação da prefeitura: é a última disciplina que é contratada, né? A listagem, eles mal têm interesse de soltar uma listagem; a gente escuta que fica faltando professor na rede, mas por que que falta professor na rede? Porque não tem o interesse em chamar esse professor, dialogar com esse professor. Esse professor que vai pegar arte, ele não pode pegar dois contratos de música, para que as escolas sejam todas atendidas? Então, está faltando aí o interesse, um investimento, sabe, das políticas públicas na educação musical, principalmente. É muito fácil quando se fala que não tem dinheiro, “Vamos cortar projetos, vamos cortar a música. Vamos tirar a música da escola, porque a gente não tem dinheiro.”; então, é sempre ali que está sendo cortado, entendeu? Não se encontra outra forma de economizar, “Vamos tirar nas artes.”, que as artes são os que têm menos importância... Então, infelizmente, a gente não está vendo investimento do poder público nas artes. Principalmente, estou falando da prefeitura de Juiz de Fora, né, na rede municipal; que é onde eu atuo como professora, né. Não estou no estado, só estou na rede municipal; então é onde eu posso falar, né, que eu não estou vendo nenhum investimento do poder público. Não tem investimento financeiro, não tem um investimento no professor, sabe?

O simples fato de você chamar o professor para um diálogo, conversa com esse professor. “O que que a gente pode fazer pra gente não ter que cortar esses projetos?”. Tirar do aluno é muito fácil, né... você tirar do aluno. Porque quando você pensa em tirar, você fala assim “Ah, o professor tá perdendo.”; não! O primeiro que perde, é o aluno. A gente tira lá, de dentro da sala do menino, que, às vezes, não vai ter aquela oportunidade em outro lugar, que só tem aquilo ali dentro da escola... E ele não vai ter, porque, simplesmente, foi retirado. Então, eu penso que o poder público não está tendo um investimento, não está tendo cuidado, sabe? Não está tendo um olhar para essa arte dentro da escola.

Denise: É. E em relação ao poder público, a gente fica com essa questão, né... de como melhorar tudo isso, né. E, enfim... né. É, pensando em outra questão da arte, em relação a tecnologia, a gente sabe que tecnologia e arte hoje andam juntas, né. E não tem como mais isso estar separado. Pensando nessa questão, qual é o seu uso de tecnologias dentro de sala de aula; o que você utiliza, que tipo de software você usa, ou não, como você acha que isso pode ser, para o universo da sala de aula, para que o aluno consiga fazer o enlace entre sociedade e escola, com os conhecimentos que ele já traz dessa tecnologia?

Participante n. 9: Falando nas minhas aulas de música, né, diretamente, é muito difícil eu usar tecnologia dentro de sala, tá. Na verdade, é quase impossível. Porque eu sou de uma escola de zona rural. Então, lá, a gente não tem internet; e o que que eu consigo... Eu consigo ter um aplicativo, às vezes, que eu vou trabalhar com os meninos; igual eu fiz a cantata de Natal, então eu usei playback em algumas músicas. Aí, esse aplicativo, eu consigo mudar o tom, eu consigo tirar a voz para usar o playback original... então, essas coisas assim, que tem como você levar no seu celular, né. Mas aquele... Aquela... Aqueles aplicativos que você vai usar no notebook, que você vai colocar o menino para executar... para a zona rural, ainda é uma realidade que nós não temos. Até porque, a gente não tem acesso à internet; é muito difícil, né. Às vezes, uma operadora que a gente consegue ter um chip pra pegar, mas não funciona; não consegue rodar nada... Nenhum aplicativo, nenhum programa... Isso não possibilita a gente, de levar. Então, é a música mesmo, ali na sua essência. Igual, nessa escola, eu trabalho com a fanfarra; então, é

ensinar os meninos a tocar. Então, quando eu quero que eles ouçam uma música, eu baixo essa música no meu celular antes, né; levo uma caixinha de som, levo meu celular pra escola, coloco para eles ouvirem. Quando eu quero trabalhar um ritmo, faço a mesma coisa. Utilizar ali, em tempo real, sabe, ensinar o menino a pesquisar, é, ensinar ele a buscar, isso é muito difícil na zona rural; porque a gente não tem acesso à internet.

Denise: Isso interfere. E pensando em questões de suporte, né, igual você falou... tem que levar a caixinha...

Participante n. 9: É, a gente tem que carregar tudo!

Denise: Carregar no seu telefone, que seja... É, em relação a esse suporte, né, tanto da escola, o que que você acha que esse poder público municipal poderia estar fazendo para que esse suporte chegue dentro da escola; tanto de tecnologia digital, né, como caminhamento coisas de internet, rádio, ou coisa assim, e também o suporte como você diz. Porque você tem que levar, não é isso?

Participante n. 9: É. É, a gente não tem, assim, nas escolas, esses equipamentos disponíveis para o professor, né. Então, a gente tem que ter, e a gente tem que carregar. Igual, às vezes, eu vou de uma escola para outra; ou, como eu trabalho como professora de arte também, às vezes, eu vou colocar alguma coisa de música, é a mesma caixinha que vai comigo para todas as escolas. Então, a gente realmente tem que ter o material; a gente não tem isso na escola. É... na GC, eu até tenho uma caixa de som, que a diretora disponibilizou, para que quando eu não puder levar a minha..., mas é uma caixa muito grande, muito pesada; aí eu tenho que pegar num segundo andar, descer as escadas, levar para minha salinha, que é lá no finalzinho da quadra. Então, assim, tem, realmente, uma dificuldade, sim, né. Mas lá, ainda consigo essa caixa, assim, pra, em alguns momentos, eu utilizar. Mas tem escola que não tem nada mesmo. Não tem nenhum equipamento, não tem nenhum material. E eu acho que falta esse investimento, sabe? Eu acho que a grande questão da educação hoje, né, principalmente nos momentos atuais que nós estamos, eu acho que é um investimento, sabe, Denise? Eu acho que não tem esse olhar, assim... “vamos investir em equipamentos que vão ajudar a aula de música!”; não tem esse investimento na escola. Aliás, a escola tem muito pouco investimento para qualquer coisa, né. E a gente, na música então... A gente não está

tendo nenhum! Então, é o professor, mesmo. É o professor carregar o celular, quando dá pra gente levar o notebook... porque, igual lá, é muito longe; então nem todo dia eu consigo ir de carro. Então, o dia que vai de ônibus, não dá pra levar o notebook. Então, a gente tem essas dificuldades mesmo. E eu acho que a questão do poder público é isso; é... As políticas públicas têm que ser mais voltadas, né, para esse olhar, esse olhar do que precisa numa escola... O que essa escola precisa ter, “Tem que ter uma sala, talvez, de multimeios?”, para que ali tenha uma caixa de som, já ter um notebook, ter uma internet instalada, porque lá é zona rural... Eu sei da dificuldade. Mas a gente tem internet rural! Então, se a escola tiver uma boa internet rural, vai atender. Aí a gente tem uma sala preparada para isso... então, assim, falta, realmente, esse investimento, entendeu? Do olhar para como melhorar essa vida do professor, e a vida do aluno, né. Porque a gente se esforça, mas nem sempre a gente consegue suprir tudo que precisa, né.

Denise: Sim. E a questão do aluno então, é praticamente impossível estar usando o que ele conhece de fora...?

Participante n. 9: É, o aluno, né, principalmente na escola pública, o menino ele já tem realmente uma dificuldade de ter um bom notebook, de ter um bom celular. E, às vezes, ele tem aquela internet de crédito, sabe? Ele coloca o crédito, se você mandar um vídeo, por exemplo, pra ele assistir, vai acabar com os créditos dele rapidinho. Então, são coisas difíceis... Ele baixar então, ele não tem internet pra baixar nada; você não pode propor pro aluno baixar o material, ele não tem internet pra isso. Então, eu acho que se a escola pudesse, né, oferecer isso... se a escola fosse esse lugar, eu acho que a escola, na verdade, ela tem que estar de porta aberta, sabe? Para esse aluno, ela tem que ser o espaço onde o aluno vai suprir aquilo que ele não tem em casa; principalmente nas artes. Porque aonde que, esse menino, vai buscar uma aula de música? Igual esses meninos que moram lá em GC, na zona rural... olha a distância. Ele tem que andar um tempão de ônibus, gastar com ônibus, que nem sempre ele vai ter essa passagem, né... Pra ir num lugar, para fazer uma aula, que, às vezes, ele vai ter que pagar, porque, às vezes, ele não vai conseguir também uma aula que seja gratuita. Como que ele vai? Não vai! Então, ele simplesmente não vai ter; se a escola fechar essa porta, ela vai estar, realmente, às vezes, ceifando um sonho.

Denise: Né. Então, vamos pensar nas habilidades e competências, então; o professor, habilidades, competências nas formações, né, que são necessários para esse professor fazer esse diálogo, de ser mesmo um educador e um comunicador para a sala de aula. Pensando em todas essas dificuldades, né, a dificuldade a gente sabe que tem. [...], mas essas habilidades e competências, a questão da formação do professor, como você vê, para que ele consiga estar nesse espaço da sala de aula, e minimizar um pouco dessas dificuldades, sabe? Minimizar e, com certeza, chegar a meta que é ensinar música nesse espaço.

Participante n. 9: É, eu acho que a questão da formação do professor, hoje, em qualquer área, né, não só na música, a gente tem que estar sempre se atualizando; porque, assim, as coisas estão rápidas demais, né. É, as pessoas têm acesso à informação muito mais facilmente do que anos atrás, né. Então, assim, por mais que esse menino, igual estou te falando da dificuldade, né, mas ele ainda tem o acesso; ele tem ali um celular, uma internet que ele ainda consegue acessar. Então, hoje, o aluno tem uma busca muito maior por informação. E eu acho que o professor, ele tem que estar, assim, à frente disso tudo. A gente tem que se atualizar o tempo todo. Então, assim, a gente tem que aprender a trabalhar com as tecnologias, né; que eu acho que a pandemia trouxe para nós esse desafio aí, né. De repente, a gente se viu diante de uma tela com toda aquela tecnologia pensando “E agora?”, né? “Eu vou dar aula aqui. E como que eu vou dar aula aqui?”. E a gente teve que ser artista, a gente teve que aprender, a gente teve que se virar. E eu tirei da pandemia um aprendizado, porque eu era muito ruim; ainda sou, mas menos, agora, por causa da pandemia. Eu era péssima! Eu pegava o celular e só sabia me comunicar com ele; porque eu não sabia mexer em nada. E eu tive que aprender, né. Tive que aprender. E, hoje, é meu material de trabalho. Meu diário está ali, está tudo ali; e eu ainda brinco e falo que meu celular é minha vida, né... Que se eu perder o celular, eu não tenho diário de classe, não tenho nada!

Denise: Nada...

Participante n. 9: É, a gente passou a enxergar, né... A importância dessa tecnologia. Então, eu acho que é muito desafiador para o professor, sabe? Eu acho que o professor ele tem que estar, assim, o tempo todo se atualizando e correndo atrás; porque, se não,

a gente fica para trás mesmo. Fica, o seu aluno vai... pensar mais rápido que você, vai se desenvolver, vai estar sabendo um monte de coisa, vai mexer, vai... Ele já tem uma facilidade com a tecnologia, maior do que a nossa, né. Até por questões da idade, da era que eles nasceram, né; já foram privilegiados com esse aspecto. E aí, a gente tem que estar se atualizando. E eu acho que é essa aí... Eu acho que a questão do professor é isso... é buscar, sabe? É você sempre buscar. Você trazer coisas novas para o seu aluno, e para sua sala de aula. E você tentar fazer, principalmente quem é da música, eu acho que a gente tem que estar sempre conversando com as outras disciplinas. Você tem que ter esse diálogo com a outra disciplina; você tem que estar conectado com o português, conectado com a matemática, porque eu acho que isso faz com que o seu trabalho fique mais grandioso dentro da escola; e que você comece a ser visto, né, com outros olhos, por todos. Pela direção da escola, pela coordenação, pelos seus colegas de trabalho, né. Eu sempre procuro me envolver. Igual, teve as formaturas, eu estava envolvida nas formaturas. Por mais que, às vezes, o meu menino não estava tocando ali, mas eu estava ajudando com som; porque eu sou professora de música da escola, né. Então, é natural que eu tenha mais facilidade para lidar com o equipamento de som. Então, eu tenho que estar em parceria ali com os meus amigos e ajudando. Então, eu acho que todo mundo passa a olhar você. "Olha, esse profissional aqui é importantíssimo dentro da nossa escola, porque ele traz coisas que são muito boas para todos os momentos. Não é só na hora que ele está com o aluno dele ali, fazendo a cantata, não é só na hora que ele está apresentando... Ele está envolvido em todas as funções, né; dentro da escola.". Então, eu acho que esse diálogo do professor, com todas as disciplinas. E para que a gente consiga fazer isso com grandeza, a gente tem que estar se atualizando, né. Você tem que reciclar o tempo todo. Então, eu acho que é um desafio muito grande. Hoje, a gente está envolvido com a educação, junto com a tecnologia.

Denise: Com certeza. Pensando nessas habilidades, né, a gente falou muito da questão da política pública municipal para os materiais dentro de sala de aula. Mas, como professor, né, pensando nessas políticas públicas para o professor de música, especificamente, como você acha que o município poderia contribuir mais para essa formação que é tão necessária?

Participante n. 9: Eu acho que os cursos ajudam a gente bastante, sabe? Eu acho que você trazer cursos pro professor ajuda muito. Por exemplo, um curso que é pra gente aprender a utilizar esses aplicativos que a gente consegue ter no celular... porque, às vezes, a gente utiliza o aplicativo, mas a gente não conhece tudo, né. Até a gente aprender a trabalhar com tudo ali, a gente apanha um pouquinho; leva um certo tempo. Então, assim, se tivesse uns cursos direcionados para isso, a tecnologia ligada à música, olha como seria, né, interessante para o professor. Olha como que a gente iria andar mais rápido; tendo um profissional que auxiliasse a gente nas dificuldades, porque são muitas. Eu mesma esbarro em muitas dificuldades. Tem hora que eu fico ali, um tempão, tentando descobrir como faz; pesquisa... não é assim? E aí, o que que acontece? A gente precisa de alguém para ajudar. Então, se a gente tivesse essa contrapartida do município, isso ajudaria muito.

Denise: Você tocou num ponto importante. Porque, cursos, a gente vê que existe, né. Existem cursos. [...] É, uma coisa que me chama atenção, que você disse, é o curso articulado; pelo que eu entendi.

Participante n. 9: É.

Denise: É, para a gente tá falando sobre música, né...

Participante n. 9: Isso.

Denise: O curso articulado com o professor de música e tecnologia; mas você acha que isso poderia ser ampliado também para os outros?

Participante n. 9: Sim, sim!

Denise: isso é algo que você vê como algo diferente aqui, que não tem, né?

Participante n. 9: É. Porque o que acontece, é... A gente tem muitos cursos, né. O que eu consigo fazer, a gente vai fazendo. Às vezes, a gente não tem disponibilidade. A gente quer fazer todos, mas a gente não tem disponibilidade de horário. Mas, por exemplo, esses cursos direcionados... bem direcionados a essas dificuldades que a gente tem, às vezes, dentro da escola. Então, por exemplo, um curso para tecnologia, aqui nós estamos falando de música, né, mas poderia ser para todas as áreas. Eu, enquanto professora de

português, que já trabalhei muito na rede como professora de português, também esbarro nos mesmos problemas! Fico lá agarrada, às vezes, com a tecnologia, sabendo que que tem uma coisa boa para utilizar, mas como que utiliza? Aí eu tenho que pesquisar, vou atrás de um, vou atrás do outro. Então, assim, um curso para que esse professor esteja qualificado tecnologicamente falando, né, vamos dizer assim. Porque são muitas coisas que a gente tem que aprender, gente. A tecnologia, ela tem um leque, né, amplo. Então, a gente aprende uma coisa, agarra na outra. Então, eu acho que esses cursos direcionados, seria bem interessante. E, de repente, até dividir por áreas, né. Por... uma turma para o pessoal da música, outra turma pro pessoal da dança... porque são interesses diferentes, né. Cada um tem um interesse com a tecnologia. Eu acho que isso aí seria muito valioso para nós.

Denise: Você acaba respondendo a minha questão que eu... A próxima questão que viria era, justamente, a sugestão do professor, para melhoria disso. Você acaba sugerindo algo que, né... [...] bem bacana.

Participante n. 9: É, eu acho que esses cursos direcionados são bem interessantes, entendeu? Assim, igual eu vi que tiveram muitos cursos, esse ano, de inclusão, né, muito voltados para inclusão. Eu acho isso muito legal; porque a gente tem uma dificuldade, né. Você... Sempre que você tem um aluno com necessidades especiais dentro de sala, você tem que aprender como trabalhar com aquele aluno. Então, eu acho que é um curso que não pode deixar de ter, porque a gente está sempre precisando se reciclar. Isso aí é uma coisa, assim, da nossa vida. A gente não tem como mais entrar numa sala de aula sem pensar em inclusão. E aí, você tem, às vezes, fica na música, como incluir meu menino na música? Como? Eu preciso entender como isso vai acontecer. E aí vem a tecnologia, aí eu digo "Meu Deus, eu tenho esse menino, que eu preciso incluir na minha aula de música, na tecnologia.". Olha o leque que você vai abrindo, de possibilidades.

Denise: E ainda tem algo que... ainda é importante pensar no aluno especial. Como é que você vai incluir esse aluno especial dentro dessa tecnologia, na sua visão?

Participante n. 9: É isso, entendeu?

Denise: Dentro da música ainda..

Participante n. 9: Dentro da música ainda. Porque, assim, você vai fazendo a inclusão, da inclusão. E você inclui ele na sua aula; depois você tem que incluir na tecnologia que você está utilizando!

Denise: Já tem esses meios...

Participante n. 9: É. E aí, a gente precisa de cursos pra conseguir, né, fazer isso com segurança até; porque você estando preparado, você faz com mais segurança, né. A gente, claro, vai correndo atrás, vai buscando... às vezes, procura... procura um professor que você conhece, que trabalha com tecnologia; você pede umas aulas, a pessoa te ajuda, né. Tem as meninas da informática; que quando elas vão na escola, a gente, né... Nossa, são os anjos da guarda da gente, né. "Aí, me ajuda aqui. Eu agarrei nisso, não consigo fazer.". Nossa, elas dão uma luz, assim..., mas eu, eu... outra coisa importante, eu acho que tinha que ter um profissional dentro de cada escola. Isso aí ia ser, assim, um presente para todos os professores; um profissional da informática dentro da escola, sabe? Porque eu percebo que quando elas vão fazer visita na escola, nossa, como elas são requisitadas! Todos os professores querem tirar uma dúvida, todos os professores querem falar com elas, né. Lá, por exemplo, que é a zona rural, elas conseguem fazer alguma coisa... Elas põem internet, mesmo que a internet muito... né... Lenta. Mas elas têm uma habilidade muito melhor que a nossa. Elas estão qualificadas. Então, assim, elas fazem coisas que a gente fica ali... todo mundo deslumbrado, falando "Aí, vamos ver. A gente vai aprender, a gente vai conseguir fazer também.". Claro que a gente tem mais dificuldade, mas a gente tenta. Então, eu vejo que isso é muito rico, sabe, dentro da escola. É um profissional muito importante. E se você consegue fazer isso... Sabe, esse diálogo com a música, que, por exemplo, que é o caso que nós estamos aqui conversando, imagina você ter uma professora de informática, e eu, como professora de música, eu vou levar meus alunos na sala de informática pra aprender como que a música... Como que é a tecnologia para a música. É uma riqueza.

Denise: É, falta ainda olhar muita coisa, né. Vamos pensar nessa questão do diálogo do professor de música com a comunidade, e dentro da escola. Como é que acontece isso? Como é que você consegue essa comunicação entre os pares que se relacionam dentro da escola?

Participante n. 9: Então, vou te... Vou responder assim, né, falando da minha situação enquanto professora de música dentro da escola que eu já estou, praticamente dez anos, né, na GC, com a fanfarra. É... A conversa que eu tenho lá, com a comunidade, com a comunidade escolar, com a comunidade, né, local, é muito bacana. Por quê? Porque a fanfarra lá, ela é a menina dos olhos, né; de B (Bairros da zona rural). Os pais apoiam, todo mundo quer participar; a criança chega lá no primeiro período perguntando “Quando é que eu posso entrar na fanfarra”, né. E eu digo “Lá no primeiro ano, porque você ainda é muito pequenininho, os instrumentos são pesados...”; e eles vão para a musicalização, né. Porque eles têm a musicalização. E, na musicalização, a gente trabalha o ritmo; e eles querem saber como que faz para tocar aquele instrumento... então, assim, é muito legal! É um trabalho, assim, muito bom de fazer. Porque tem o interesse da comunidade e é de todos na escola. Os professores abraçam... Os professores abraçam; por quê? Porque a gente sai da escola, a gente vai fazer apresentação. A escola é vista. Sabe? Tem muita gente que fala assim: “Nossa, que legal... Um trabalho desse, num lugarzinho tão pequeno, numa escola tão pequena de zona rural!”. E eu sempre digo assim: “Gente, não tem lugar. Não tem espaço!”, né. Se todo mundo abraçar a causa, vai acontecer em qualquer lugar! Vai ser em qualquer espaço. E lá, a gente não tem, assim, por exemplo, às vezes, uma sala para ensaiar todos, né... porque são cinquenta integrantes; quando estão todos os grupos que ensaiam no ensaio geral. Ensaio geral, são cinquenta. Ainda tem as balizas... então, assim, com as balizas, com as meninas da coreografia, chega na média de uns setenta alunos. E a gente vai pro desfile, por exemplo, de Sete de Setembro, com esse número todo. Então, a gente precisa ensaiar todo mundo junto. Aí a gente vai pra onde? Pra rua.

Denise: Que legal!

Participante n. 9: Aí a gente ensaia na frente da escola, na rua. Só que a gente precisa treinar marcha, a gente precisa caminhar, porque os meninos têm que treinar o condicionamento físico. Então, a gente desfila pelo bairro! Então, todo mundo abre a porta, janela, aplaude... Da água para a gente! Então, assim, é um diálogo muito bacana, sabe?! Eu... Eu falo que eu sou uma professora, assim, privilegiada; por ter chegado, né, nessa escola... feito esse trabalho, conseguindo realizar tantas coisas boas. E, todo

mundo, não tem, assim, quem não goste do trabalho na escola. Os professores apoiam... é, a gente, às vezes, eu preciso sair com os meninos pra rua, a coordenadora sai junto comigo; para que eu não saia sozinha com os alunos. Vai a coordenadora, como, quer dizer, ela adianta, às vezes, o trabalho dela; que ela sabe que, por exemplo, "Ah, hoje, dez horas, nós vamos ter ensaio.". Ela adianta tudo que tem que fazer para dez horas, ela estar presente no ensaio. Então, assim, é muito legal, sabe? É todo mundo trabalhando em prol daquilo ali acontecer. Então, eu acho que é por isso que a gente consegue fazer um trabalho tão bacana.

Denise: Você falou sobre a questão do tempo... Você está lá há dez anos, né?

Participante n. 9: Eu tô há dez anos!

Denise: A gente sabe da rotatividade de professor de música...

Participante n. 9: Aham.

Denise: Essa rotatividade, ao seu ver, ela atrapalha?

Participante n. 9: Muito.

Denise: E como é que você vê essa questão da continuidade do professor? Você toca em pontos, dessa continuidade, porque o seu trabalho flui bem, por que você tem um tempo dentro da escola?

Participante n. 9: É; é.

Denise: Como você vê isso; essa rotatividade que o professor tem; e essa possibilidade de continuidade?

Participante n. 9: Então, eu acho que essa rotatividade do professor contratado é um prejuízo muito grande para qualquer escola. É, lá na escola x, nós tivemos um episódio que, em 2018, eu não voltei; porque eu tive um problema com a minha pontuação, né. Porque, como eu fico bem classificada na lista, eu tenho a chance de voltar todos os anos; eu sempre consigo esse retorno. Mas, em 2018, infelizmente, teve um problema na entrega dos documentos, alguma coisa num... não foi entregue; e a minha pontuação não foi a minha pontuação que eu faço todo ano. Então, eu fiquei muito mal na lista. E

com isso, foi uma outra professora no meu lugar. E aí, o que acontece... Quando a professora chegou lá, ela se deparou com uma fanfarra. Ela não era... É... Habilitada para aquele trabalho, né. Porque cada um, toca um instrumento... então, aquela fanfarra, que eu preparei os instrumentos, foram comprados, ela foi montada, porque eu fui pra lá, em 2012, para fazer aquela fanfarra funcionar. Então, os instrumentos são os que eu toco; os que eu domino e ensino para os meninos. Então, a professora chegou lá: "Mas eu não toco esses instrumentos.", né. E o contrato estava lá, à disposição para pegar. Então, assim, infelizmente, ficou um ano sem ter fanfarra na escola. Aí, em 2019, né, eu voltei a ocupar uma boa classificação; porque, né... Não tive problema com a pontuação. Aí eu voltei para a escola novamente, e estou lá até hoje. Então, assim, eu acho que essa rotatividade, ela é prejudicial demais para qualquer trabalho. Eu vejo trabalhos de outros professores, na rede, que são trabalhos, assim, maravilhosos, mas que a gente vê que fez um ano numa escola, no outro ano, não consegue permanecer. Aí vai começar do zero de novo, numa outra escola. E aí, às vezes, aquele professor que estava naquela escola, vai começar do zero lá na outra, entendeu?! Então, assim, é sempre recomeçar; e esse recomeçar, dependendo do trabalho, ele faz um prejuízo para aquele aluno, que já está no projeto. Igual lá, por exemplo, né, citando a fanfarra, que é a minha realidade; o meu menino que está, hoje, no oitavo ano, está comigo desde o primeiro ano. Então, se eu, é, se eu preciso que eles façam uma apresentação no horário que eu não posso estar na escola, eu tenho sempre um aluno do oitavo ano que vai conseguir fazer essa regência para mim; porque ele está comigo desde o primeiro ano. Mas aí eu saio dali, dali vou para uma outra escola; eu vou começar uma fanfarra de novo, com alunos iniciantes... E aqueles ali, às vezes, vão... Vai acontecer igual aconteceu em 2018, vai ficar sem aquele trabalho porque o professor não é obrigado. Chega lá um violinista, é a mesma coisa que eu pegar um contrato de orquestra. Como é que eu vou fazer? Eu não toco violino, né? Aí, às vezes, tem um trabalho muito bonito na escola, com o professor que toca violino, eu vou chegar e vou ter que fazer um outro trabalho; porque eu fui para uma escola que eu não consigo atender. Então, eu acho isso um prejuízo muito grande. Eu acho que isso daí teria uma forma, sabe? Mesmo com os contratos, eu acho que teria uma forma que... De... De conseguir manter aquele professor, de acordo com o interesse dele, da escola; é claro, né, a gente sabe que tem todo um trâmite. Mas se ele quer ficar,

a escola gostou do trabalho daquele professor, fazer de uma forma que ninguém saia prejudicado, né; porque a gente sabe que tem uma lista de contratação. Que ninguém saia prejudicado; mas que esses trabalhos possam permanecer na escola, eu acho que é muito importante.

Denise: [...] como é que a gente poderia sugerir para que isso fosse resolvido?

Participante n. 9: É uma sugestão, né. Eu, eu não... Penso, talvez, talvez não seria correto, mas é uma sugestão. A gente tem ali a lista de contratações, né; que tem que seguir ali aquele número. Número um, número dois, três... uma questão, né, da ordem da lista. Então, o que acontece, é, você por exemplo, você é o candidato número cinco; você tem interesse de voltar para a escola. Isso poderia ser perguntado para o professor. “Você tem interesse de voltar?” - “Tenho.” “Os quatro que estão na sua frente, alguém tem interesse nessa escola?”; não? Pronto; volta esse professor, entendeu? Sai dessa questão de, de... Coloca tudo na roda de novo, e fica “Escolhe!”; vai para essa, vai para aquela... Eu acho isso muito complicado. Eu acho que a música, ela é diferente do português, da matemática, das disciplinas teóricas, nesse aspecto. Porque, um professor de português, ele tem a mesma formação, né, para dar todos os conteúdos; uma vez que ele fez letras. Todo mundo domina o mesmo conteúdo. Na música, não é assim. Você faz licenciado num instrumento, você não toca outro... Então, por exemplo, se a pessoa tem um trabalho de violão numa escola, né, eu já... Eu conheço professores que, que tem trabalhos com grupo de violão; maravilhosos, na escola. É, aí, no outro ano, ele não consegue voltar; o outro não toca violão! Porque, a faculdade de música, você não sai tocando todos os instrumentos. Aí o professor que vem, no outro ano, ele é especialista em que? Em coral... aí ele desmonta todo aquele grupo de violão; e vai montar um coral na escola. Então, não tem a continuidade. É diferente de você fazer um contrato para uma disciplina teórica. Por exemplo, arte; arte você tem um conteúdo para você seguir. Então, independente de qual professor vai estar dentro de sala, ele vai seguir aquele conteúdo. A música, não. A música é diferente. Então, tinha que ter uma contratação de forma diferente. Eu acho que tinha que ter um entendimento entre a escola e o professor. “Esse profissional vai continuar com esse trabalho na escola?”, então vamos fazer de forma que não precise ir para essa contratação; que é todo ano, entendeu? Todos os

contratos lá; e todo mundo perdido, escolhendo qual escola quer. Aí aquele professor que conseguiu voltar, ótimo. Faz um trabalho bacana. Mas e aquele professor que não conseguiu voltar, né?

Denise: Você pensa em desburocratização?

Participante n. 9: É. Eu acho que é a palavra correta; uma desburocratização. Não fazer tudo igual, sabe? Eu acho que... Aquela coisa do que é pra um, serve para todo mundo... pra mim, não é assim. Eu acho que é diferente; as coisas têm que ter um olhar diferente, não pode ser igual!

Denise: É, a gente sabe que a arte tem, né, essa...

Participante n. 9: É! Você vai entendendo, até por causa da formação; a gente sabe que a formação do professor de arte é diferente.

Denise: E isso não é olhado, né?

Participante n. 9: Não, não tem esse olhar. É como eu tô te falando, aí eu, eu, por exemplo, não toco violino; aí eu vou lá e pego um contrato que é uma orquestra... E aí? Não vai sair. Simplesmente.

Denise: É, destrói esse trabalho inteiro.

Participante n. 9: É, e, às vezes, é um trabalho de anos, de um outro professor, que não vai acontecer aquele ano. E às vezes, por quê? Porque, às vezes, eu não consegui voltar para a escola que eu queria voltar; eu vou ter que ir pra outra, né? Aí a dança das cadeiras; porque eu saí do meu lugar, vou tirar o outro do lugar dele, e assim a gente vai. E, no final das contas, né, todo ano, a gente sabe que sobra contratos. Fica faltando o professor, né! E, talvez, a coisa poderia ter sido feita de uma outra forma; para que ninguém ficasse aí, com esse prejuízo pedagógico. Vamos dizer assim, né, porque o prejuízo é sempre do nosso aluno; é sempre. É sempre o aluno que fica com o prejuízo.

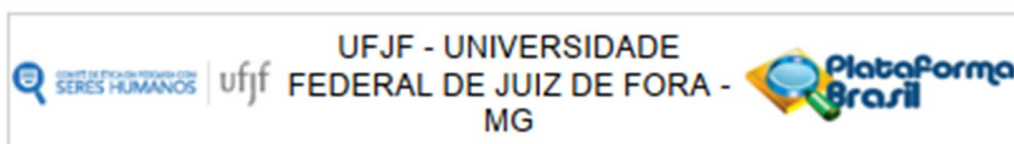
Denise: Com certeza. Então, pensando em mais um prejuízo, né, que essa relação da tecnologia, a gente sabe que, por muito tempo, foi proibido, né. E agora que tramita uma questão de pensar em não ser proibido; smartphones, tablets. Isso tudo era proibido. O que você pensa em relação a essa proibição, e, também, a questão da conscientização,

destes dispositivos; do uso destes dispositivos móveis dentro da sala de aula, pra música? Eu estou falando pra a música, porque a gente está pensando no universo da música.

Participante n. 9: E isso é; aqui, nós estamos falando da música. Olha, eu penso o seguinte, é... Realmente, é um caso complicado, sim, né. Porque o adolescente, por exemplo, você tem que impor os limites. Você permite um telefone celular dentro de sala, pronto... tá todo mundo ali, conectado, usando o celular, e ninguém está conectado no professor, né. A verdade é essa. Porque eles estão conectados o tempo todo. Hoje, nós temos jovens que namoram pela internet; conversam pela internet. Tá tudo pela internet, né. Então, realmente, eles têm essa necessidade. Então, eu acho que administrar isso não é fácil. Porque você vai ter ali, a disponibilidade dele... está na bolsa dele! Mas eu acho que o proibir também não é o caminho; porque nós temos que entender, né, eu falo, eu, por exemplo, sou de uma época que a gente nem sabia o que que era um celular, e nem imaginava. A gente era do orelhão, né. Tinha que por a fichinha lá, durava alguns minutos. "Tá acabando, vai cair!". Então, assim, nunca imaginamos que nós íamos conversar, igual nós estamos, aqui, agora, né, num telefone celular. Eu quando criança, nunca na minha vida... Isso era uma coisa tão futurista, que eu achava que não ia chegar. Mas... Então, a gente não pode também pensar com essa cabeça, porque esse menino, ele nasceu na era da tecnologia. Então, isso é uma realidade. Então, eu acho que tirar também não é o caminho. Eu acho que não é proibir, eu acho que o proibir é, é uma coisa, assim, muito forte. "Não, é proibido o celular dentro da escola."; eu acho que a gente tem que conscientizar esse aluno, de que ele tem um momento em que ele vai utilizar. E de que isso é uma ferramenta excelente! Imagina a gente poder estar o tempo todo conectado, aprendendo coisas que estão do outro lado do mundo! Aconteceu lá, e você já está tendo acesso aqui! Ensinar para esse aluno que isso aí é maravilhoso, que isso é grandioso pro nosso aprendizado, né. Mas que ele não possa é... Ultrapassar esse limite; ele tem o momento dele de usar. Eu acho que é a conscientização. Só que eu acho que essa conscientização tem que vir lá do começo, sabe? Eu acho que isso tem que começar a ser, é trabalhado lá na educação infantil. Porque eu acho que nós temos um defeito, nós temos muitas coisas, né, nós, professores, né, é a educação, no geral, a gente tem mania de achar que tem que esperar o menino chegar naquela hora para

aprender, mas aí ele já está viciado. Ele já aprendeu um monte de coisa errada. [...] Vamos pegar essa nova geração, agora, né, e começar a educá-los; lá da educação infantil, que tem o momento de usar a tecnologia, que tem um momento que não é hora de usar tecnologia. Para que essa criança venha se conscientizando e aprendendo a utilizar essa ferramenta dentro da sala de aula; que eu acho muito importante. Você vê aí, nos países desenvolvidos, os alunos estão com tablet dentro de sala, né? Então, se eles estão à frente nas questões educacionais, então, é porque realmente é uma ferramenta funcional. E eu acho que isso adianta muito. Cê imagina, o sonho do professor de música; cada aluno ter o seu tablet, e você falar “Vamos ouvir uma música!”; aí o menino acessa ali, na hora, a música. “Gente, vamos trabalhar o ritmo!”, o aluno está ali ouvindo o ritmo, né... Isso é maravilhoso. Então, assim, é uma ferramenta excelente, para você trabalhar dentro de sala. E acho que a questão é a conscientização; é ensinar pro seu aluno, entendeu? Que ele vai trabalhar, que ele vai poder utilizar aquilo ali, mas que ele tem que saber utilizar de forma correta.

10 ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRESSUPOSTOS DA EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR PÚBLICO

Pesquisador: DENISE MENDES DE SOUZA GONCALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61465622.5.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.603.348

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa. "A pesquisa busca compreender qual a lógica subjacente existente nas práticas dos processos de ensino de música no espaço escolar público identificadas como educacionais, com o objetivo de criar um modelo educacional para o ensino de música. A pesquisa possui uma abordagem predominantemente qualitativa, e caracteriza-se como exploratória. Para além da pesquisa bibliográfica, para a revisão de literatura, aplicam-se questionários e entrevistas para coleta de dados entre professores de música da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Os questionários serão enviados virtualmente (formulário on-line) para um grupo de professores de música de contato da pesquisadora. Será solicitado aos participantes que responderem aos questionários a indicação de novos participantes, configurando assim, o uso da técnica de bola de neve. Os participantes também serão perguntados sobre a sua disponibilidade para fazer parte de uma segunda etapa da pesquisa, a qual será composta por cinco entrevistas em profundidade. Os resultados dos questionários serão tabulados com a utilização do Excel e disponibilizados em forma de gráficos e/ou tabelas. As entrevistas serão analisadas por meio da análise do discurso francesa.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 5.603.348

Objetivo da Pesquisa:

*Objetivo Primário: Criar um modelo Educomunicativo para o ensino de música no espaço escolar público.

Objetivo Secundário: Buscar Identificar as possíveis práticas educomunicativas no ensino de música no espaço escolar público no município de Juiz de Fora; Enumerar as potencialidades e dificuldades da comunicação no ensino de música como uma linguagem convergente com as novas tecnologias digitais, no espaço escolar público; Elencar os aspectos em que os campos da comunicação e da educação podem convergir para a facilitação do ensino de música no espaço escolar público.*

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

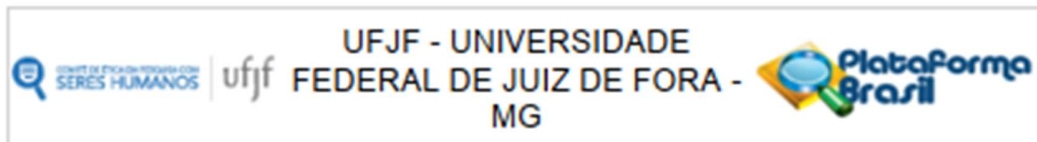
Riscos - "A pesquisa apresenta um risco mínimo, que se refere a possibilidade de identificação dos participantes. Por segurança da informação, a aplicação do questionário se dará por meio da ferramenta virtual, Google Forms. Ressalta-se que após a finalização dos questionários, será realizada a extração dos dados para um suporte físico (pen-drive), que ficará sobre a guarda do laboratório ao qual a pesquisa está vinculada, Laboratório de Estudos das Linguagens e Expressões na Arquitetura no Urbanismo e no Design, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para minimizar a possibilidade do risco, as entrevistas serão gravadas no Google Meet, baixadas para um pen-drive, apagadas da nuvem e transcritas pela pesquisadora, utilizando um computador próprio, não compartilhado com outras pessoas."

Benefícios - "Os benefícios para os participantes podem ser considerados como benefícios indiretos, uma vez que os resultados da pesquisa poderão refletir em suas práticas metodológicas, haja vista que a pesquisa pretende trazer um olhar mais atento para o ensino de música aos alunos ao espaço escolar público, a partir de uma perspectiva educomunicativa. Com a construção de um modelo educomunicativo para o ensino e aprendizagem de música, pretende-se contribuir com a implementação desta prática no espaço escolar público, como uma possibilidade metodológica do ensino da música, além de ampliar a possibilidade da linguagem musical ser comunicada como veículo de formação educomunicativa entre escola e sociedade."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 5.603.348

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 Item 3.3 letra a; e 3.4.1 Item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, Itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CEPs. Apresenta DECLARAÇÃO de Infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 Item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: 31/03/2023.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.prop@ufjf.br