



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONSTRUINDO CONHECIMENTOS MUSICAIS E  
PEDAGÓGICO-MUSICAIS EM GRUPO:  
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Juliane Riboli Corrêa**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2013**



**CONSTRUINDO CONHECIMENTOS MUSICAIS E  
PEDAGÓGICO-MUSICAIS EM GRUPO:  
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Juliane Riboli Corrêa**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2013**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Corrêa, Juliane Riboli

Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na Educação Especial / Juliane Riboli Corrêa.-2013.

157 p.; 30cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Educação Musical 2. Educação Especial 3. Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musical 4. Experiências Formativas I. Bellochio, Cláudia Ribeiro II. Título.

---

©2013

Todos os direitos autorais reservados a Juliane Riboli Corrêa. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço Eletrônico: [julianeribolicorrea@yahoo.com.br](mailto:julianeribolicorrea@yahoo.com.br)

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado

**CONSTRUINDO CONHECIMENTOS MUSICAIS E  
PEDAGÓGICO-MUSICAIS EM GRUPO:  
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

elaborada por  
**Juliane Riboli Corrêa**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Profa. Dra. Monique Andries Nogueira – UFRJ/RJ**

---

**Profa. Dra. Fabiane Adela Toneto Costas – UFSM/RS**

---

**Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa – UFSM/RS (suplente)**

Santa Maria, 06 de março de 2013.



**DEDICO ESTA DISSERTAÇÃO...**

**A TI, SADI, POR TUDO O QUE ÉS E ME AJUDAS A SER...TE AMO!**

**A TI, MINHA FILHA MARIA EUGÊNIA, MEU RAIO DE SOL, MINHA LUZ,  
MINHA VIDA!! TE AMO MAIS QUE TUDO!**

**A VOCÊS DEDICO TAMBÉM ESTA CANÇÃO...**

Você é meu sol

The image shows a musical score for the song "Você é meu sol". It is written in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The score consists of two lines of music. The first line has three measures with chords D, (D7), and G. The second line starts with a measure rest (marked '4') and has five measures with chords D, G, D, A7, and D. The lyrics are written below the notes.

Vo cê é meu sol — é quem me'a que ce É quem me'a le gra — quan-do'es tou

4 tris te Eu já nem se — i quan to'eu te a mo Por fa vor, não pa re de bri lhar.





## AGRADECIMENTOS...

*Cheguei até aqui, mas não cheguei só. Vim acompanhada de tantos que deram algo de si e levaram algo de mim. Hoje quero agradecer a estes todos que foram únicos neste caminhar, cada qual por uma razão.*

*Paí do Céu, obrigada por me trazer em teus braços nos momentos belos ou difíceis. Obrigada por dar-me a vida e por ensinar-me a viver em teu amor.*

*Maria Eugênia, minha filha amada... Agradeço pelo simples fato de existires e serdes luz em minha vida. Tua existência é a razão de cada passo, cada esforço. Obrigada, filha, por estar sempre ao meu lado, trazendo-me apoio, compreensão e força. Te amo!*

*Sadí, meu esposo... Obrigada pela força, pela emoção na caminhada, pela compreensão, por me respeitar, por me proteger, por perceber o esgotamento e encontrar formas de me revitalizar, pelas alegrias e desafios passados, por ser meu amigo, companheiro... Obrigada por tudo! Te amo!*

*Obrigada aos meus pais por tudo o que por mim interviram, confiando em meu potencial e dando-me sempre seu amor incondicional. Amo vocês e obrigada por tudo o que sou!!*

*Aos meus irmãos, cunhados (as), sobrinhos (as) queridos... pelo apoio em todos os momentos bons e ruins de minha vida e por tudo o que são e me ensinaram a ser.*

*Eliane, Edu, Guga, Célia, e Brunel! Obrigada pelos cuidados e pelo carinho para com a minha filha e por serem presença de amor em nossas vidas!*

*Obrigada Cláudia, não apenas por tua inteligência e sabedoria ao orientar-me. Isso te fez a melhor orientadora. Mas meu agradecimento maior é pela pessoa fantástica que és, forte, nobre, digna. Obrigada pela amizade e carinho. Trago em meu coração uma imensa gratidão e afeto por ti. Que Deus te abençoe sempre!*

*Zé, Antonia e Cecília, obrigada por dar-me um pouco de si, de seu tempo e de seu espaço. Trago-os sempre em meu coração.*

*À Luciane, luzinha...obrigada por estar aqui, pela amizade, pelo carinho e por me permitir estar junto de tua linda família !*

*Agradeço à Fabiane, amiga querida e colega na Educação Especial, modelo de profissional coerente e comprometido com a educação. Obrigada por aceitar acompanhar-me neste processo de conclusão do mestrado.*

*À Monique agradeço pelo empenho em estar comigo desde a qualificação incentivando-me a aperfeiçoar e ousar em minha caminhada no mestrado.*

*Aos meus colegas de mestrado (de forma especial a Carla), da Graduação, do doutorado os quais partilharam saberes e me auxiliaram a chegar até aqui. Sentirei saudades. Obrigada por tudo!*

*Ao grupo Pipa, pela experiência fantástica que tivemos juntos e pela amizade que nasceu dessa experiência.*

*Agradeço às minhas amigas antigas e novas que estão sempre comigo.*

*À UFSM, por acolher-me desde a Graduação até o mestrado e possibilitar-me estar vinculada a esta instituição.*

*Ao PPGE, pela orientação e pelo acolhimento.*

*Deixei para o final o agradecimento às alunas que fizeram parte de minha pesquisa. Infinitamente serei grata a vocês, não apenas por possibilitar a realização desta pesquisa, mas pela chuva, vento, frio, sono, cansaço vencidos para estarem em nossos encontros aos sábados.*

*Obrigada pela amizade, envolvimento, carinho, atenção, enfim, obrigada por tudo! Para sempre as trarei em meu coração. Que Deus as abençoe em sua caminhada de vida! Amo a todas!*

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **CONSTRUINDO CONHECIMENTOS MUSICAIS E PEDAGÓGICO- MUSICAIS EM GRUPO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

AUTORA: Juliane Riboli Corrêa  
ORIENTADORA: Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio  
Santa Maria, 06 de março de 2013.

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e ao grupo de estudos Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). Como objetivo geral, a pesquisa buscou investigar de que forma um grupo de alunas da Educação Especial (EE) em formação, mediado por experiências musicais e pedagógico-musicais, potencializa relações de aprendizado entre música e EE. Como objetivos específicos, procurou-se entender como o grupo de formação, mediado por experiências envolvendo Educação Musical e EE, constitui-se em um dispositivo de aprendizagem e compreender a função do grupo no desenvolvimento da aprendizagem docente. A investigação teve, como aporte metodológico, a pesquisa participante articulada à pesquisa-formação e foi desenvolvida através de um Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musical (GFMP) constituído por mim e dez alunas de EE da UFSM. Como instrumentos metodológicos para a produção dos dados, foram utilizadas narrativas orais (realizadas durante os encontros) e escritas (realizadas através do diário de campo) das participantes. A pesquisa trouxe por referencial teórico autores como Josso (2010), Brandão (1992), Oliveira (2009, 2011), Ferry (2004), Imbernón (2010), Larrosa (2002), Dewey (1976), Bellochio (2000), Vygotsky (1982), dentre outros. Os dados produzidos na pesquisa foram analisados e organizados em categorias que transversalizam toda a escrita dissertativa. Como resultado desta investigação destaca-se a potência do grupo mediando experiências formativas musicais e pedagógico-musicais na Educação Especial e a música como um conhecimento que potencializa desenvolvimento. A pesquisa foi uma possibilidade de um caminhar para si, com os outros, na construção de novos conhecimentos e experiências formativas em relação à música e EE.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Educação Especial. Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musical. Experiências Formativas.



## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **BUILDING MUSICAL AND PEDAGOGICAL-MUSICAL KNOWLEDGES IN GROUP: FORMATIVE EXPERIENCES IN SPECIAL EDUCATION**

AUTHOR: Juliane Riboli Corrêa  
ADVISER: Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio  
Santa Maria, March 6<sup>th</sup>, 2013.

The current dissertation is linked to the Educação e Artes Research Line (LP04), from Programa de Pós-Graduação em Educação, from Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) and to the Study Group Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). As general purpose, the research sought to investigate in which manner a teacher training group of students from Special Education (EE), mediated by musical and pedagogical-musical experiences, potentiates learning relations between music and EE. As specific purposes, it sought to understand how the formation group, mediated by experiences involving Musical Education and EE, can be a learning device and to comprehend the group function in the development of teaching practice learning. This investigation had as methodological framework, the participant research articulated to formation research and it was carried out through a Group of Musical and Pedagogic-musical Formation (GFMP), composed by me and ten EE students from UFSM. As methodological instruments to produce data, it was employed participants' oral narratives (carried out during the meetings) and written ones (obtained through field diary). The research brought as theoretical framework, authors such as Josso (2010), Brandão (1992), Oliveira (2009, 2011), Ferry (2004), Imbernón (2010) Larrosa (2002), Dewey (1976), Bellochio (2000), Vygotsky (1982), among others. The data produced in the research were analyzed and organized into categories that permeate the entire dissertative writing. As results from this investigation, it is pointed out the potential of the group in the sense of mediating musical and pedagogic-musical formative experiences in Special Education and the music as a knowledge that potentiates development. The research was a possibility to walk towards self, with the others, in the construction of new knowledge and formative experiences in relation to Music and EE.

**Keywords:** Musical Education. Special Education. Group of Musical and Pedagogic-musical Formation. Formative experiences.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CE	Centro de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DC	Diário de Campo
EB	Educação Básica
EE	Educação Especial
EI	Educação Infantil
EM	Educação Musical
EME	Educação Musical Especial
GFMP	Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musical
IES	Instituição de Ensino Superior
LEM	Laboratório de Educação Musical
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ND	Narrativa do Diário
NO	Narrativa Oral
RS	Rio Grande do Sul
SM	Santa Maria
SP	São Paulo
TFC	Trabalho de Final de Curso
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria





## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	155
Anexo B – Carta de apresentação .....	157



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Parte retirada do mosaico representando a pesquisadora Juliane .....	23
Figura 2	Relação dos aspectos fundadores desta pesquisa .....	28
Figura 3	Articulação metodológica da pesquisa .....	44
Figura 4	Mosaico representativo do Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musica .....	49
Figura 5	Parte retirada do mosaico representando a aluna Ana Carolina .....	51
Figura 6	Parte retirada do mosaico representando a aluna Elis Regina .....	52
Figura 7	Parte retirada do mosaico representando a aluna Sandy .....	53
Figura 8	Parte retirada do mosaico representando a aluna Xuxa .....	54
Figura 9	Parte retirada do mosaico representando a aluna Penélope .....	55
Figura 10	Parte retirada do mosaico representando a aluna Cazuza .....	56
Figura 11	Parte retirada do mosaico representando a aluna Adele .....	57
Figura 12	Parte retirada do mosaico representando a aluna Caetano .....	58
Figura 13	Parte retirada do mosaico representando a aluna Humberto .....	59
Figura 14	Parte retirada do mosaico representando a aluna Duka .....	60



## LISTA DE FOTOS

Foto 1	As estrelas .....	33
Foto 2	Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musical - 02 de junho de 2012. Primeiro encontro do grupo. ....	61
Foto 3	Momentos vividos no Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musical.....	81



## SUMÁRIO

<b>DISSERTAÇÃO.... DISSERTAR.....</b>	23
A minha história na escrita deste tema de dissertação	24
Delimitação do foco de pesquisa	28
Apresentando a dissertação	30
<b>1 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA</b>	33
1.1 A presença distante das estrelas	33
1.2 Caminhos metodológicos da pesquisa	38
1.3 O Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musical: as alunas de Educação Especial participantes da pesquisa	45
<b>2 O GRUPO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO</b>	61
2.1 Formação acadêmico-profissional	61
2.2 Aspectos legais na formação de professores de Educação Especial	67
2.3 Formação acadêmico-profissional de professores de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria	72
2.4 Formação em grupo	74
<b>3 UM GRUPO MEDIADO POR EXPERIÊNCIAS COM MÚSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	81
3.1 A experiência ... “tudo o que transforma, me toca, me modifica”	82
3.2 Experiências musicais: alicerces para novas experiências.....	85
3.2.1 Experiências musicais na infância	86
3.2.2 Experiências musicais relacionadas a contextos sociais	87
3.2.3 Experiências musicais na escola	90
3.2.4 Experiências musicais na formação acadêmico-profissional	92
3.3 Experiências musicais e pedagógico-musicais no grupo de formação ....	93
3.3.1 Primeiro encontro: A experiência na formação musical	94
3.3.2 Segundo encontro: A música como conhecimento potencializando o desenvolvimento humano	99
3.3.3 Terceiro encontro: A ludicidade no trabalho com música	104
3.3.4 Quarto encontro: Conhecimentos musicais	109

3.3.5	Quinto encontro: Canções .....	113
3.3.6	Sexto encontro: Somos duas .....	115
3.3.7	Sétimo encontro: Festival de Inverno de Vale Vêneto .....	117
3.3.8	Oitavo encontro: Histórias sonorizadas e música em diferentes culturas .....	120
3.3.9	Nono encontro: Apreciação, composição e execução no trabalho com música .....	126
3.3.10	Décimo encontro: Jogos sonoros .....	131
3.3.11	Décimo primeiro encontro: Revisando e compondo .....	132
3.3.12	Décimo segundo encontro: Despedida .....	133
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	139
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
	<b>ANEXOS</b> .....	153



JULIANE

Na tentativa de produzir sentidos também para nossas vidas como pessoas e como professores, temos que procurar escutar e escrever nossos desejos, nossos sonhos, nossas representações tentando nos espaços possíveis de experimentação, nos deixarmos atravessar, por aquilo que temos investigado. (OLIVEIRA, 2009, p. 4)

*Dissertação... dissertar...*

*Poderia, por muitas formas e fontes, buscar encontrar uma definição para este termo. Mas, pensando bem, gostaria de dissertar sobre a minha definição. É claro que, neste ponto, esta tal "minha definição" vem impregnada de sentimentos, sofrimentos e amores que se misturam num trajeto de dois anos percorridos.*

*No princípio, este termo poderia ser definido como desafio, objetivo, meta. No decorrer, foi assumindo uma face de um monstro gigantesco e assustador do qual eu queria afastar-me por medo, cansaço. Hoje, depois de tantas idas e vindas comigo, com colegas, com o grupo de pesquisa, com os livros, com o computador, posso dizer que o monstro se transformou. Ainda tem uma face estranha para mim. Hoje, fico a apreciar a "Dissertação", com um carinho e admiração por ela sem igual.*

*Por isso defino, segundo minhas impressões, que dissertação ou dissertar é falar de algo que está no coração, desafiado pela razão. Falar de uma chama que me toca, me inquieta, me contagia, mas também que atíça os "porquês" e me leva a respondê-los.*

*É... aqui está a Dissertação. Resultado de uma imensa vontade de formar-me, de compartilhar e construir com outros uma experiência formativa. Não posso dizer que é apenas minha, existem pessoas que comigo trilharam este percurso e ajudaram na construção deste trabalho de pesquisa e sua redação. Sinto que aqui estão as ideias, os entraves, as lutas vencidas (e também, por vezes, perdidas) de um período generoso em construção de dados, de novos conhecimentos e rumos.*

Figura 1: Parte retirada do mosaico representando a pesquisadora Juliane<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faço a descrição de todo o mosaico posteriormente. (Ver página 38)

## **A minha história na escrita deste tema de dissertação**

Compreendendo o dissertar desta forma, trago agora, a trajetória que me conduziu à construção desta escrita tão desejada. Estes são alguns caminhos que me constituíram no que sou hoje. Percebo, escrevendo sobre minha trajetória que, aos poucos, os fatos, as impressões, as pessoas, as instituições, os acontecimentos que foram experiências para mim, reverteram-se em formação humana e profissional. Sou o que percorri e deixei marcas pelo caminho. Narro experiências, não como alguém que está fora do contexto da pesquisa, analisando, julgando, promovendo, mas como uma pessoa que está revestida, imbuída deste ímpeto de narrar de si, dos envolvidos na pesquisa e de um processo de formação que envolve singularidades e pluralidades no pensamento de relações entre música e Educação Especial (EE).

Narro minha trajetória de vida com alegria, mas não sem tensões e problemas, pois essa narrativa me traz de forma mais viva ao mundo da escrita desta dissertação. Minha história vai se constituindo e dando visibilidade às experiências formadoras que me sensibilizaram e constituíram pensamentos e modos de vida do meu saber-fazer. Escrevo para narrar sentimentos que caracterizam minha subjetividade, ou seja, a minha história na escrita deste tema de dissertação.

Nasci em uma família italiana, católica, festeira, alegre. Sou a caçula de seis irmãos. Nunca recebi muitos mimos, entretanto, fui eleita como aquela que tinha a alma artística. Não sei ao certo de onde surgiu essa crença, mas o fato é que isso realmente ecoou em meu ser e acabei por encarnar a “filha eleita” para as artes.

Quando ainda criança, reuníamos-nos em casa, em torno da mesa, e via meu pai pegar o violão, sem muita noção do que fazia com ele. Com as cordas desafinadas e desconectadas, o ritmo era repetido, os dedos colocados aleatoriamente entre as cordas do violão.

Talvez por esta razão, muito mais forte que as demais formas artísticas, a música se fez presente na minha vida desde a mais tenra idade. Amava cantar! Era como viajar, sair do meu mundo. Particpei de corais, aprendi a tocar violão, fiz

cursos de técnica vocal e gradativamente a música<sup>2</sup> foi tomando forma em mim e fazendo parte da minha infância, adolescência e juventude, sob diversas e inesquecíveis formas.

Assim, ao terminar o magistério, contrariando a expectativa dos meus pais, que me imaginavam cursando Administração ou Direito, tentei inscrever-me no vestibular para Música. Porém, ao fazer a inscrição, soube das exigências da prova específica do curso e, infelizmente, não tinha os conhecimentos requeridos especialmente no que tange ao domínio de teoria musical.

Então, pensei em Psicologia, mas a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ainda não oferecia este curso. Procurei algo similar e encontrei o curso de EE que incluía, em seu currículo, várias disciplinas de Psicologia e também um semestre de Música<sup>3</sup>. Achei que poderia dar certo e, realmente, logo encontrei meu lugar. Amava as disciplinas, os debates, as discussões. Tudo me envolvia: As aulas de Psicologia, Neurologia, Anatomia, Metodologias, práticas, teorias. Mas, esperava ansiosa pelo quarto semestre, quando seria ofertada a disciplina de Música. A partir dessas aulas, passei a manifestar-me em relação ao que sabia e a tocar e cantar com professores e colegas em várias ocasiões.

Terminei a Graduação e logo tentei a seleção para uma especialização em EE na UFSM. Seguindo a dica do professor José Padilha Damilano, resolvi utilizar a música como tema de pesquisa. Com o auxílio de meu orientador Reinoldo Marchesan e da leitura de textos sugeridos pela professora Cláudia Ribeiro Bellochio<sup>4</sup>, escrevi meu trabalho final com o tema: “A música como facilitadora da interação social de pessoas portadoras de autismo”. O trabalho foi realizado com um grupo de autistas de uma escola especial de Santa Maria (SM).

Em paralelo à especialização, iniciei minha vida profissional que foi sendo construída gradual e tranquilamente. No ano de 1997, realizei um trabalho na alfabetização de autistas e, concomitante a isso, com pessoas deficientes com aulas de Música numa escola especial de SM, onde permaneci até 2005. Em 1998, fui convidada a realizar uma celebração de Páscoa numa conceituada escola básica

---

<sup>2</sup> Utilizo neste trabalho, a escrita em maiúsculo, “Música”, para designar o curso de Graduação e a disciplina. Para designar os demais usos utilizo a escrita em minúsculo, “música”.

<sup>3</sup> Em 1994, período em que cursava o curso de EE, a disciplina denominava-se “Princípios básicos do som, ritmo e movimento para deficientes mentais”, sob o código MSC 329.

<sup>4</sup> Na época, convidada a ler o texto da monografia e orientar as discussões com relação à Educação Musical.

particular de SM. Ao final da celebração, recebi um convite da direção da escola para dar aulas de Religião e Música nas turmas de pré-escola até a oitava série. Aceitei o convite e permaneci nessa escola até 2007. No ano de 2000, passei no concurso do Estado, como professora de EE, para trabalhar com sala de recursos e classe especial<sup>5</sup>, onde permaneço trabalhando. Em 2005, passei a dar aulas na Educação Infantil (EI) e também aulas de Música para a EI, tendo permanecido até 2011. Paralelo a todas estas atividades, ministrei aulas de violão em escolas e em casa. Enfim, a música e a EE estiveram sempre unidas na minha vida pessoal e profissional, presentes, tanto em escola de Educação Básica (EB), como em escola especial, em sala de recursos ou em classe especial.

Ensinar música e estar envolvida por ela nos espaços de escolarização é um privilégio. Ver os alunos interagindo com instrumentos, brincadeiras, jogos, histórias sonorizadas, construindo alicerces para aprendizagens diversas, conhecimentos formativos, trabalhando conceitos, valor estético da música e propiciar que estas apropriações sejam prazerosas, alegres e com sentido, é sempre gratificante.

Muitos foram os projetos executados nas escolas por onde passei envolvendo a música e a EE. Todos trouxeram a certeza de que essas duas áreas, quando se entrecruzam, potencializam aprendizados e o desenvolvimento dos envolvidos.

Assim, com minhas experiências de vida, com as aulas na área da EE e na música, percorri meu caminho até aqui. Contudo, quero salientar um acontecimento que foi o mote para pensar a pesquisa que foi desenvolvida.

Em um determinado período do ano de 2010, recebi uma mestranda, orientanda da professora Cláudia Ribeiro Bellochio, a qual queria realizar uma entrevista comigo, professora de classe especial. Na oportunidade, a mestranda mencionou as dificuldades que observara em sua pesquisa a respeito da Educação Musical (EM) na docência da EE em SM. Em sua pesquisa, até aquele momento, relatava não existir trabalhos direcionados a trazer a música como conhecimento nos atendimentos de EE.

Então, ao olhar a minha vida, toda recheada, conduzida e envolvida pela música, percebi que essas experiências musicais foram tão fortes, agradáveis e marcantes que tê-la em minha prática era algo intrínseco, nem questionava a sua importância, pois estava naturalizada em mim a sua existência.

---

<sup>5</sup> Modalidades de áreas de atuação da EE.

Contudo, estimulada a pensar acerca de minha prática e também sobre a formação de outras professoras de EE, trazendo minha vida pessoal e profissional, estas constatações transformam-se em questionamentos, os quais fundamentam e conduzem esta pesquisa:

De que forma, na Graduação, pode-se possibilitar, em grupo, uma formação musical e pedagógico-musical que potencialize relações entre a música e a EE? Somando a esta questão, sinto necessidade de conhecer: Quais as concepções das alunas<sup>6</sup> do curso de EE a respeito da música em suas futuras práticas? O que as mobiliza ou as impede de trabalhar com música?

Diante de tais questionamentos, surge o problema, também sob a forma de questões, que fundamentou essa pesquisa: Quais as possibilidades de potencializar uma experiência formadora conjunta à formação inicial do curso de EE da UFSM, mediada por experiências musicais e pedagógico-musicais que provoquem pensar a música na EE?; De que forma podemos potencializar estas experiências?; O grupo seria uma alternativa/dispositivo para essa formação?; Quais objetivos emergem de um coletivo no qual sou pesquisadora?

Com base neste problema, o objetivo geral da pesquisa configurou-se em:

**- Investigar de que forma um grupo de formação de alunas da EE, mediado por experiências musicais e pedagógico-musicais, potencializa relações de aprendizado entre Música e EE.**

Como objetivos específicos, pretendi:

- Entender como o grupo de formação, mediado por experiências envolvendo Educação Musical e EE, constitui-se em um dispositivo de aprendizagem.

- Compreender a função do grupo no desenvolvimento da aprendizagem docente.

Portanto, posso dizer que, nas problematizações e objetivos desta pesquisa, as interfaces da formação musical e pedagógico-musical, mediadas por um grupo que potencializa experiências formativas, as quais levaram a transformações na relação da Música com a EE, são os motes desta dissertação.

Tal inter-relação dos elementos-chave pode ser visualizada na seguinte figura:

---

<sup>6</sup> Optei por utilizar o gênero feminino para designar as participantes da pesquisa, visto que todas são mulheres.

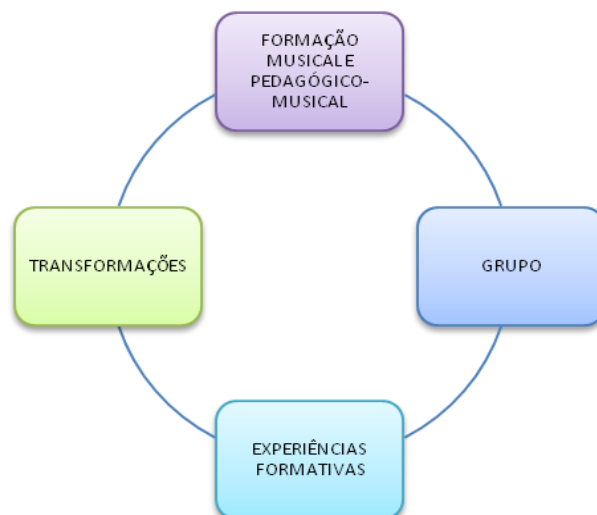


Figura 2: Relação dos aspectos fundadores desta pesquisa

### **Delimitação do foco de pesquisa**

A partir destes pressupostos, o mote dessa pesquisa relaciona as áreas de EE e da Música em suas interfaces. Algumas pesquisas já abordaram temas semelhantes, dentre elas, Morales (2010) investigou o trabalho realizado pelas professoras de EE com música em SM; Louro (2007, 2009) destaca a formação dos professores de música no trabalho com a EE e formação de grupos de Educação Musical Especial (EME). Em novembro de 2012, essa mesma autora lançou um livro intitulado “Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência”, o qual aborda questões neurológicas, psicomotoras, pedagógicas e sociais que permeiam o processo ensino-aprendizagem musical de pessoas com deficiência cognitiva, física, visual e auditiva. Outros autores preocupam-se em compreender como o professor de música pode trabalhar com a inclusão escolar e com o desenvolvimento de alunos com deficiência (HIROTSU, 2008; LOURO, ALONSO, ANDRADE, 2006).

Além destas, somo ao trabalho, considerando as dimensões das pesquisas que tratam da EM na formação de professores não especialistas em música, destacando Bellochio (2000, 2001), Bellochio e Garbosa (2010); Soares (2004), Pacheco (2005), Spanavello et. al. (2007), Arenhardt (2008), Correa (2008), Furquim (2009), Werle (2009), Araújo (2012), entre outros. Lembro que estes trabalhos são aproximados do contexto da EE na medida em que os professores desta área atuam na EB.

A despeito dos trabalhos mencionados, a temática formação musical e pedagógico-musical de estudantes de EE apresenta uma produção restrita. Em outras palavras, há pesquisas que pensam questões de formação, EE e música, mas nenhuma delas relaciona a formação musical e pedagógico-musical de estudantes de EE. Não encontrei, no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pesquisas a respeito da formação musical e pedagógico-musical do professor ou de estudantes de EE.

Gradativamente, percebo a notória preocupação em unir estas duas áreas de conhecimento por várias razões, das quais saliento: A primeira delas refere-se à transversalidade da EE desde a EI até a Educação Superior<sup>7</sup>, ou seja, a EE é uma modalidade de ensino que está presente em todos os níveis de escolarização e, por isso, precisa articular-se com as exigências curriculares dos níveis da EB.

Outra razão, reside na nova perspectiva inclusiva da EE, a qual a desafia a trabalhar conhecimentos e desenvolvimento humano de forma diferenciada mas, em uníssono, com as prerrogativas da EB. Desta forma, sua relevância é inquestionável para a educação.

Também como fator importante, trago a ascensão da Música em razão da lei 11.769/08<sup>8</sup>, a qual a torna conteúdo obrigatório em Arte na EB. Além disso, as variadas pesquisas a respeito da importância da música no desenvolvimento humano (NOGUEIRA 2003, FINCK, 2009). Ou seja, há hoje, a compreensão de que estas duas áreas de conhecimento devem estar presentes na educação.

No curso de EE da UFSM, há a disciplina “Educação Musical”, sob o código MEN 1081, ofertada pelo Departamento de Metodologia de Ensino, no sexto semestre do curso. A referida disciplina estabelece como objetivo que:

Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de reconhecer a música como área do conhecimento. Compreender a educação musical em seu processo histórico. Reconhecer a educação musical na interface com a educação especial. Conhecer os fundamentos da linguagem musical. Realizar vivências teórico-práticas em Música. Planejar e desenvolver atividades musicais. (PPP do curso de EE, 2008)

---

<sup>7</sup> Informação retirada da Política Nacional de Educação Especial: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

<sup>8</sup> O texto literal da lei é o seguinte: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”

O programa da disciplina apresenta temas relevantes para a construção de saberes como discussões a respeito da música como objeto de estudo e conhecimento; a história da EM; o professor de EE e os desafios na EM; quais as possibilidades e limites deste educador; as contribuições da música para a EE; a diferenciação entre EM e Musicoterapia; as linguagens musicais e algumas alternativas metodológicas para a aula de música.

Justifico, pois, a relevância de pesquisar a respeito da formação musical e pedagógico-musical de alunas, no momento em que ainda são estudantes do curso de EE, partindo do pressuposto que é na formação acadêmico-profissional que os alicerces do trabalho docente são construídos e que, em grupo, potencializa-se o desenvolvimento de experiências colaborativas, que podem ampliar e transformar as relações das estudantes com a música na EE.

### **Apresentando a dissertação**

A investigação deste trabalho fundamentou-se na articulação da pesquisa participante (BRANDÃO,1992) com a pesquisa-formação (JOSSO, 2010), tendo como instrumentos de produção de dados 12 encontros do Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musical(GFMP), Narrativas Orais (NO) e Narrativas de Diário de Campo (ND) das estudantes e meu. A análise dos dados foi realizada a partir dos instrumentos de produção de dados da pesquisa, categorizados e articulados nos capítulos da dissertação. Participaram da pesquisa 10 alunas do curso de Graduação em EE da UFSM.

No que tange a estrutura do trabalho, na introdução desta dissertação, trago a narrativa de minha história de vida, a delimitação do foco da pesquisa e a apresentação da dissertação. Os três seguintes capítulos tecem considerações entre interfaces teóricas, pessoais e de elaboração investigativa em grupo, mobilizadas em processos de formação-ação, as quais são trazidas para esta dissertação através de NOs e NDs.

No primeiro capítulo, “Trajetórias da pesquisa”, narro o percurso da pesquisa, alguns percalços vivenciados, os caminhos metodológicos que a constituem bem como apresento as participantes da pesquisa no GFMP.

No segundo capítulo, “O grupo como dispositivo de formação”, destaco alguns referenciais sobre a atual conjuntura da EE, a formação acadêmico-profissional do



EE e apresento delineamentos do que entendo por formação conjunta a esta primeira. Neste momento, também destaco a importância do grupo potencializando a construção de conhecimentos na formação.

No terceiro capítulo, “Um grupo mediado por experiências com música e EE”, contemplo o conceito de experiência considerado neste trabalho – sustentáculo para a realização dos encontros propostos. Apresento, nele, excertos de meu Diário de Campo (DC), narrando as experiências potencializadas no GFMP e algumas considerações decorrentes de cada encontro do grupo.

Por fim, nas considerações finais, abordo as reflexões gerais da pesquisa, considerando os objetivos propostos para sua realização.



# 1 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA



Foto 1: As estrelas<sup>9</sup>

*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!*

*(Mario Quintana)*

## 1.1 A presença distante das estrelas

No dia 27 de abril de 2012, efetivei a qualificação de meu projeto de mestrado. O referido projeto trazia como questão:

---

<sup>9</sup> Retirada de <<http://www.google.com.br/imgres>>.

- Como pensar Grupo de formAção<sup>10</sup> musical e pedagógico-musical para professores de EE, mediado por experiências formativas, que potencializassem ações em suas práticas pedagógicas?

O objetivo geral do projeto que se anunciava consistia em:

- Compreender como se constitui a formAção musical e pedagógico-musical de professores de EE e suas práticas docentes.

Então, imbuída destes motes da pesquisa, logo que acabei esta fase, debruçei-me na organização do GFMP de professores de EE.

Para dar início ao grupo, o primeiro passo foi ir até a escola pretendida para a realização deste projeto. Paralelo a esses acontecimentos, dava-se uma discussão, em âmbito estadual, a respeito da implementação da lei do piso salarial para professores no Rio Grande do Sul<sup>11</sup>.

Em abril de 2012, o governo do Estado do RS anunciou na mídia que equipararia o salário dos professores em todos os níveis. Isso significa que aquele professor que cursou o magistério e não fez graduação e pós-graduação receberia o mesmo valor em seu salário que o professor com pós-graduação. Imediatamente ao anúncio desta informação na mídia, o sindicato dos professores do Estado entrou na justiça procurando suspender tal decisão do governo, afirmando que, além dessa ação burlar o plano de carreira do magistério do RS, também retiraria incentivos de formação continuada ao professor.

Nas escolas do Estado do RS, foi imensa a mobilização e a revolta dos professores. Paralisações, protestos públicos, manifestos em meios de comunicações diversos, faixas na entrada das escolas, discussões em reuniões. Todos os professores ficaram muito desmotivados e revoltados.

Outro evento polêmico que ocorreu, em meio a minha chegada a escola para o desenvolvimento da pesquisa, foi o concurso para contratação de professores do Estado: 93% dos professores que realizaram o concurso foram reprovados. A comunidade em geral, de certa forma, posicionou-se em relação a este elevado

---

<sup>10</sup>No projeto desta dissertação, utilizei o termo "FormAção" a fim de designar minha intenção de que a formação levasse a ação. Por esta razão, a palavra aparece grifada para que tenha referência a esta intenção. No entanto, em razão das mudanças no percurso do caminho, hoje, esta pesquisa fundamenta-se na construção de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de alunos de EE potencializados e mediados por um grupo.

<sup>11</sup>A lei nº 11.738 de julho de 2008, regulamenta o valor do piso salarial dos professores em âmbito nacional. No entanto, o Estado do Rio Grande do Sul (RS) é um dos estados brasileiros que ainda não tornou vigente o pagamento exigido pela lei federal.

índice de reprovação procurando os possíveis “culpados” deste fato e questionando a formação dos profissionais da educação.

Em meio a este alvoroço e também imersa nesta realidade, por ser professora do estado, e por ter sido uma dentre os 7% dos professores aprovados no concurso, fui ao encontro das professoras da Escola Estadual que iriam participar do meu projeto de mestrado, através do GFMP.

Neste momento, a revolta e a frustração das professoras em relação aos fatos acima descritos as fizeram recuar na participação da pesquisa. Em suas colocações, visualizei verdades por mim também vividas num discurso carregado de tristeza e indignação<sup>12</sup>:

*Por que nos formarmos, se receberemos o mesmo que os que têm apenas o magistério?*

*Por que pensar em como melhorar a educação, se o governo não se preocupa com nossos salários, aspecto fundamental na melhoria da educação.*

*Dizem que temos que fazer as coisas, dar aula de tudo, mas em nós, quem pensa?*

*As pessoas acham que professor tem que trabalhar por prazer e não ser valorizado honestamente pelo que realiza.*

*Não somos santos para trabalharmos ajudando os outros ou por generosidade. Somos professoras e queremos ser valorizadas por isso.*

*Vem a Universidade, vêm as autoridades, vem gente de todos os lados para promover a formação do professor. Mas, sem pensar no salário do professor, em sua dignidade e valorização não há possibilidade de formação.*

*É simples. Vamos vir para a escola e fazer apenas o básico do básico.*

*Não queremos formação. Não ganhamos nada com isso.*

Estas colocações verbais são fortes e apresentam sentidos dúbios e passíveis de múltiplas e fortes análises. Refleti sobre elas, em dois focos que se fundem em minha vida sendo aluna de Pós-graduação em nível de mestrado e professora do Estado, que também passa por isso.

Como professora do Estado, sinto em minha vida, de forma latente a indignação e a revolta. Não apenas por este fato, mas, no dia a dia, presencio o descaso das autoridades para com os professores. Não há preocupação com sua

---

<sup>12</sup>Colocação verbal das professoras em reunião do dia 09 de maio de 2012. (DC, Juliane, 10 de maio de 2012)

formação, com seu bem estar, com sua saúde. Somos apenas um número para estas autoridades que nos entendem como um grande gasto aos cofres públicos. Não há investimento na formação, no salário, no trabalho do professor. As exigências aumentam; contudo, os recursos e os investimentos para que elas se cumpram não existem.

Como colocar a questão da “meritocracia” (o professor que tiver êxito na formação de seus alunos receberá mais em seu salário), que está sendo implantada pelo Governo nas escolas, sem ter disponibilizado os recursos mínimos para o trabalho docente? Qual é a validade de dar um “prêmio” a quem melhor trabalha?

Tive a oportunidade de tomar posse no referido concurso que relatei acima. Os professores aprovados tiveram um gasto considerável neste processo de posse com viagens a Porto Alegre e com exames e papéis solicitados. Mas a revolta veio quando, no dia da posse, via-se uma quantidade considerável de professores num local inapropriado para que ali ficassem. Debaixo de um sol intenso e no meio de um matagal, sem cadeiras, sem água, os professores aguardavam a chamada de seus nomes. Esta condição ratifica a indignação que consome esta profissão. Aliás, qual outra profissão estaria sujeita a tal situação?

Não há como reverter o curso da educação sem que a dignidade do professor seja resgatada, e isso passa pela questão salarial, pelas questões de formação continuada, pelos recursos a ele disponibilizado, pelas condições em que este professor dará aula; enfim, passa por questões financeiras e estruturais. Desta forma, sou solidária a estas professoras em suas colocações e, de forma muito próxima, compreendo sua revolta e sua rejeição em participar do curso de formação.

No entanto, se de um lado me sensibilizo com as colocações das professoras, de outro lado questiono. Não somente por ser mestrandas, mas por ser alguém que realmente acredita e ama sua profissão. A formação continuada não está apenas a serviço da escola, do aluno, mas a serviço da autoestima do professor, do seu saber, do seu conhecimento. Não acredito que a formação de um profissional possa ser subjugada e fundamentada exclusivamente em questões de perdas e ganhos financeiros.

Acredito que está na formação do professor, seu poder maior de ação e reação diante de tantos acontecimentos. Compreendo a revolta, faço parte dela, sou uma dentre tantas que também está cansada de lutar pelo reconhecimento de uma profissão que não é valorizada. Porém, acreditar que a formação de um professor só

será válida se for remunerada, caso contrário não há ganhos, a meu ver, também contribui para a perda de valorização desta profissão.

Aprendi muito no mestrado e estes aprendizados tornaram-me capaz de sonhar, de problematizar, de questionar, de tentar alçar voos e não me acomodar em minha profissão. Por esta razão, exponho minha crítica em relação à posição das professoras. É realmente uma lástima que as questões salariais tenham sido maiores que a vontade de conhecer, de construir e de formar-se. Enfim, com esta realidade, infelizmente, minha pesquisa encontrou seus primeiros percalços.

Fui, então, em busca de novas orientações ao trabalho de mestrado. Um tanto apreensiva diante de tantos acontecimentos, apresentei à minha orientadora Cláudia Ribeiro Bellochio, o embate em que me encontrava. Foi então que ela me sugeriu redimensionar a pesquisa trazendo as estagiárias do curso de EE da UFSM como participantes do GFMP, por que estariam atuando em algum momento com a docência<sup>13</sup>. Ao mesmo tempo em que gostei da ideia, as implicações desta transformação trouxeram-me algumas inquietações: Como fundamentar a formação de quem está em formação? Com base em qual realidade planejar o trabalho?

Foi assim que, no dia 20 de maio, entrei em contato com a professora Eliana Menezes<sup>14</sup>, orientadora da disciplina “Alternativas Metodológicas para o Aluno com Déficit Cognitivo” a qual prepara as alunas para o Estágio Supervisionado em déficit cognitivo no último semestre do curso de EE. Expliquei-lhe a situação e solicitei que mediasse meu contato com as estudantes do curso de EE que realizariam seus Estágios no próximo semestre, a fim de perceber sua disponibilidade em participar do grupo de formação. Prontamente, a professora colocou a sua aula à disposição para minha conversa inicial com as alunas no dia 22 de maio de 2012. Realizei o convite às alunas e o projeto iniciou no dia 02 de junho<sup>15</sup>.

Ao iniciar nossos encontros o objetivo da proposição da pesquisa consistia em: Investigar de que maneira a formação num GFMP para alunas do curso de EE podem potencializar ações em suas práticas docentes no Estágio Supervisionado de Déficit Cognitivo.

---

<sup>13</sup>O Curso de Graduação diurno em EE da UFSM prevê a realização de três Estágios Supervisionados: O primeiro deles, a ser realizado no sexto semestre do curso, é o Estágio Supervisionado/Dificuldade de aprendizagem; o segundo, realizado no sétimo semestre, é o Estágio Supervisionado/surdez; e, o terceiro, realizado no oitavo semestre, Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. Era este último que as alunas do GFPM estavam prestes a fazer.

<sup>14</sup>Carta de apresentação (Ver Anexo B).

<sup>15</sup>Nos capítulos posteriores, trarei a narrativa deste início. Agora cito apenas para ilustrar a razão da mudança de rumo da pesquisa.

Porém, meus planos novamente tiveram que ser revistos. Logo no início da pesquisa, no dia 17 de maio foi deflagrada a greve dos professores e, logo a dos funcionários da UFSM, que perdurou até 17 de setembro de 2012. Assim, os objetivos e as problematizações pensados para uma pesquisa que previa a investigação na formação e ação das estagiárias de EE tiveram que ser reformulados por duas razões: Primeiro, porque em razão da greve, os Estágios Supervisionados foram suspensos até o início do segundo semestre. Segundo, porque não tendo Estágios Supervisionados, as participantes da pesquisa não assumiram turmas no tempo esperado<sup>16</sup>.

Desta forma, o foco da pesquisa mudou da investigação na formação-ação para a investigação no grupo de formação de alunas da EE, mediando e potencializando experiências musicais e pedagógico-musicais e relações de aprendizado entre música e EE.

## **1.2 Os caminhos metodológicos da pesquisa**

Após os percalços iniciais, as estrelas tornaram-se mais próximas. Iniciei a execução de meu projeto no dia 02 de junho, às 9h, no Laboratório de Educação Musical (LEM). Os delineamentos da pesquisa foram sendo realizados a partir deste primeiro encontro com as alunas.

Os objetivos das alunas ficaram claros já na primeira reunião, ao responderem a pergunta: O que espero desta formação? A resposta foi unânime: “Como ensinar, promover e utilizar a música na prática do Estágio”. Portanto, o objetivo que reuniu estas alunas estava endereçado a uma necessidade de se colocar a música presente no Estágio Supervisionado, o qual estavam prestes a se lançar. A relação das alunas com a música era garantir a sua “utilidade” durante a prática docente nos Estágios Supervisionados.

Na verdade, a partir desta constatação, questionei-me diversas vezes a respeito da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008). Esta visão utilitária, pragmática em que as disciplinas devem fornecer “receitas” para que

---

<sup>16</sup>Era início da greve e, naquele momento, não vislumbrávamos que ela se estenderia por cerca de quatro meses.



possam empreender suas práticas, sem questionamentos, problematizações ou arguições a respeito do que pensam e de que forma criar uma educação que atenda aos princípios inclusivos está muito presente entre acadêmicas que serão futuras professoras.

Neste sentido é que vem a busca por investigar se tais concepções, que trazem presente uma visão “utilitária” da música, tiveram transformações no decorrer deste trabalho. Isso sem deixar de mencionar que o grupo, em que estas alunas estavam inseridas, foi o impulsionador primeiro de formação, pois, além de estarem unidas por um objetivo comum, elas partilharam experiências individuais que se entrecruzaram para a formação de experiências coletivas, afinal, “nenhum programa de formação pode ser validamente elaborado *a priori* sem a participação ativa de seus destinatários”<sup>17</sup>. (FERRY, 2004, p. 12, tradução nossa)

*Esses encontros estão sendo bastante produtivos, as conversas geradas não são somente relacionadas a música em si, mas as nossas práticas como educadoras especiais. Nossas experiências são compartilhadas durante a manhã de sábado, e isso faz com que haja uma troca, fazendo com que possamos nos questionar nossa prática e reinventar ela. Já que o nosso grupo é sobre música, essas não podem faltar, além delas cantamos, dançamos, aprendemos jogos que podem ser utilizados com a música durante os atendimentos com os alunos. (ND, Sandy, 28 de julho de 2012)*<sup>18</sup>

Impulsionada, então, pelo desejo de formar um grupo, fazer parte dele, aprender e ensinar, construir, problematizar, explorar é que propus para a realização desta pesquisa uma abordagem qualitativa, especificamente a *articulação* entre a *pesquisa participante* e a *pesquisa formação*.

A pesquisa qualitativa “usa o texto como material empírico e parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia-a-dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo.” (FLICK, 2009. p.16).

Denzin e Lincoln (2006) consideram a pesquisa qualitativa como aquela que localiza o observador no mundo. Portanto, tais práticas interpretativas dão

<sup>17</sup>No original: “ningún programa de formación puede ser validamente elaborado a priori sin la participación activa de sus destinatários”

<sup>18</sup>Em razão de propor-me a trazer as narrativas das alunas e, concomitante a isso, tecer as análises de dados no decorrer do texto da dissertação, apresento um entrecruzamento das teorias e das narrativas orais e escritas das alunas e as minhas.

visibilidade ao mundo, transformam-no em uma série de representações e significações realizadas pelos próprios participantes.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais.[...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

A pesquisa qualitativa permite e considera que um objeto de pesquisa possa ser investigado a partir de vários olhares. Segundo Günther (2006), ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema do objeto de pesquisa, aliado à necessidade de escolher seus instrumentos e seus procedimentos de coleta e de análise dos dados.

Considerando, pois, a necessidade de estar atenta às perspectivas dos participantes, suas práticas, interpretações, movida pelo desejo de estar plenamente envolvida nesta pesquisa como integrante do processo de formação, busquei articular, como aporte metodológico, orientações da pesquisa participante e da pesquisa-formação.

Com relação à pesquisa participante, Brandão menciona:

A pesquisa participante é um importante instrumento de trabalho na construção do conhecimento que tem como objetivo compreender, intervir e transformar a realidade. O pressuposto é simples: todo ser humano é em si mesmo e por si mesmo uma fonte original e insubstituível de saber. Neste sentido, ela oferece um repertório de experiências destinadas a superar a oposição sujeito/objeto, pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido no interior dos processos de produção coletiva do saber, visando, a seguir ações transformadoras. (1992, p. 21)

Dentro desta perspectiva da pesquisa participante, elegi a pesquisa-formação; pois, compreendo que a partir dessa, a pesquisa transforma-se em momento de opção por caminhos, em fazer escolhas que se amparam nas experiências pessoais e nas expectativas de cada um, podendo potencializar um 'caminhar para si' enquanto é gestada a formação.

Qualificamos esse cenário de "pesquisa-formação" porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano de aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre

seu(s) projeto (s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual. (JOSSO, 2010b, p. 71)

Encontrei-me imersa neste processo de experiências, histórias pessoais de vida e formação, e, por esta razão, pude conectar-me com as pluralidades e singularidades, percorrendo, em conjunto com os outros participantes da pesquisa, um caminho de busca de si na formação e, assim, encontramos juntos, possibilidades do fazer e refazer constantemente.

Nesse trabalho investigativo, a pretensão foi que os envolvidos (pesquisados e pesquisador) juntos refletissem, organizassem, planejassem e trocassem ações.

*Em primeiro lugar, porque acordar tão cedo em um sábado, se deslocar de casa até a universidade em um trajeto que necessita dois ônibus enquanto poderia estar no aconchego do lar descansando após uma semana de atividades constantes? Eu não acredito em respostas para justificar esta ação, mas em outros questionamentos, como, por exemplo, como levar para a sala de aula a música como conhecimento se eu não sei música? Como ensinar um instrumento se eu não sei usá-los? Como cantar com os alunos se eu nem ao menos tenho técnicas vocais? Como, como, como....? (ND, Xuxa, 23 de agosto de 2012)*

Percebo que a pesquisa-formação centra-se na interação pesquisador-pesquisados, para mobilizar e potencializar a formação, pois, o desafio está na

capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, de fazer tomadas de consciência numa perspectiva de formação que contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e de seu meio, para a qualidade de sua presença no mundo. (JOSSO, 2010a, p. 27)

Na pesquisa-formação, segundo Josso (2010a), a metodologia se articula em três eixos:

No primeiro, o pesquisador se empenha pessoalmente “num trabalho de objetivação de si mesmo no que o caracteriza como sujeito aprendente-cognoscente” (p. 32). No segundo eixo, ele “confronta suas tomadas de consciência e suas teorizações junto a grupos ou com interlocutores com os quais ele está integrado em suas experiências.” (p. 33). Num terceiro eixo, “o pesquisador mantém um diálogo metaexperencial com outros pesquisadores no plano da metodologia e da teorização”. (p.33)

Com base nestes critérios, percorri o caminho de desvelamento de mim mesma como alguém que também aprende descobrindo nesta pesquisa. Busquei

integrar e potencializar as experiências necessárias para o aprendizado no e com o GFMP e realizei diálogo constante com autores e pesquisadores.

O caminho proposto pela pesquisa-formação para a produção de dados são as NO e as ND, as quais permitiram uma construção conjunta de saberes baseada em reflexões, planejamento, problematizações a respeito da relação da Música na formação das alunas de EE, pois ela permite explicitar a singularidade e, assim, “vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos em busca de uma sabedoria de vida”. (JOSSO, 2010b, p.17)

*Quero dizer que, muitas vezes, a gente vem bem cansado porque, nas sextas, é nosso dia de festa e quando tu (referindo-se a mim) pediu para a gente escrever as nossas impressões sobre o que estamos fazendo, aprendendo, formular perguntas, questionamentos, enfim, escrever sobre nós neste projeto, achei que ia ser um saco. Mas eu gosto. Assim consigo acompanhar a evolução que tive e, muitas vezes, a gente nem percebe. É muito legal escrever sobre a nossa formação. (NO, Duka, 18 de agosto de 2012)*

Neste sentido, há de se ter uma preocupação constante de que os autores das narrativas produzam conhecimentos que tenham sentido para eles, se inscrevam e se instituem como sujeitos.

*Assim como a história dos povos pode ser reescrita com a felicidade e as desgraças que conhecemos, a história de nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas por meio da narrativa oral ou escrita. (JOSSO, 2010b, p. 41)*

O DC<sup>19</sup> foi o recurso utilizado para as narrativas escritas a fim de que cada participante registrasse suas impressões, dúvidas, anseios, reflexões e inquietações durante nossa formação. Foi um instrumento importante, pois “[...] assim passa a ser possível que suas opiniões subjetivas sejam incluídas nos dados, tornando-se acessíveis à análise” (FLICK, 2009, p. 268). Aliado a isso está o fato de que a documentação das atividades diárias, através do diário, transformaram-se, na pesquisa, em um sistema de informação, um instrumento de avaliação e de planejamento, bem como garantiu a construção paulatina das considerações do desenvolvimento musical e pedagógico-musical das alunas.

---

<sup>19</sup>Os diários foram escritos e entregues para mim.

*O diário acabou sendo o registro de nossa formação. A gente viu como chegou e consegue ver como está agora. (ND, Elis Regina, 18 de agosto de 2012)*

As NO das participantes ocorreram livremente durante os encontros do grupo a partir de sua participação nas problematizações, debates, práticas e diálogos.

No primeiro encontro, dia 02 de junho, levei filmadora e gravei nossa conversa e a prática com atividades musicais ao final da reunião. Os encontros dos dias 28 de julho (sexto encontro), 01 de agosto (sétimo encontro), 11 de agosto (oitavo encontro), 18 de agosto (nono encontro) e 31 de agosto (décimo encontro) também foram filmados e as NO parcialmente transcritas nesta dissertação.

Nos encontros dos dias 23 de junho (segundo encontro), 30 de junho (terceiro encontro), 07 de julho (quarto encontro), 19 de julho (quinto encontro), 15 de setembro (décimo primeiro encontro) e 22 de setembro (décimo segundo encontro), não realizei a gravação. As NO foram sendo anotadas concomitante aos diálogos, ou após as reuniões, ao escrever em meu Diário de Campo.

As narrativas das histórias de cada participante, bem como de suas experiências na pesquisa possibilitaram perceber caminhos percorridos em sua formação. Conhecer o caminho e as construções realizadas, no caminho que percorremos juntos, foi imprescindível para compreender a formação mais profundamente.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua freqüente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular. (JOSSO, 2010b, p. 28)

Portanto, ao considerar as narrativas dos envolvidos na pesquisa, estarei compreendendo sua forma de ser e estar, os saberes que estão construindo de forma individual e coletiva e ainda mais, estarei tornando consciente seus questionamentos, problematizações, desejos, anseios e compreendendo o caminho que estão percorrendo.

*Por fim, trago algo bastante significativo no decorrer do projeto que foi essa nossa vivência em cada encontro com a música, além de trabalharmos a música para abordar em nossas práticas também brincamos com ela cantando no fim dos encontros as músicas que gostamos. Uma delas diz: “Pra onde tenha sol é pra lá que eu vou...” e espero que seja no rumo dele que nossa caminha esteja e que nosso projeto permaneça sendo luz em nossa longa jornada de eternas formandas. (ND, Penélope, 18 de agosto de 2012)*

Percebi, durante as narrativas, que muito mais que contar algo de si, tornou-se latente uma consciência de si, de quem é e o que deseja se formar. Neste sentido, ao contarmos nossa história, registramos reflexões, percepções de nós mesmos que, talvez nunca tenhamos nos permitido fazer.

Estes instrumentos possibilitaram-me uma produção de dados muito rica para análise e documentação.

Em relação à análise dos dados, como mencionei anteriormente, em razão de ter obtido uma ampla produção de dados durante os encontros, procurei ir realizando inferências, entrecruzando os dados das alunas, os meus e relatando conclusões a respeito de tudo o que ocorria.

Após ler muitas vezes o que possuía de informações oriundas dos documentos, procurei analisar e dividir as informações em três categorias que se entrecruzaram nesta dissertação. São elas: O grupo como dispositivo de formação; O grupo mediado por experiências com música e EE; As construções de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais.

Portanto, as NO e as ND das alunas, sua presença ou ausência nos encontros, seu comprometimento com o GFMP, sua postura e participação na proposta realizada nesta pesquisa são os indícios que baseiam as evidências de conclusão na análise dos dados. Nesta pesquisa, minha pretensão não foi trabalhar com respostas fechadas, lineares e verdades inquestionáveis. Trago, sim, possibilidades de compreensões, narrativas de mundo individuais e coletivas, verdades pessoais e diversas, compreensões possíveis sobre como se constituíram os conhecimentos trabalhados no GFMP, na perspectiva de cada uma das participantes, de mim e do grupo.

Através da figura seguinte, represento os caminhos metodológicos que percorri na pesquisa:

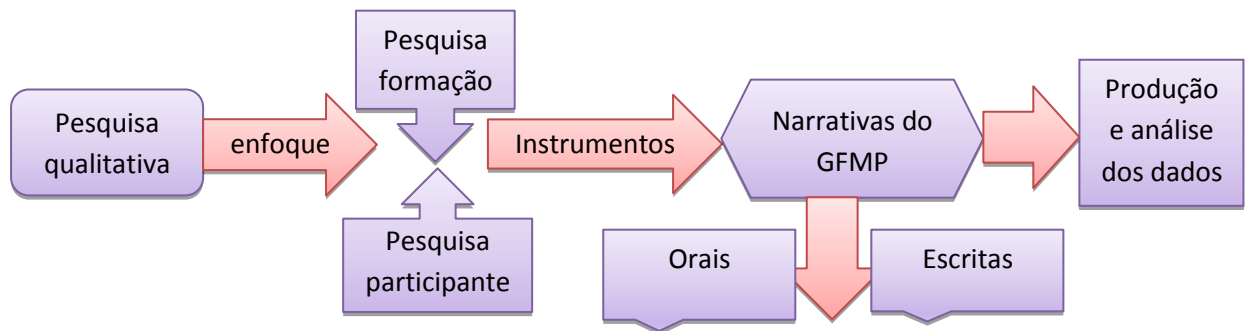


Figura 3: Articulação metodológica da pesquisa

### 1.3 O Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musical: as alunas de Educação Especial participantes da pesquisa

O GFMP constituiu-se de um grupo de 10 estudantes do curso de EE<sup>20</sup> da UFSM e por mim. As mediações e proposições de trabalho foram sendo pensadas e organizadas, gradativamente, a cada encontro por mim, pesquisadora que propôs a constituição do grupo.

Ao serem convidadas a se inserirem na pesquisa as estudantes estavam no sétimo semestre do curso de EE, em preparação para realizar o último Estágio Supervisionado do curso em Déficit Cognitivo. No dia 22 de maio, às 8h30min, tive a oportunidade de realizar meu primeiro contato com as alunas mediada pela professora Eliana Menezes, na época, professora da disciplina “Alternativas Metodológicas para o Aluno com Déficit Cognitivo”.

<sup>21</sup>Ao adentrar na sala havia 18 alunos<sup>22</sup> (dos 20 matriculados na disciplina). Neste dia expus os objetivos do projeto e convidei a todos para participarem do GFMP. Portanto, o meu critério de seleção de estudantes era que estivessem cursando o sétimo semestre de EE.

<sup>20</sup>Gostaria de esclarecer que a participante Elis Regina já é formada e participou do grupo de forma voluntária. Considerei-a em minhas análises em razão de seu envolvimento efetivo, suas ricas contribuições nos encontros e por perceber seu notório interesse a respeito do tema.

<sup>21</sup>Para minha grata surpresa, a turma que encontrei foi a mesma com a qual trabalhei com Docência Orientada na disciplina atual de “Educação Musical”, parte do currículo do curso de EE da UFSM.

<sup>22</sup>Aqui me refiro ao gênero masculino em razão de que havia homens e mulheres estudantes na referida aula.

Assim, naturalmente compareceram no primeiro encontro, 11 alunas, das quais 10 são sujeitos da pesquisa<sup>23</sup>. As dez participantes da pesquisa tem entre 20 e 31 anos de idade, participaram nos encontros realizados, alternando presenças, sendo que a média de frequência foi de seis alunas a cada sábado.

*Me divirto tanto aos sábados que nosso grupo tornou-se prioridade. Tantas coisas a fazer, Estágio pra pensar, mas é muito bom vir ver minhas parceiras de música. Tô me achando né? Já acho que a gente tem um grupo de música. Podre de chique. (NO, Cazuza, 15 de setembro de 2012)*

No desenvolvimento da pesquisa, fundamentada nos aportes metodológicos expostos, foi sempre presente a necessidade do comprometimento das participantes e que elas estivessem realmente imbuídas da perspectiva formativa deste trabalho.

*Tudo começou em uma terça-feira de manhã em que a professora “Ju” foi na nossa sala de aula convidar-nos para participar de um grupo que iria ser discutido sobre a música. De imediato já achei interessante esse projeto e quis participar. Mas, quando iríamos nos encontrar? Uma colega disse que poderia ser nos sábados de manhã, pelo fato de nós estarmos bastante atarefadas no período de segunda à sexta-feira. Como assim, sábado de manhã? É, ficou decidido o dia da semana, local e hora. Sábado de manhã, às nove horas e na sala em que já havíamos tido aula na disciplina de música. No primeiro encontro, fomos recepcionados com um big café da manhã com um ar de “boas vindas!”. Esse encontro foi muito legal, risadas, músicas, discussões sobre a experiência. (ND, Sandy, 07 de julho de 2012)*

Foi assim desde o primeiro encontro. Reconhecemo-nos como grupo, identificamo-nos umas com as outras. Estávamos ali, num dia frio, num sábado, com expectativas que eram comuns ou não, mas que nos uniam. O GFMP tornou-se um dispositivo de formação e de construção de conhecimento, um espaço para dividir, somar e multiplicar sentimentos, experiências e motivações. Como cita Oliveira, (2009, p.117): é “na convivência, no estar junto, na relação com o outro, nas reuniões, nos encontros, nos agrupamentos, na efervescência festiva, ou seja, no momento passado com os outros, que se estabelecem os vínculos, um pertencer múltiplo”.

*Hoje foi nosso primeiro encontro no projeto de pesquisa de mestrado da “Profe Ju” que nos trouxe segurança, companheirismo. Espero que esse projeto se estenda e que me passe conhecimento suficiente para começar*

---

<sup>23</sup>A participação final no projeto de dez alunas foi considerada em razão da pouca assiduidade e do restrito material de análise fornecido por duas delas.



*meu TFC (que até então ainda não sabia que tema que iria falar). Agora já sei. (ND, Adele, 02 de junho de 2012)*

Ao analisar minhas pretensões nesta pesquisa, percebi que, desde o princípio, coloquei-me como uma pesquisadora que estaria envolvida no processo de formação, de forma que também as pessoas que participam se tornaram autoras desta pesquisa; pois, caminhamos juntas, num processo de aprender, conhecer, problematizar, elaborar, planejar, construir.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências; mas, de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para ser um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (JOSSO, 2010a, p. 58)

Como relata Xuxa:

*Das minhas conclusões com esta experiência promovida pelo projeto da professora Juliane, levo a certeza de estar em permanente processo de formação e capaz de adquirir novos conhecimentos e enfrentar desafios. (ND, 15 de setembro de 2012)*

Por esta razão, acredito que os caminhos percorridos nesta pesquisa foram constituídos, impulsionados por objetivos comuns que tornaram cada um dos participantes um formador e um formando, um ator em potencial de suas elaborações e desenvolvimento.

Tornamo-nos um grupo coeso que, com suas diversidades e singularidades, protagonizou seu processo de formação. Por isso, para apresentar o GFMP de alunas de EE, optei em simbolizar-nos através de um mosaico que acredito ser a melhor forma de nos representar.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup>Mosaico é a arte de produzir, através de pequenos cacos ou outros produtos, desenhos e criações das mais diversas. Estes desenhos criados variam em formatos, cores e motivos. Cada obra é única em sua criação e muito difícil de ser reproduzida, pois o seu trabalho artesanal cria motivos dos mais complexos e diversificados. O nome mosaico vem do Latim *musa*, que também proporcionou os nomes, música e museu. Tal como a pintura e a escultura, o mosaico está entre as primeiras manifestações culturais do homem, conforme parecer de estudiosos e arqueólogos. (<[kialdamosaicos.com.br/arte-mosaicista.html](http://kialdamosaicos.com.br/arte-mosaicista.html) 2012>)

Da mesma forma que um mosaico, durante esta pesquisa, fomos pequenas partes que se fundiram e deram sentido ao grupo de formação. Cada qual, com sua originalidade, com suas histórias, experiências, construções e problematizações, tornou-se uma pedra fundamental, unindo-se às demais pedras e uma dando continuidade a outra. Misturamo-nos, construímo-nos do individual ao coletivo e do coletivo ao individual.

Apresento as participantes da pesquisa, personagens principais desta dissertação, as quais decidiram ser designadas com pseudônimos, utilizando-se de nomes de artistas da música que acreditam ser uma referência em sua vida. Os pseudônimos escolhidos foram: Ana Carolina<sup>25</sup>, Elis Regina<sup>26</sup>, Sandy<sup>27</sup>, Xuxa<sup>28</sup>, Penélope<sup>29</sup>, Cazuza<sup>30</sup>, Adele<sup>31</sup>, Caetano<sup>32</sup> (Caetano Veloso), Humberto<sup>33</sup> (Humberto Gessinger), Duka<sup>34</sup> (Duka Leindecker).

---

<sup>25</sup>Cantora e compositora da música popular brasileira (MPB), Ana Carolina. A aluna gosta do estilo musical da referida artista.

<sup>26</sup>Intérprete da MPB, Elis Regina. A aluna se emociona com a voz e a história da artista.

<sup>27</sup>Cantora e compositora da MPB, Sandy, a qual, em sua infância, cantava em parceria com seu irmão Junior. A aluna remete-se a sua infância.

<sup>28</sup>Apresentadora e cantora Xuxa, que gravou inúmeras músicas infantis. A aluna assistia aos programas realizados pela apresentadora na infância.

<sup>29</sup>Compositora de rock da atualidade e personagem da história em quadrinhos “Penélope”. A aluna considera-se fã desta artista.

<sup>30</sup>Cantor e compositor da MPB, Cazuza. A aluna admira a herança musical deixada pelo referido artista.

<sup>31</sup>Compositora e intérprete inglesa, Adele. A aluna é adepta ao estilo musical da referida artista.

<sup>32</sup>Cantor e compositor da MPB, Caetano Veloso. A aluna é admiradora deste artista desde a sua infância.

<sup>33</sup>Cantor e compositor gaúcho (RS), Humberto Gessinger, o qual era vocalista do grupo musical “Engenheiros do Havaí” que, na década de 80, 90, obteve muito sucesso e marcou a infância da aluna.

<sup>34</sup>Cantor e compositor Duka Leindecker que hoje, em parceria com Humberto Gessinger, fundou a banda “Pouca Vogal”. A aluna admira o trabalho do referido artista, especialmente, as letras das músicas que compõe.





## ANA CAROLINA

*Lembro que na escola havia as aulas de música; no horário inverso, os alunos eram convidados a participar, não sendo obrigados. Durante as aulas, cantávamos e tocávamos instrumentos como flauta, violão, etc. Também fazia curso de violão. Lembro que todo o final do ano haviam as apresentações para os pais.*

(ND, Ana Carolina, 02 de junho de 2012)

Ana Carolina tem 21 anos, é natural de Venâncio Aires e mora com duas colegas em SM. Na Graduação, envolveu-se muito com as aulas oferecidas na disciplina de EM, mas nunca participou de eventos ou projetos envolvendo a música. Sua prática docente realizou-se nos Estágios Supervisionados bem como trabalhou em domicílio com uma aluna autista e não trouxe a música em suas práticas.

Figura 5: Parte retirada do mosaico representando a aluna Ana Carolina

## ELIS REGINA

*Desde pequena, fui estimulada pelos meus pais e familiares a ter contato com a música e gostei muito disso. Minha avó tocava gaita e tenho um tio que é músico, então sempre tive contato com música e havia instrumentos musicais em casa. Fiz aula de teclado durante 2 anos (já esqueci tudo, pois parei de praticar) e, aos quinze anos, ganhei um violão do meu avô e aprendi a tocar. Toquei em missas na igreja católica e também em missas de formatura quando solicitada. Sempre fiz aula de dança (ballet, CTG, dança alemã), todas vinculadas a música. Canto e toco violão até hoje, gosto muito! Apesar de tocar melhor do que cantar, eu toco muito mal...*

(ND, Elis Regina, 30 de junho de 2012)

Elis Regina formou-se há três anos em EE e é intérprete de LIBRAS na UFSM. Ficou sabendo que algumas alunas de EE haviam sido convidadas para participar de uma pesquisa que envolveria uma formação em música e sem pestanejar, incluiu-se no grupo. Elis Regina tem 26 anos e é natural de Cachoeira do Sul. É solteira e mora com os pais em SM. Em sua escolarização, a professora de pré-escola utilizava muito a música em suas aulas. Elis Regina teve aula de EM na UFSM e não participou de projetos com relação à música. Na Graduação, realizou os Estágios Supervisionados exigidos pelo curso e sua experiência com a docência se restringe a esses estágios.

Figura 6: Parte retirada do mosaico representando a aluna Elis Regina



**SANDY**

*Durante toda minha escolaridade,  
não me recordo de ter tido envolvimento  
com música; somente lembro das  
últimas séries do ensino fundamental,  
em que uma professora de português  
usou alguns verbos cantando a fim de  
memorizarmos (ser, estar, permanecer,  
andar, ficar, continuar).*

(ND, Sandy, 02 de junho de 2012)

Sandy tem 20 anos, é natural de Nova Palma e mora sozinha, na casa dos estudantes. Relata que participou de um grupo de férias onde trabalhava-se com música, com instrumentos toda semana. Realizou 2 Estágios Supervisionados e também trabalha em casa com uma menina com paralisia cerebral com a qual utiliza a música. Está em uma fase de decisão de tema de trabalho de conclusão de curso e estágio.

Figura 7: Parte retirada do mosaico representando a aluna Sandy



# XUXA

*O que vivenciei com música em minha escolarização foi apenas um trabalho voltado para apresentações de datas comemorativas em que era preciso decorar a letra de uma música. Em minha vida, a música esteve presente nas rodas de festas de família.*

(ND, Xuxa, 0 de junho de 2012)

Xuxa tem 31 anos, é casada, tem uma filha de 9 anos (que participou de dois de nossos encontros) e reside com seu esposo e com sua filha em SM. Xuxa reside numa localidade bastante distante da UFSM e passou por diversas dificuldades em participar do grupo, mas foi a aluna mais presente nos encontros. Não participou de projetos ou de outras experiências musicais extra-classe na Graduação e suas experiências com a docência dizem respeito aos Estágios Supervisionados. Nestes estágios, utilizou-se da música com a visão desta de forma “utilitária”.

Figura 8: Parte retirada do mosaico representando a aluna Xuxa



## PENÉLOPE

*Durante todo meu período de escolarização, não tive contato com música nas disciplinas curriculares. Tenho contato informal ao ouvir músicas e cantá-las é a forma principal. Mas também tive contato nas aulas no cursinho ao cantar as músicas com os conteúdos, nos encontros da igreja ao tocar pandeiro, por exemplo.*

(ND, Penélope, 02 de junho de 2012)

Penélope tem 21 anos, mora sozinha em SM e é natural de Uruguaiana. Não teve participação em projetos sobre música, mas já esteve em Congressos e eventos que trouxeram oficinas de música na EE. Sua docência efetivou-se nos Estágios Supervisionados no curso de Graduação e também no atendimento domiciliar que realiza com uma aluna com paralisia cerebral. Ela não havia utilizado a música em suas práticas antes do projeto.

Figura 9: Parte retirada do mosaico representando a aluna Penélope



CAZUZA

*Não lembro de experiências com música na escola, mas no projeto municipal de minha cidade, quando fiz técnica vocal, aula de teclado e cantava no coral. Nunca trabalhei a música em si, mas já utilizei os instrumentos construídos na disciplina de música para estimular um participante do projeto NEPES. Certamente as atividades podem ser potencializadas utilizando música, mas é necessário observar o aluno, suas necessidades, suas potencialidades para melhor atendê-lo através da prática musical ou qualquer outra prática.*

(ND, Cazuza, 02 de junho de 2012)

Cazuza tem 21 anos, mora com mais 5 meninas na casa dos estudantes e é natural de Nova Palma. Fez aula de violão, mas em razão da falta de tempo, desistiu. Não lembra de ter, em sua escolarização, experiências com música. A prática com a docência efetivou-se em dois Estágios Supervisionados exigidos pelo curso.

Figura 10: Parte retirada do mosaico representando a aluna Cazuza



**ADELE**

*Não lembro de ter música em minha escolarização. A lembrança mais marcante foi na igreja, onde os alunos da catequese tinham que ajudar nos cantos.*

(ND, Adele, 02 de junho de 2012)

Adele tem 22 anos e é natural de Restinga Sêca onde mora com o namorado. Todos os encontros, ela percorria este trajeto de Restinga a SM e foi muito participativa e assídua. Na Graduação, não participou de projetos, mas realizou inúmeros cursos onde foram oferecidas oficinas e conferências a respeito da música. Sua prática na docência se realizou nos Estágios Supervisionados, entretanto, não trouxe a música até então em suas ações docentes.

Figura 11: Parte retirada do mosaico representando a aluna Adele

## CAETANO

*No ensino fundamental, tinha sempre os corais para datas comemorativas, mas as professoras é que escolhiam alguns alunos, nunca fui escolhida. Já no ensino médio, tive um trimestre de música, mas estudávamos as épocas e estilos musicais (erudita, barroca...), assim como alguns instrumentos, apenas líamos sobre a história do assunto e escutávamos a música/som. No final do trimestre, só fizemos uma paródia sobre qualquer música escolhida.*

(ND,Caetano, 02 de junho de 2012)

Caetano tem 23 anos, mora com o marido e o filho de 2 anos. Atrasou o curso em razão da gravidez e por isso está cursando dois semestres concomitantes. Mesmo assim, teve disposição em participar do grupo aos sábados. Tem uma experiência muito viva no Centro de Tradições Gaúchas (CTG) e a música sempre esteve muito presente nestes momentos. Procura passar ao filho tudo o que aprende no grupo. Já realizou os estágios exigidos no curso de Graduação e utilizou a música e o que aprendeu na disciplina de EM em várias oportunidades de sua prática.

Figura 12: Parte retirada do mosaico representando a aluna Caetano

## HUMBERTO

*Presencio meu namorado cantando,  
e procurando na internet  
partituras de músicas, e vejo ele  
aprendendo a tocar violão, também  
encontro seguido alguns amigos que  
tocam violão e cantam, além de  
outros momentos.*

(ND, Humberto, 02 de junho de 2012)

Humberto tem 20 anos, é natural de Dona Francisca e mora na casa do estudante com outras meninas. Ele menciona que, em seu processo de escolarização básica, não recorda de ter trabalhado com músicas no ensino fundamental e médio. Já participou de vários congressos onde apresentavam a música de diferentes formas, mas não participou de projetos de música. Realizou, como prática docente, os Estágios Supervisionados e, além disso, trabalha com uma aluna com psicose. Não utilizou a música em suas práticas por insegurança.

Figura 13: Parte retirada do mosaico representando a aluna Humberto



DUKA

*Lembro-me de ter contato com música em minha escolarização apenas no 2º ano do ensino médio, em uma aula de inglês, na qual aprendemos as palavras cantando algumas músicas. Sempre que me reúno com meus amigos rola uma rodinha musical. Adoro ouvir o som do violão e cantar com meus amigos. E também, quase todas as noites, meu namorado toca violão e cantamos.*

(ND, Duka, 02 de junho de 2012)

Duka tem 23 anos, mora com os pais, irmão e namorado. Já ouviu um concerto de música erudita. Sempre que possível vai a shows, incentivada pelo namorado e pelos amigos que são músicos em sua maioria. Por esta razão, está inserida num ambiente musical. Nunca participou de projetos e suas vivências com a docência remontam aos Estágios Supervisionados realizados no curso de EE, nos quais procurou inserir a música em algumas atividades, mas sem muita segurança no que estava fazendo.

Figura 14: Parte retirada do mosaico representando a aluna Duka

## 2 O GRUPO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO



Foto 2 - GFMP, tirada no dia 02 de junho de 2012. Primeiro encontro do grupo<sup>35</sup>.

Caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, em busca do seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso-ser dentro-do-mundo, o nosso-ser-com-o-mundo num paradigma da fragmentação, de uma abertura ao desconhecido, na convivência consigo, com os outros e com os universos que nos são acessíveis. É uma busca que visa despertar-se para uma existencialidade que não se satisfaz com os prêt-à-porter sociais e culturais, uma existencialidade capaz de reconhecer os limites de qualquer epistemologia. (JOSSO, 2010b, p. 196)

### 2.1 A formação acadêmico-profissional

O tema formação docente tem despertado o interesse e a discussão de quem pensa e faz a educação, no intuito de resgatar a docência e criar fundamentos para a construção de uma prática pedagógica com critérios alicerçados em

---

<sup>35</sup> Faltam, nesta foto, três alunas que estavam presentes no encontro.

conhecimentos de uma profissão: Ser professor. Esta profissão realiza-se em um espaço específico que é o espaço escolar e requer conhecimentos e práticas específicas que a profissão demanda. Nesta dissertação, o tema “formação” ocupa lugar de destaque pelos objetivos do grupo e da pesquisadora.

*O que pretendo aqui, não é impor que todos devam procurar engajar-se em uma formação continuada, mas, valorizar a importância dessa formação para a vida profissional, e conseqüentemente, social e pessoal do educador especial, uma vez que a excelência de uma prática provoca o reconhecimento integral do sujeito praticante. Se, faz parte do ser educador especial, a busca constante pelo novo, pelo diferente, pelo irreverente e lúdico, como venho explanando ao longo desse estudo, não vejo outra forma de chegar a isso sem uma formação. (Narrativa do TFC de Xuxa, 15 de janeiro de 2013)<sup>36</sup>*

A formação transversaliza a profissão de ser professor desde a sua constituição como pessoa a partir das experiências que o transformam.

Em primeiro lugar a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento e é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. (GARCIA, 1999, p. 21)

Via de regra, a formação vem sendo compreendida sob dois movimentos principais: a formação inicial (NÓVOA, 1992) ou acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) e a formação continuada. As formações são edificadas em formas, tempos e espaços diferenciados (cursos de graduação, pós graduação, formação a distância, seminários, oficinas entre outros). Considerando-se que o objeto de estudo deste trabalho é a formação acadêmico-profissional, relacionada a uma formação conjunta, deter-me-ei nos movimentos relacionados a esta etapa.

*Acho que formação nunca é demais. Quanto mais aprendermos, soubermos, discutirmos, melhor. E é legal por que a gente não é obrigado a estar aqui. A gente veio ver o que é, gostou, viu que tem muito a ver, e ficou. (NO, Elis Regina 07 de julho de 2012)*

---

<sup>36</sup>Trago citações do TFC de Xuxa; pois, ele foi realizado a respeito do GFMP e das suas reflexões na prática do Estágio Supervisionado de déficit cognitivo.



Dentro do conjunto conceitual de formação inicial, tomo o conceito de formação acadêmico-profissional entendida como aquela que se realiza no espaço das Instituição de Ensino Superior (IES), e que é conceituada por Diniz-Pereira (2008). Para este pesquisador,

[...] o termo formação inicial, como se sabe, é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato dessa formação *iniciar-se* muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição do ensino superior. A profissão docente é *sui generis*, pois mesmo antes de sua escolha ou exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com a figura de um professor durante o seu percurso escolar (LORTIE, 1975). Dessa maneira, defendo a utilização do termo “formação acadêmico-profissional” – para essa etapa de formação que acontece no interior das instituições de ensino superior [...] no lugar de formação inicial. (p. 254)

A formação acadêmico-profissional, ocorrida na IES, “[...] deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”, (IMBERNÓN, 2011, p. 5); pois, é um período específico em que se passa numa IES, construindo conhecimentos que se tornarão referências para as futuras ações pedagógicas. Implica partir de um conhecimento profissional dinâmico, que dote o futuro docente de uma bagagem científica, cultural, pedagógica, política e pessoal e que o impulse para além de uma prática pedagógica limitada ao funcionalismo, mecanicismo e burocratismo profissional.

As IES, responsáveis pela formação acadêmico-profissional do professor, devem ter um papel decisivo na promoção do conhecimento profissional exigido, mas também de todos os aspectos da profissão docente.

Penso que o currículo serve como suporte para prever e promover experiências de trocas e integração de conhecimentos, trazendo uma visão diferenciada de conteúdos, metodologias, práticas e de prioridades na educação a partir de uma formação reflexiva, problematizadora, que confronta noções, verdades estabelecidas e realidades educativas. Penso que os modelos de formação assimilados pelo futuro docente em sua formação acadêmico-profissional servirão de suporte para as suas ações na prática docente.

Mizukami (2008) salienta que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são lentos, visto que, apesar de iniciarem antes dos cursos de licenciatura, se prolongam por toda a vida profissional, revelando-se na docência

propriamente dita. Referindo-se a espaços de formação superior, a autora expressa que embora os cursos

[...] certifiquem o professor para o exercício da docência, tais cursos devem ser entendidos dentro de seus limites formativos: podem propiciar uma base inicial de conhecimento para a docência que deverá ser alimentada, ampliada, complexificada e flexibilizada ao longo do exercício profissional, por meio de várias fontes, em diferentes momentos e contextos: teorias, experiências, processos reflexivos que envolvam relação teoria-prática, etc. (MIZUKAMI, 2008, p. 390)

Assim percebida, a formação acadêmico-profissional é a base para que o professor se aproprie de conhecimentos teóricos e práticos e, gradativamente, os aprimore no percurso de sua vida docente. Por isso a importância de abandonar um ensino que considere processos acrílicos e trazer para a formação acadêmico-profissional um ensino que seja presidido pela pesquisa-formação, que vincule teoria e prática, considere o percurso da aprendizagem, que traga uma postura crítica e promova um caminhar junto, em equipe. Não se trata apenas de aprender um ofício, um trabalho; mas, aprender os fundamentos de uma profissão o que significa saber por quês, onde, quando, como. As transformações não devem trazer medo, mas liberdade e desejo de fazer a diferença.

É neste sentido que tomo a educação como uma das molas mestras das mudanças sociais que, especialmente com o paradigma da inclusão, transforma conceitos de “certo e errado”, “bom ou ruim”, “merecedor e perdedor”. A inclusão é uma tentativa de mudança, de transformação na educação e na sociedade e necessita de uma formação docente que atenda aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos (UNESCO, 1994).

Ampliando as colocações, o conceito de formação é tomado aqui, não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados; mas também, como construção de si próprio. A busca pela formação, a vontade, o desejo do indivíduo em formar-se parte das experiências que lhe constituem e que lhe impulsionam a querer mais. Um percurso de formação não se cria do nada e não conclui ao terminar um curso. Ela se potencializa nas ações de quem vivenciou tais experiências formativas.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e

sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 1992, p. 115)

Formamo-nos no percurso de nossa vida, pelas escolhas e decisões, pelas internalizações que fazemos de nossas experiências, por nossas expectativas, conquistas e frustrações, alegrias e tristezas, pelo que nos toca, tanto positiva quanto negativamente, pelas impressões que cada vivência nos traz, por quem nos acompanha, pelos valores que temos, pelo meio em que estamos inseridos que nos exige, nos impulsiona, nos limita e nos permite. A formação norteia todos estes processos. Nesse sentido, “A aprendizagem experiencial e a formação se integram visto que estão alicerçadas na prática, num saber-fazer com as experiências e pelas experiências” (JOSSO, 2010a, p. 13).

Formamo-nos pelas experiências que realizamos, pois a formação está vinculada ao que nos faz sentido, ao que experimentamos como conhecimentos de diferentes naturezas. É um constante movimento entre aprender e reaprender, construir e desconstruir, vivenciar, envolver-se, agir, apropriar-se, conforme as experiências que permeiam a história de cada indivíduo.

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido. (JOSSO, 2010b, p. 420)

Trago, para a discussão, a importância de uma formação conjunta à formação acadêmico-profissional que potencialize a construção de outros conhecimentos, como no caso, conhecimentos musicais para além dos disciplinares. Para subsidiar esta discussão, averigui em periódicos da CAPES a respeito de pesquisas que contemplem aspectos da formação conjunta à formação acadêmico-profissional. No entanto, não encontrei referências.

A formação conjunta compõe um contexto de formação realizando-se concomitante ao curso de formação acadêmico-profissional com o objetivo de aprofundar, problematizar, contribuir para a construção de conhecimentos e ações docentes.

Proponho, nesta dissertação, uma formação realizada com objetivos de vínculos ao grupo como mediador e potencializador desta formação. Não só indivíduos reunidos para produção de conhecimentos num determinado espaço, mas um grupo de pessoas comprometidas com esta formação e com os objetivos comuns que dela derivam. Um grupo que sente pertencer a esta formação, ser formador e formado concomitantemente.

A formação conjunta, assim compreendida, promove o envolver-se, mais profundamente, numa construção de conhecimentos, perspectivas e experiências; num trabalho coletivo de pertença e consolidação deste trabalho com propostas discutidas, refletidas e problematizadas em conjunto. No entanto, por não estar atrelada à instituição, não traz em si as exigências pertinentes à formação acadêmico-profissional. O comprometimento com o grupo e com seus motivos para estar buscando esta formação é que remetem às exigências.

*Tenho vontade de aprender mais, quanto mais formação e melhor eu tiver, me sentirei mais preparada para o meu futuro, afinal o curso não nos prepara suficientemente para trabalharmos neste campo. (ND, Caetano, 15 de setembro de 2012)*

A partir da colocação da aluna, acredito ser importante assinalar também que toda a formação acadêmico-profissional tem limites (MIZUKAMI, 2008). Nenhum curso de graduação vai preparar totalmente para a atividade profissional. Conforme Araújo,

ao terminar um curso de licenciatura, o professor está habilitado a lecionar, o que não significa que esteja pronto para todos os desafios que encontrará na escola. Isto porque nenhum curso consegue prever todas as dificuldades que um professor encontrará enquanto estiver lecionando e também porque o exercício da profissão traz outras perspectivas para o profissional da educação. (2012, p. 11)

Aliás, a aprendizagem da docência acontece durante toda a vida (MIZUKAMI et.al., 2002; BOLZAN, 2009), em diferentes momentos de nosso caminhar para si com os outros, na trajetória pessoal e profissional, de modo a estar sempre se

reinventando, a partir da revisão e reconstrução de conhecimentos baseada em novas experiências. Ainda acrescento o quanto a formação fundamentada na experiência promove aprendizados e marcas nos envolvidos por ela.

Desta forma, acredito ser importante pensar a respeito da formação realizada nas IES permeadas por conteúdos disciplinares. Questiono se tais disciplinas, muitas vezes regidas por conteúdos desprovidos de sentido aos acadêmicos, são capazes de fomentar experiências formativas. Ainda pergunto se não haveria uma forma organizacional para que tais instituições pudessem fundamentar na experiência sentida, vivida, a formação acadêmico-profissional.

## **2.2 Aspectos legais na formação do professor de Educação Especial**

A EE constitui-se, hoje, em um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem do público alvo das políticas de educação inclusiva: pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de transtornos globais do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da EE, em suas modalidades de atendimento (MANTOAN, 2005).

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007, p. 1)

A tendência à inserção deste público alvo da EE na escola básica, anunciada desde o final dos anos de 1970, tomou vulto na década de 1980 com as discussões sobre os direitos sociais e a ampliação do acesso e o aumento da qualidade da educação oferecida a essas pessoas. Tal movimento culminou, no início dos anos 90, na proposta de educação inclusiva advinda de inúmeros acordos e convenções internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração de Jomtien (1990), dentre outras. Destacamos, neste estudo, duas delas

que tiveram acentuada repercussão na construção dos motes da EE como se percebe hoje.

A primeira é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que, dentre outros pontos, propõe que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...]”, pois tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]” (p. 8-9). A segunda é a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999), celebrada na Guatemala, em maio de 1999, da qual o Brasil é signatário.

Em decorrência destes e de outros tratados internacionais, as transformações na educação brasileira em direção à educação inclusiva vêm acontecendo efetivamente através de alguns documentos nacionais como a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e garante a entrada e permanência deste alunado nas escolas de EB. Citamos também a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), a qual institui Diretrizes Nacionais para a EE na EB, oficializa as expressões “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais” e esclarece as questões da formação de professores que atuam na área da EE. Além destes documentos, como já citado anteriormente, a Política Nacional de EE (BRASIL, 2007) visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. E, por último, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a EE, o atendimento educacional especializado, sistematizando, esclarece algumas questões pertinentes ao atendimento especializado, à transversalidade complementar ou suplementar da EE em todos os níveis de escolarização e traz algumas questões de cunho financeiro em relação à EE.<sup>37</sup>

Em relação à formação de professores, a legislação – Resolução CNE/CEB n. 02/2001 – (BRASIL, 2001) define que esta deve ser de professores que trabalham com alunos “que apresentam necessidades educacionais especiais”, trazendo a

---

<sup>37</sup>O Decreto fala da dupla matrícula: “A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado”. (Decreto 7611/2011, art. 9, par.1) Para maiores esclarecimentos a respeito deste decreto o Governo lança a “Nota Técnica” nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE.

centralidade para a docência. O perfil desse profissional pode seguir dois modelos distintos: os capacitados e os especializados, mencionados nos parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 18. Segundo a Resolução, tanto os professores capacitados como os especializados podem ser formados em dois níveis. Os primeiros em nível médio ou superior e, os segundos, em nível superior ou em pós-graduação.

Ainda em relação aos documentos que tratam sobre a formação de professores de EE, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a LDB (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de EE (BRASIL, 2007), indicam a importância da preparação adequada a professores para uma escola inclusiva.

A Declaração de Salamanca menciona que cabe às IES contribuir com a produção de conhecimentos e novas práticas em relação à formação de professores, desempenhando

[...] um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. Essa inter-relação entre pesquisa e capacitação é de grande importância. (UNESCO, 1994, p. 38)

No artigo 59, inciso III da LDB, encontra-se a preocupação com esse aspecto como sendo imprescindível para a inclusão, ao estabelecer que os sistemas de ensino assegurarão “[...] professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” (BRASIL, 1996).

Na Política Nacional de EE, encontra-se a necessidade de garantir, entre outras coisas, “a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da Educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p.8) Ainda consta na Política que, para atuar na EE, o professor deve ter “como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área” (BRASIL, 2007, p. 11).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), traz a EE sob a perspectiva da educação inclusiva e, por isso, enfatiza a preocupação com a formação de professores para o AEE. Tal documento salienta as diretrizes deste atendimento e a importância da transversalidade, complementar ou suplementar, da EE em todos os níveis de escolarização.

Portanto, atualmente, com base nos documentos citados, percebe-se que a EE está entrelaçada com a educação inclusiva<sup>38</sup>, que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para EE (BRASIL, 2001), implica em uma nova postura da escola de EB que deve propor, em seu projeto político-pedagógico (no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino), ações que favoreçam a inclusão social e o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Na educação inclusiva, a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade, considerando uma educação realizada na diversidade e igualdade.

Importante frisar que a Política de Educação Inclusiva redimensiona o lugar dos estudantes de maneira geral, trazendo-os da margem para o centro das propostas educacionais e da organização político-pedagógica da escola de EB. A generalização de ações, de conteúdos e de propostas, cuja pretensão era que todos os alunos aprendessem, de forma unânime e ao mesmo tempo, dá lugar à pluralidade na formação humana, ao repensar o tempo, o processo e os espaços de aquisição de conhecimento e ao reconhecimento e à valorização das diferenças e das diferentes aprendizagens, sem ser “piedosa ou caritativa”.

Portanto, incluir desafia a EB para propostas educacionais que potencializem o desenvolvimento de todos os educandos. Isso quer dizer que assegurar presença física, ações pedagógicas unilaterais, despertar sentimentos de compaixão, não garante que os alunos estejam interagindo uns com os outros, aprendendo e participando de todas as atividades escolares.

Carvalho (2004) menciona que

[...] é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania. Um outro aspecto importante, ainda na esteira do apelo sentimental, refere-se ao respeito às diferenças. Ainda que, com o uso da expressão se pretenda estimular a ética, calcada nos direitos humanos (inclusive o de ser diferente...), as práticas narrativas sobre o respeito às diferenças precisam ser, criticamente, analisadas. (p.9)

Neste contexto é que se descortina o novo campo de formação de professores da EE. Não objetivando “receitar” métodos e técnicas especializados; mas, tornando-se uma preocupação pedagógica permanente para os professores e

---

<sup>38</sup> Estando a EE entrelaçada com a Educação inclusiva, seu foco está na formação de professores para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE).



para as instituições de ensino, visando efetiva inserção e desenvolvimento dos alunos numa perspectiva inclusiva.

Com certeza, ao observar as diversas políticas educacionais vigentes, não posso deixar de constatar a enorme distância que existe entre o que se tem, o que se prega e o que é possível na realidade diária das escolas brasileiras. Os professores, em senso comum, costumam afirmar que “quem faz as leis não as pratica por que não sabem da realidade... as coisas vêm de cima para baixo”.

Além disso, as políticas e a legislação produzem influência direta sobre o ensino, a aprendizagem, o estar e permanecer na escola, o prazer de ensinar e o prazer de aprender. Sabe-se que a escassez no espaço escolar é sentida em vários setores e que equacionar a demanda, suas necessidades e prioridades é algo bastante complexo.

Diante disso, a complexa proposta da legislação a respeito da formação acadêmico-profissional do professor de EE, aliada a uma amplitude de contextos em que esta formação pode ocorrer (nível médio, pós-graduação, graduação, habilitação da Pedagogia, dentre outros), traz condições favoráveis ao descomprometimento com questões mais profundas e críticas da formação acadêmico-profissional deste profissional. As iniciativas em fazer acontecer a inclusão coloca um dilema problemático: Maior quantidade de pessoas credenciadas para trabalhar na EE ou maior qualidade na formação destes profissionais?

Construir paradigmas renovados para a educação passa antes pela formação que os futuros docentes recebem em sua formação acadêmico-profissional; pois, é ali que os alicerces deste paradigma serão fundamentados a partir de um currículo, o qual alimente e respeite as subjetividades e as diferenças.

O professor tem, como desafio primordial, romper com paradigmas e se sustentar em constantes mudanças educacionais. Portanto, a formação ultrapassa aspectos técnicos, pois há o exercício constante de reflexão, do questionamento a respeito da própria prática e, principalmente, de experiências concretas que são a matéria prima para a mudança dos docentes.

Neste sentido, a proposta que apresento, nesta dissertação, torna-se esta matéria prima, pois a formação aqui trabalhada teve como objetivo trazer às acadêmicas da EE uma experiência que transcendesse as proposições curriculares do curso de EE, ou seja, foi uma ação formativa e conjunta ao curso de graduação.

Não coloquei qualquer exigência na participação das alunas; mas, busquei, em cada encontro, que esta formação lhes produzisse experiências formativas.

Portanto, no decorrer de nossos encontros, vivenciamos e problematizamos nossa formação musical e pedagógico-musical, comprometemo-nos com o grupo e refletimos, conjuntamente, sobre questões práticas e teóricas vinculadas às necessidades, curiosidades e expectativas do grupo a que pertencíamos, buscando sempre experienciarmos músicas e problematizarmos as possibilidades pedagógico-musicais para o trabalho na EE.

### **2.3 Formação acadêmico-profissional de professores de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria**

No que concerne a EE, a formação acadêmico-profissional de professores assume muitos contornos em cursos realizados em nível de magistério, outros em pós-graduação e outros na formação em nível superior presencial ou a distância.

Há hoje, no Brasil, apenas dois cursos específicos (sem vínculo com a Pedagogia) de E em Instituições de Ensino Superior Federais no país. O mais recente, o Curso de Licenciatura em EE que foi criado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo (SP) pela Resolução ConsUni nº 588, de 19 de agosto de 2008 do Conselho Universitário (CONSUNI, 2008). A primeira turma iniciou em 2009. O mais antigo, o qual trato aqui especificamente, o curso de Licenciatura em EE da UFSM.

No ano de 1976, na UFSM, foi criado o Curso de EE - Licenciatura Curta, para formação de professores para deficientes mentais. O curso sofreu inúmeras reformulações e reestruturação, transformando-se em Licenciatura Plena, sendo reconhecido como tal através de Parecer CFE 1308/80, e homologado esse reconhecimento pela Portaria de MEC 141/81. O curso de Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação era vinculado à Pedagogia; mas, no ano de 1982, o Centro de Educação encaminhou ao Conselho Federal de Educação – CFE, proposta de reestruturação dos Cursos de Pedagogia e EE, propondo que a habilitação referida passasse para curso de EE. Houve aprovação de tal solicitação através de Parecer CFE 65/82. Hoje, o curso apresenta, em seu projeto pedagógico,

ter como objetivo formar professores para a EE em Curso de Licenciatura, Graduação Plena e em nível superior, para atuar na EI e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas diferentes modalidades da EE.

Na justificativa do projeto político pedagógico, como resposta às exigências da legislação, menciona-se:

Estamos diante da modificação dos fundamentos legais para a formação de professores, especialmente no que trata a Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Esse documento recomenda a necessidade de trabalho pedagógico específico com as pessoas que tem necessidades especiais. O Curso de Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, fundamentado no resultado do trabalho de ensino, pesquisa e extensão que vem desenvolvendo, também se identificou com a necessidade de rever seu modelo de formação de professores e prover as alterações devidas em seu Currículo.

O projeto pedagógico do Curso define as áreas de atuação destes profissionais como docência em classes especiais ou escolas especiais; serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, em classes hospitalares, em ambiente domiciliar, em serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante, em interpretação de linguagens e códigos, como por exemplo, a língua de sinais.

Ao terminar a graduação,

- a) Como Professor de Educação Especial, o diplomado deverá ter competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva. Neste sentido deverá ter também condições de flexibilizar a ação pedagógica nas áreas de conhecimento, quais sejam: déficit cognitivo, educação de surdos e dificuldade de aprendizagem, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais observadas nos alunos. Ao identificar as necessidades educacionais especiais sua competência lhe facilitará a definição e implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas;
- b) Como Professor de Educação Especial o diplomado deverá ter habilidades para atuar com alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas ou não ao déficit cognitivo, problemas de aprendizagem e alunos surdos. (PPP)

Olhando as disciplinas ofertadas no curso de EE da UFSM, percebo estarem dispostas de forma que o graduando compreenda inúmeros aspectos que compõem a profissão. Desde aspectos políticos, metodológicos, psicológicos, práticos e teóricos que subsidiarão a docência do professor de EE. Além disso, há a realização

de três Estágios Supervisionados (dificuldade de aprendizagem, surdez e déficit cognitivo<sup>39</sup>). O curso tem duração de 4 anos.

Tomando a formação acadêmico-profissional, são essas as premissas que fundamentam a formação do professor de EE na UFSM.

Percebo a preocupação do Curso em formar profissionais professores de EE que sejam construtores de uma educação que favoreça os processos de formação de seus alunos. Há um entendimento de que o processo formativo do professor assume múltiplas dimensões (cognitiva, científica, política e emocional), estreitamente articuladas entre si, a fim de que possa realizar essa mesma ação-formação junto a sua prática docente. Há uma busca de construção do espaço interdisciplinar por meio de atividades e conhecimentos articulados bem como a promoção da pesquisa valorizando as atividades investigativas na formação docente.

## 2.4 Formação em grupo

*Gosto de estar aos sábados em nosso grupo nos reunindo, discutindo, cantando, dançando, comendo (hahaha) aprendendo cada vez mais juntas, como ver a música e como ela deve ser trabalhada como conhecimento. (NO, Sandy, 11 de agosto de 2012)*

Em nossos encontros, percebi nitidamente o compromisso de cada uma das participantes com as demais colegas na constituição e no envolvimento com o grupo de formação. As duas grandes motivações deste projeto foram: (a) estar reunidas partilhando objetivos, ideias, dúvidas, conhecimentos; (b) aprender sobre música, estar seguro de como trazê-la como conhecimento mediador de desenvolvimento para sua futura prática docente.

*Assim como a maioria dos professores, durante minha formação nunca pensei na possibilidade de trabalhar Música como conhecimento e sim usá-la como uma ferramenta mediadora do ensino. Nossos medos e falta de vivência significativa com a Música, impede de algum modo que nos arrisquemos a oferecer esta oportunidade aos nossos alunos. É nessa busca por desmistificar esses medos que me provoço e me lanço nesse estudo e experiência. (TFC, Xuxa, 15 de janeiro de 2012, p.10)*

---

<sup>39</sup>Já mencionados nesta dissertação.

Por esta razão é que tratarei aqui a respeito da formação a partir de um grupo que a potencializa e cria redes entre si, que impulsiona o desenvolvimento de seus participantes.

*Acredito que o grupo era composto por meninas de diferentes visões dentro da sala de aula, que só se falavam oi e tchau, algumas vezes, e que serviu como uma união entre este grupo, principalmente pra mim que atrasei um semestre e acabei me afastando bastante da turma. Aprendi muitas coisas, pois antes mesmo nem sabia como trabalhar a música com meus alunos, e o grupo contribuiu para uma mudança significativa sobre mim e meus conceitos musicais. (ND, Caetano, 15 de setembro de 2012)*

A perspectiva da formação dinamizada, mediada por um grupo que partilha ideias, necessidades, ações e interesses tem assumido importância em algumas pesquisas desenvolvidas na atualidade. Oliveira (2011) refere-se, em seus estudos, a respeito do grupo como dispositivo de formação. Josso (2010) faz alusão à formação como uma atividade do indivíduo sobre ele mesmo, através de um caminhar com. Ferry (2004) percebe a formação como dinâmica de um desenvolvimento pessoal, mas que ocorre num grupo como mediador desta formação. Bellochio (2000) aborda questões musicais e pedagógico-musicais relacionadas ao grupo colaborativo, decorrente de sua tese de doutorado realizada com professoras da escola e estagiárias da pedagogia, mediadas por um processo de investigação-ação educacional.

Pode-se pensar em muitas razões para esta intensificação no interesse pela formação realizada no grupo: as necessidades coletivas de troca, as vivências realizadas e compartilhadas, as motivações que derivam desta partilha, relações, dentre outros.

*Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2011, p. 19)*

O grupo, unido por interesses cooperativos, é um dinamizador de formação, pois há um compromisso, uma responsabilidade recíproca de se envolver, construir. Desta forma, o grupo vai se constituindo a partir dos vínculos que estabelece entre seus integrantes, visto que grupo é “todo aquele conjunto de pessoas capazes de se reconhecer em sua singularidade e que estão exercendo uma ação interativa com

objetivos compartilhados” (OSORIO, 2003, p. 57). Desta partilha e troca entre os integrantes, é que se estruturam as resistências e as congruências do grupo entre a individualidade e a construção grupal – feita pelo conjunto.

Existe grupo quando os indivíduos têm os mesmos objetivos e interagem uns com os outros<sup>40</sup> (FERRY, 2004, p.35, tradução nossa). Assim sendo, grupo é uma união de pessoas com objetivos comuns, mas que, na diversidade de suas histórias, experiências, caminhada de vida, trazem significações diferentes acerca do mesmo objetivo e, por isso, dinamizam a formação.

A formação de professores, no caso das alunas de EE, na perspectiva de grupo, coloca em evidência a possibilidade de uma outra construção de conhecimentos, de relações, de problematizações e de questionamentos acerca de si e dos outros. Desta forma, o grupo medeia a formação. O grupo torna-se um mediador de potências individuais que podem se relacionar e se tornarem potências coletivas a partir dos dispositivos (OLIVEIRA, 2011) de interação, de aproximação e afastamento e tantos outros movimentos cognitivos, afetivos, sociais que se vivencia no grupo e com o grupo.

O grupo é uma totalidade que não se reduz a soma de seus elementos: tem uma duração, uma função, uma vida própria que não se confunde com a de seus membros. Não se reduz a uma funcionalidade que lhe atribui a instituição a que pertence. Possui uma singularidade que lhe outorgam as pessoas que o compõem. É um micro-organismo social com vida própria, analisável em termos energéticos (dinâmica de grupos), hermenêuticos (psicanálise aplicada aos grupos) ou sócio analíticos (perspectiva institucionalista). (FERRY, 2004, p.35, tradução nossa)<sup>41</sup>

Assim, o grupo existe com, por e nos seus membros. A participação, a atração, a agregação, a partilha, a socialização, o vínculo, a coletividade dão vida própria ao grupo que se torna o espaço, onde o trabalho e a reflexão compartilhada contrariam à lógica individualista. Não significa apenas conviver; mas, ver, no outro, uma potencialidade do que posso construir em mim, formar e aprender.

---

<sup>40</sup>No original: “Existe grupo cuando los individuos tienen objetivos comunes e interactúan unos com otros”.

<sup>41</sup>No original: “El grupo es una totalidade que no se reduce a la suma de sus elementos: tiene um duración, una función, una vida propia que no se confunden com la de sua miembros. No se reduce a la funcionalidade que le assigna la institución que lo incluye. Posee uma singularidade que lo ortogan las personalidades que lo componen. Es um micro-organismo social com vida própria, analizable em términos energéticos (dinâmica de grupos), hermenêuticos (psicoanálisis aplicada a los grupos) o socioanalíticos (perspectiva institucionalista)”.

*Hoje o jogo de copos “escravos de Jó” foi muito legal. Houve quem não se adaptasse por ser canhoto, ou pelas dificuldades de coordenação. Aí, o grupo todo teve de mudar para incluir a todas em suas diversidades. Legal isso. Estamos indo bem. (ND, Cazuza, 23 de junho de 2012)*

A diversidade experimentada no grupo favorece as trocas, aproxima ou afasta por afinidades ou por modos diferentes de ser e agir. E esta mobilização latente no grupo é que o torna dispositivo de formação.

Compreende-se, portanto, o grupo como um espaço de interações, onde o sujeito pode se referenciar no e se diferenciar do outro, estar com o outro, opor-se a ele e, assim, transformar e ser transformado por ele num processo dinâmico de trocas e de descobertas. Há uma dialética entre necessidade e satisfação, sujeito e uma necessidade de vínculos, onde há um conjunto de causas internas e condições externas que operam na constituição do grupo. Neste sentido, os participantes do grupo assumem, na formação, o papel de quem participa ativamente, se experimenta, revisando suas concepções formativas, problematizando-as, refletindo e construindo seu repertório próprio formativo a partir de si e do estar com o outro.

Foi isso o que moveu nossos encontros, tendo como suporte e meta a formação musical e pedagógico-musical. Ao escrever esta dissertação, posso dizer que o que resultou deste objetivo foi a união de pessoas com histórias diferentes já percorridas e que, agora, percorriam juntas um dos tantos caminhos que a formação possibilita.

*Fortalecemo-nos ainda mais como grupo. Nossas discussões são abertas e aprendemos muito juntas. Contamos coisas pessoais, necessidades reais e aflições para o próximo semestre quando chegará o Estágio. O que mais me impressiona é o esforço que elas fazem para vir. Vem de lugares longe. Uma vem de Restinga Seca, outras vem da Santa Marta, Itararé, Centro. Deixam seus filhos, namorados e maridos para vir ao sábado na reunião. Chegam dispostas, felizes, sorridentes. Fico a pensar que tem que valer a pena. Elas fazem tanto esforço que a mim cabe lhes dar o máximo de retorno para que sintam que realmente estão sendo tocadas, formadas por nossos encontros. Realmente me emociona muito sua força em estar participando deste grupo. Tenho muito a agradecer a cada uma destas grandes meninas. (ND, Juliane, 23 de junho de 2012)*

Esta redefinição da formação no grupo (e com o grupo) é resultado da mudança de concepções na educação de simples transmissão de conhecimentos para a educação que busca ser diversa e participativa. A formação em grupo possibilita a troca de experiências, o diálogo sobre questões que surgem de forma individual, mas que se tornam questões e respostas coletivas. Tudo o que se

vivencia em grupo se torna partilha de informações, conhecimento, experiências e se traduz em formação.

*Tudo o que estamos vivenciando nestes encontros aos sábados está sendo muito válido desde nossas conversas sobre nossas práticas, sejam elas em música ou não até os momentos em que estamos cantando, aprendendo cantigas, jogos de copos, brincadeiras com música. Acho que não tem uma coisa que é importante. Tudo é importante para nossa formação. (ND, Ana Carolina, 18 de agosto de 2012)*

Desta forma também a formação requer mudanças e este caráter do grupo, como mediador e potencializador de uma experiência e de possível formação na docência, vem responder a esta necessidade de uma educação que está na vida e para a vida.

Neste contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 15)

Nesta premissa é que, desde o princípio, compreendeu-se o grupo a que a pesquisa se refere. Nas experiências ali concretizadas, criou-se momentos de transformação, de reflexões e a necessidade de conviver com as novas concepções ali construídas. Além disso, o grupo cria laços de responsabilidade mútua em que todas se empenham em construir juntas. Por isso, torna-se um ambiente de aprendizagem prazeroso, construtivo e reflexivo.

*A cada encontro é uma alegria, uma expectativa, sinto-me reanimada estando no grupo. A cada canto, brincadeira, cantiga de roda, jogo musical, conversa, é um pensamento de quando estaremos em sala de aula...me vejo usando tudo o que aprendemos. Este projeto nos uniu e por isso aumenta a sede de aprender. (ND, Adele, 18 de agosto de 2012)*

O relato acima aponta para o que representou esta experiência formativa na vida de todas as participantes. Percebo, gradativamente, que esta formação construiu inúmeras e inesperadas experiências, as quais são perceptíveis nos diários e nas narrativas das alunas. Mesmo que a formação ocorra individualmente, momento em que cada uma internaliza e se transforma, a coletividade de experiências vivenciadas no grupo intensifica os sentimentos e levam os acontecimentos a uma nova dimensão: ao convívio, aos objetivos, a troca e a



responsabilidade mútua que passam a ser sustentáculos de existência do trabalho formativo.

Como mencionei anteriormente, logo que iniciamos este GFMP, tanto eu quanto às meninas tínhamos objetivos que foram transformados no decorrer de nossas reuniões formativas. Meu objetivo primeiro era potencializar, através de um curso de formação, ações nas práticas docentes de estagiárias de EE. Este objetivo foi mudando em razão da greve e passou a se referir às relações que as alunas de EE passaram a realizar com a música, a partir de um curso de formação. Quanto às alunas, seus objetivos eram de aprender técnicas, formas, modos de utilizar a música como recurso, ferramenta em suas práticas. Entretanto, também suas concepções e objetivos foram se transformando no decorrer dos encontros. Ao final, percebiam a música sob uma outra perspectiva<sup>42</sup> e seus objetivos não se centralizaram apenas em conhecer, mas em conviver, trocar experiências e motivações com e através do grupo.

*Hoje superei minhas expectativas pois percebi que além de uma formação, criamos um vínculo entre professor/aluna, aluna/aluna. Compreendi que mesmo levando a formação muito a sério podemos, devemos, sorrir e trazer a música a nosso favor e a favor do desenvolvimento e do conhecimento de nossos alunos. É uma pena que ao nos tornarmos adultos, percamos nosso “espírito infantil”. Talvez seja por isso que não se traga a música na EE. Mas no grupo voltamos a ser crianças. (ND, Caetano, 31 de agosto de 2012)*

Ferry destaca que “formar-se é aprender a tornar-se. É construir o próprio caminho de desenvolvimento profissional e pessoal. Formar é, então, ajudar a formar-se”<sup>43</sup> (2004, p. 13, tradução nossa). Portanto, formamo-nos de maneira particular. Cada qual constrói, decide, a partir de suas experiências, no que quer vir a ser. Mas o grupo pode e é um dispositivo de formação, já que nele há espaço e meios para que a formação ocorra.

Além de aprendermos muito, percebo que não houve formadores e formados. Como salienta Ferry,

Uma formação não se recebe. Nada pode formar o outro. Não se pode falar de um formador e de um formado. Falar de um formador e de um formado é

<sup>42</sup>Falarei sobre isso em um capítulo posterior.

<sup>43</sup>No original: “Formarse es aprender a devenir. Es contruir el próprio caminho de desarrollo profesional y personal. Formar es, entonces, ayudar a formarse.”

afirmar que há um polo ativo, o formador, e um polo passivo, aquele que é formado<sup>44</sup>. (2004, p. 54, tradução nossa)

Desta forma, compreendo que, em nosso grupo, exercemos todos, o papel ora de formados, ora de formadores e construímos juntos uma experiência que realmente nos tocou, nos atravessou, nos transformou. Ao mesmo tempo em que nos auto-educamos, também construímos no coletivo, influenciamos e fomos influenciados, formamos e fomos formados.

A experiência vivenciada no grupo potencializou a formação dos participantes, tornou-nos personagens de nossa formação, constituiu-nos como um conjunto de pessoas com interesses, objetivos, alegrias e frustrações que partilhamos e que nos transformaram. O grupo foi mediador de aprendizados e conhecimentos e, a partir do comprometimento umas com as outras, do vínculo afetivo que se estabeleceu, tornou-se um dinamizador de formação.

---

<sup>44</sup>No original: “Una formación no se recibe. Nadie puede formar a outro. No se puede hablar de um formador y de um formado. Hablar de um formador y de um formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y um polo passivo, aquél que es formado”.

### 3 UM GRUPO MEDIADO POR EXPERIÊNCIAS COM MÚSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL



Fotos 3 - Momentos vividos no GFMP

*Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto a pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão entre educação e experiência pessoal. (DEWEY, 1976, p. 13)*

### 3.1 A experiência ... “tudo o que transforma, me toca, me modifica.”<sup>45</sup>

Início esta etapa dissertativa, perguntando-me sobre qual experiência? Como a experiência esteve presente e potencializou a formação acadêmico-profissional de alunas de EE?

Retomo o conceito de experiência a partir de sua base no latim,

[...] *periri*, capaz de; que deu *experiri*, ensaiar, tentar; *experientia*, ensaio, tentativa e *experimentare*, provado, que fez suas provas. [...] O Roberto etimológico situa o aparecimento da palavra experiência no uso erudito do século 13 e o termo experimentar, no uso erudito do século 14. E esta rápida digressão pela história dessas duas palavras introduz, pois, de um lado, um sentido em torno da idéia de um risco assumido, pondo à prova a habilidade daquele que o assume e de outro lado, a idéia de que o risco assumido, feito as provas, acabou com sucesso. (JOSSO, 2010a, p. 112)

Conceitualmente (DEWEY, 1976), existem dois tipos de experiência: uma que se refere mais diretamente à ciência, através de experimentos e experimentações; e outra que trata de experiências vivenciadas, que potencializam a construção de conhecimentos.

A intenção é trazer uma perspectiva de experiência daquilo que é vivido, sentido, refletido e transformado e, para isso, trago quatro autores que me guiaram conceitualmente: John Dewey (1976), Vygotsky (1982), Benjamin (1996) e Larrosa (2002).

Dewey (1976) investigou a experiência em seu aspecto essencialmente dinâmico: toda a experiência modificada ocorre no plano social, a partir de um processo de conexões e apropriações de conhecimentos.

[...] toda a experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. (p. 26)

De acordo com o autor, a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência presente para a construção de experiências futuras. A capacidade humana de reter o aprendizado de uma experiência é intrínseca ao seu desenvolvimento. Aprender é uma condição permanente; é a forma pela qual o

<sup>45</sup>ND, Penélope, 02 de junho de 2012.

homem cresce, mesmo quando o seu desenvolvimento biológico já se completou. Ainda, segundo Dewey, a primeira condição para o crescimento é a imaturidade, não entendida como ausência ou falta, mas como força de desenvolvimento:

Não basta insistir na necessidade da experiência, nem mesmo em atividade do tipo experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. [...] Assim como nenhum homem vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. (DEWEY, 1976, p. 16)

Portanto, experiência é o vínculo entre o ser vivo e o seu ambiente, nas dimensões física, social e emocional.

Também na teoria histórico-cultural de Vygotsky, encontram-se referências a respeito da importância da experiência no processo de desenvolvimento humano. Para o psicólogo russo, passado e presente se conectam para fomentar o desenvolvimento do sujeito. Este sujeito é agente em seu próprio processo de desenvolvimento e age sobre o ambiente com o auxílio de instrumentos e signos, mudando ou alterando sua trajetória. Especialmente ao analisar a criatividade e a imaginação, Vygotsky (1982) menciona que essas funções advêm das *experiências* dos sujeitos e de seu contato com a cultura, ou seja, as características que compõem o fenômeno da criatividade são dadas pelas experiências de vida de cada sujeito em seu cenário sócio-histórico-cultural.

O autor ainda menciona que a faculdade de combinar o antigo com o novo, de articular as experiências passadas às presentes para transformar as futuras, é que forma a base para a capacidade criadora, a qual considera tipicamente humana. Por isso, destaca que todos somos criativos. Ao contrário do evocado no senso comum, a criatividade não é dom, mas é intrínseca ao ser humano na medida em que se utiliza de suas experiências para criar.

Vygotsky (1982) salienta que a imaginação e a criatividade se nutrem das experiências vividas pela pessoa. Quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material disponível para a imaginação.

Isto significa que tudo o que edifica a fantasia influi reciprocamente em nossos sentimentos, e ainda que essa construção em si não concorde com a realidade, todos os sentimentos que ela provoca são reais e efetivamente vividos pelo ser humano que os experimenta. (VYGOTSKY, 1982, p. 23)

Walter Benjamin explicita que a experiência é o conhecimento que se acumula, se prolonga, se desdobra: “Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido. Ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1996, p. 37).

Jorge Larrosa (2002) entende que

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’. Em português, se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’; em francês, a experiência seria ‘ce que nous arrive’; em italiano, ‘quello che nos succede’ ou ‘quello che nos accade’; em inglês, ‘that what is happening to us’; em alemão, ‘was mir passiert’. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (p. 21)

Tendo, por mediação, teóricos como Dewey (1976), Vygotsky (1982) Benjamin (1996) e Larrosa (2002), podemos compreender que a construção de experiências é uma das condições fundamentais para a produção de conhecimentos pelos sujeitos e, em consequência, de desenvolvimento humano. É a partir dela que nos deixamos envolver por aquilo que acreditamos ser importante, necessário, bom ou ruim, desprezível ou precioso. Portanto, não podemos desassociar que nos formamos naquilo que experimentamos. Nossa formação ocorre se as experiências vividas forem internalizadas e impulsionarem à realização de novas experiências. Novamente aqui está o sentido da formação.

Dewey (1976) coloca que “o que se aprendeu como conhecimento em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizado continuem” (p.37). Portanto, toda experiência é formadora. Toda experiência constrói uma formação por sua capacidade de mobilizar o ser humano e propulsionar internalizações de conhecimentos. Se há desejo em transformar, em prosseguir, em conhecer, significa que a experiência se constituiu. Entendo, a partir dessas orientações conceituais sobre experiência, porque ele tomou uma perspectiva tão marcante nas discussões sobre a formação de professores. Conforme o autor em questão, “a mais importante

atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender” (1976, p.42) e este desejo pressupõe marcas, impressões, experiências.

Desta forma, a formação acadêmico-profissional deveria considerar as internalizações a partir de experiências vividas e propor, constantemente, novas experiências aos estudantes, refletindo e as transformando. Entendo que experiências são bases pelas quais construímos conhecimentos e alicerçamos a prática da docência, a qual, por sua vez, também vai sendo (re)construída em outras experiências docentes.

### **3.2 Experiências musicais: alicerces para novas experiências**

Assim como nenhum homem vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. (DEWEY, 1976, p. 16)

Partilhando desta premissa, acredito que o envolvimento, a busca pessoal por uma formação está relacionada às experiências passadas e à intenção de que elas se prolonguem ou se constituam. Ao iniciar o GFMP, as alunas compreendiam a importância da música na EE, queriam esta formação, estavam abertas a ela. No entanto, sentiam-se inseguras em seus conhecimentos.

Portanto, trago para discussão as formas como a música esteve relacionada com a vida das alunas partícipes do GFMP, narradas por elas no decorrer de nossos encontros.

Acredito que as experiências relacionadas à sua infância, aos contextos sociais a que estavam vinculadas, às experiências musicais na escola e às acadêmico-profissionais tenham sido narrativas importantes trazidas de suas memórias e que impulsionaram seu envolvimento no GFMP.

*Talvez, não tenha deixado claro, ao iniciar minha narrativa, mas o fato é que não tive experiências tocantes com a Música antes do Grupo de Formação Musical e Pedagógico-Musical, ministrado pela professora Juliane Riboli Corrêa. Somos influenciados o tempo todo, durante nossa trajetória de vida pessoal ou profissional, pelos acontecimentos, vivências ou narrativas que tocam e transformam nosso ser e estar no mundo. Ter vivido a experiência*

*no Grupo, teve completa e expressiva influência sobre a escolha de abordar o tema Educação Musical, nunca antes pensado por mim. Destacando sua importância em minha vida, busquei levar, para a prática, tudo que considerei significativo e retorno dela com tudo que construí antes e durante, e que, de certa forma, constitui-me enquanto sujeito em formação. (Narrativa do TFC de Xuxa, 15 de janeiro de 2013, p.48)*

Para a compreensão destes processos, organizo a exposição em quatro pontos<sup>46</sup>: (1) experiências musicais na infância; (2) experiências musicais em contextos sociais; (3) experiências musicais na escola; (4) experiências musicais na formação acadêmico-profissional.

### 3.2.1 Experiências musicais na infância

*A primeira experiência, que me lembro, era que eu gostava de escutar Elis e Raul com meu pai, quando tinha 4 ou 5 anos. (ND, Elis Regina, 30 de junho de 2012)*

Experimentar a música na família é uma prática comum e acontece de diversas formas. Os pais que cantam ao embalar o filho para dormir, as cantigas de roda, as festas em família, as músicas ouvidas à noite em família. Como cita Cazuza, *era pequena e meu pai cantava, tocava e me ensinava música. Foram os melhores momentos de minha vida.* (ND, 02 de junho de 2012)

*Quando estava grávida, o pai do meu filho cantava a música “Um anjo do Céu” do Maskavo<sup>47</sup>. Essa música me marcou muito, pois, fala muito do que meu filho é para mim. (ND, Caetano, 02 de junho de 2012)*

Talvez, por esta razão, a música estreite ainda mais os vínculos afetivos entre as pessoas que com ela estão envolvidas.

*É importante lembrar, que me trouxe muito prazer, em cada uma de nós participantes, escolher um cantor/cantora que nos marcou, que gostamos para nos “identificarmos” no projeto, pois isso fez me lembrar de uma memória que eu tinha guardado de uma cantora que eu sempre tive admiração, e que esteve muito presente em minha infância. (ND, Sandy, 02 de junho de 2012)*

Por ser a música uma forma de linguagem, de expressão, ela fala a respeito de sentimentos, de anseios, de perspectivas e de emoções. Dessa forma, ela

<sup>46</sup>Trago aqui as narrativas, após a colocação dos encontros, por terem sido pontos derivados destes.

<sup>47</sup>Grupo de reggae.



encontra-se sempre presente nas relações familiares. Percebe-se tal constatação na ND de Duka:

*Desde minha infância, gosto de ouvir música. Tínhamos um aparelho de vinil e vários discos de todos os tipos de música – do mais movimentado ao mais lento. Nossa, isso me lembra lar, família. A música foi parte total da minha infância. (02 de junho de 2012)*

Entendo que o ambiente cultural, social, familiar vivido pelas pessoas é relevante para a sua formação musical, pois “as experiências musicais são valiosas para maturação emocional e o desenvolvimento de qualquer criança” (LELIS, 2000, p. 28). Xuxa relata

*Não lembro muito de cantigas, brincadeiras com música, mas lembro da hora do programa da Xuxa de manhã. Eu acordava cedo e adorava ver a Xuxa cantando. Sabia todas as músicas. Depois, quando minha filha nasceu, comprei o “Xuxa só para baixinhos” 1, 2, 3, 4 e depois ela não quis mais. Mas eu adoro até hoje. (ND, 02 de junho de 2012)*

Gostaria de tecer uma consideração em relação às narrativas aqui apresentadas. Percebi uma inquietude das alunas em relação ao que seriam experiências musicais em sua infância. Apesar de 7 das 10 participantes citarem experiências musicais na infância, elas apresentaram grandes dificuldades em reconhecer as canções dos pais, as cantigas e a presença da música nos ambientes e espaços da infância (amigos, família...).

Muitas disseram não lembrar, outras disseram que as experiências ficaram mais na escola, pois a família não tinha muito presente as questões musicais.

### 3.2.2 Experiências musicais relacionadas a contextos sociais

*Olhando esses vídeos e a partir de nossas discussões, acho que a música é uma necessidade de expressão de cada cultura. Parece que as pessoas tem necessidade de expressar-se através dos sons. (NO Xuxa, 11 de agosto de 2012)*

Não é mero acaso que a música é empregada nos diversos campos da atuação humana, visto que

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio

da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45)

Ela está presente no entretenimento, na mídia, em filmes, propagandas, telejornais, desenhos animados, jogos eletrônicos, novelas, dentre outros, nos mais variados eventos, nas ruas, shoppings, lojas, escolas, supermercados, academias, aeroportos, bares, restaurantes, igrejas, etc.

Ou seja, sob diversas formas, especialmente através da mídia, acontece a transmissão de música de variados estilos. Todas estas informações são assimiladas pela mente humana por meios racionais e não racionais.

Neste sentido, as alunas mencionam:

*Danço desde os 9 anos em um CTG. Sempre fez parte dos nossos planos ter a música presente em nossas atividades. Trabalhamos com parlendas, quadrinhas, cantigas de roda, paródias de músicas gaúchas. (ND, Caetano, 02 de junho de 2012)*

*Também dancei em grupos tradicionalistas, no ballet e em um grupo de dança folclórica alemã por quase 10 anos. Nossa... eu amava isso. (ND, Elis Regina, 30 de junho de 2012)*

*Dancei balé clássico e tive contato com música clássica. Tive oportunidade de assistir shows de música erudita. Também dancei em um grupo alemão e gostei de músicas de bandinha. (ND Duka, 02 de junho de 2012)*

Percebe-se, pelos relatos acima, que a música esteve nas danças, brincadeiras, declamações, canções e atividades musicais que retratam um determinado contexto social. No entanto, não há um trabalho “de” música e, sim, um trabalho “com” música, ou seja, a música é utilizada para apresentação, dança, divulgação da cultura e atividades de instituições e grupos. Não eram ações que visassem o trabalho “de” música; mas sim, de utilizar-se dela para, associada a outros interesses e áreas, realizar um objetivo conforme a instituição ou o grupo prevê.

*Lembro-me de um amigo de meus pais que tocava violão e cantava. Morávamos em um bar e ele fazia “umas rodas”, onde todos paravam para ouvir. Eu e minha irmã sempre cantávamos junto. Como era um bar, estes “eventos” eram costumeiros e eu adorava. Minha irmã mais velha está aprendendo violão e, quando temos reunião de família, cantamos juntos. É muito bom. (ND, Xuxa, 02 de junho de 2012)*

Segundo Brito (2003), a música é a promotora da integração do ser humano com o ambiente e a cultura. Como cita Adele, em seu diário:

*Lembro-me de como era legal quando frequentava a catequese, onde os catequisandos auxiliavam nos cantos da Missa nos domingos. Eu me considerava uma cantora. Era um orgulho. Depois de sair da Missa, as pessoas nos elogiavam. Eu achava lindas as nossas músicas. (02 de junho de 2012)*

A aluna traz uma realidade da música presente nas celebrações e nos ritos religiosos. Essa é uma prática presente em inúmeras culturas.

No relato da aluna Elis Regina, acompanha-se outro aspecto da música

*Aos 7 anos, fiz aula de teclado, até uns 10 anos. Como parei de praticar, hoje não me lembro de mais nada. Aos 15, ganhei um violão de presente do meu avô e aprendi a tocar sozinha. Toquei na Igreja Católica nas Missas de sábado e em Missas de formatura, o que era muito bacana, pois, ganhava uma grana. Além destas experiências, eu só dirijo com música, o rádio sempre ligado. Se eu pudesse, eu viveria de música". (ND, 02 de junho de 2012)*

Vivências cotidianas com música estão presentes na vida do ser humano. A questão é que, dependendo da cultura de um povo, da educação, das prioridades educacionais da sociedade e, especificamente, da família, os sons, os ritmos, a música é mais ou menos valorizada como parte da educação dos estudantes.

*Quando estou com amigos, amo ouvir música, ir a shows. Lembro-me da minha vida ser marcada por momentos especiais e, nestes momentos, a música sempre esteve presente. Sou capaz de lembrar o que aconteceu, só ouvindo a música relacionada. (ND, Duka, 02 de junho de 2012)*

Através dos relatos das alunas, notamos que a música as envolve em vários contextos sociais. Algumas mencionam participação em grupos artísticos, outras, em reuniões de amigos, família e mencionam, também, sobre a música estar presente em acontecimentos marcantes de sua vida. Fato é que todas as alunas descrevem a música como parte de suas experiências sociais. Ou seja, todas percebem a importância da música como expressão, linguagem, cultura e manifestação de grupos.

### 3.2.3 As experiências musicais na escola

A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania. (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181)

Percebo que a música se constitui, dentro da escola, numa área de conhecimento que tem por objetivo trazer ao aluno não só informações através de um conteúdo obrigatório; mas, propiciar-lhe o desenvolvimento musical mais amplo, com ações de representação e expressão musical de diferentes formas e intencionalidades.

O ensino de música na escola, que defendo, passa pela produção de um conhecimento educacional e musical crítico, entendido e construído por sujeitos sociais historicamente localizados. Para tanto, coloca-se a necessidade de desopacizar posturas que mantêm a música como campo técnico do conhecimento ou que a idolatram como pertencente a sujeitos com dons capazes de desenvolver o conhecimento musical. Assim, é preciso que se compreenda o valor crítico da educação musical e se invista em seu ensino, tanto na formação de professores como em sua prática educativa junto aos alunos. (BELLOCHIO, 2000, p. 141)

Em relação às suas experiências escolares com música, as alunas mencionam:

*Não tive música na escola de ensino fundamental. No Ensino Médio, tive no primeiro ano, (em uma escola Estadual de Santa Maria) um trimestre de música onde trabalhávamos ritmo, timbre... Depois, só tive contato com música, em termos de escola, no cursinho pré-vestibular para decorar as fórmulas das aulas. (ND, Caetano, 02 de junho de 2012)*

Caetano relata que teve um semestre de música no Ensino Médio. Em razão da lei 11.769/08 que compreende que a música deve ser conteúdo obrigatório na área de “artes”. Há, hoje, um movimento intenso, nas escolas públicas e privadas, a fim de cumprir com as exigências da lei. No entanto, esse é um processo e, como todo processo, ele pode ser longo e cheio de desafios.

Logo a seguir, ela (Caetano) traz a informação de que a música foi *utilizada no cursinho para decorar fórmulas das disciplinas trabalhadas*. Esse “utilitarismo” está sempre presente nas concepções a respeito da música na educação, além da

negação de que ela é importante por si própria, por ser uma linguagem e forma de expressão, por sua beleza estética e pelo conhecimento que ela é capaz de produzir.

Xuxa relata um aspecto importante:

*Na escola, sempre que tínhamos que apresentar alguma música. Eu me preocupava em ensaiar para “fazer bonito”. (ND, 30 de junho de 2012)*

A aluna expõe uma parte de sua fala a respeito da música presente na escola sendo “utilizada” para apresentação em dias comemorativos e sua preocupação em “fazer bonito”. Um discurso presente nas atividades musicais escolares. Centrar a música sob o enfoque da performance, ou salvacionista, ou sob o viés de que ela é um recurso para o desenvolvimento de habilidades, é minimizar suas potencialidades educacionais.

Devido a isso, questiono a forma como são realizadas as apresentações artísticas nas escolas, as quais, muitas vezes, não decorrem de um trabalho musical realmente contínuo e válido. Ainda é comum, nas escolas, a valorização dos alunos mais “afinados” ou “com ritmo”, que sempre são selecionados para as apresentações artísticas e, em contrapartida, vemos a exclusão dos alunos com dificuldades, que acabam por ser impedidos de desenvolver e ampliar seus conhecimentos e sua percepção, apreciação, composição, execução e expressão musical. Essa prática contradiz os parâmetros de inclusão, os quais defendem o acesso de todos à cultura e à educação.

Dando continuidade ao relato das alunas, cito:

*Lembro-me de ter participado de aulas de música que a escola oferecia no turno inverso quando pequena. Ninguém era obrigado a participar, quem quisesse ia. Nestas aulas tínhamos oportunidade de manusear alguns instrumentos musicais como flauta, violão, pandeiro... e outros também. Mas lembro que a gente cantava bastante. Fiz aulas de violão e também nos apresentávamos no final do ano. Cantei no coral deste curso. (ND, Ana Carolina, 02 de junho de 2012)*

Estas experiências de aulas de música, no turno inverso ao turno escolar, ocorrem, de forma contínua, em muitas escolas, especialmente em escolas particulares. Vale questionar: Por que no turno inverso e apenas aos alunos que queriam? Mesmo sendo um relato da época de sua infância, essa ainda é uma prática corriqueira. Aqui prevalece a visão das disciplinas consideradas essenciais

(matemática, ciências e português) em contrapartida às disciplinas vistas como secundárias.

Se, por um lado, politicamente e pelo entendimento tácito de pessoas ligadas ao ensino escolar, garante-se e entende-se a importância do ensino de música na escola como potencializador do desenvolvimento cultural dos alunos e defende-se essa área como campo do saber a ser trabalhado na escola, por outro lado, os incentivos maiores e premiações do Estado às suas instituições escolares têm ocorrido na contramão, exigindo desempenhos em áreas do conhecimento que, bem o sabemos, limitam a condição humana ao aprendizado de conhecimentos mínimos. (BELLOCHIO, 2000, p. 77)

A escola precisa rever estratégias, metodologia e prioridades que indiquem caminhos possíveis de serem tomados pela educação. Afinal, quais são os critérios utilizados para dispor de tempo, espaço e recursos a determinadas áreas do conhecimento dentro da escola? A educação caminha para a perspectiva da inclusão, que modifica a concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem. Desta forma, também é necessária uma análise para se redimensionar o papel da música na escola e buscar as condições necessárias para que possa ter um papel e um valor significativo no processo de educação escolar.

Novamente, gostaria de mencionar aqui a resistência das alunas em perceber as experiências musicais ocorridas de maneira informal na escola, na família, dentre outros. Apenas cinco delas mencionam experiências na escola. As cantigas de roda com os colegas, as músicas ouvidas em grupo, enfim, as experiências informais com música não foram apontadas. Penso que essa postura possa ser porque, na época que trabalhamos as experiências musicais passadas, concebiam a EM como um ensino rígido e fechado.

### 3.2.4 Experiências musicais na formação acadêmico-profissional

*No decorrer do curso de Educação Especial, passei por apenas uma disciplina de música, bem como uma de teatro e arte visuais. Acredito que essas são de suma importância para minha formação e me possibilitaram alternativas diferenciadas para trabalhar com meus alunos. Todavia, apenas uma disciplina não é o suficiente para nos habilitar e proporcionar meios suficientes para ter uma prática totalmente ativa, com a qual eu possa agir e me sentir realmente apta a utilizar estas áreas com veemências em meu trabalho. (ND, Penélope, 02 de junho de 2012)*

Saber da importância da música, de sua relevância no desenvolvimento de potencialidades musicais, artísticas, cognitivas, sócio-afetivas, psicomotoras, estéticas, expressivas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, traz a necessidade de colocar a EM em contato direto com a EE. Isso depende, em grande parte, da formação dos professores que trabalham nessa área. De um lado, os professores de Música, que pouco conhecem sobre EE; de outro, os professores de EE, que pouco conhecem sobre Música.

O ideal seria que os professores de Música compreendessem e se envolvessem com propostas que incluíssem metodologias, recursos e materiais para o trabalho com o público-alvo da educação inclusiva. Em contrapartida, a formação de professores de EE também precisaria destacar aspectos relevantes da música e potencializar processos formativos com experiências musicais.

### **3.3 Experiências musicais e pedagógico-musicais no grupo de formação**

Por acaso, guiamos a vida daqueles que ignoram o espírito, cujo eu inerte é arremessado pela vida como por ondas que se quebram contra rochedos? Não. Pois cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, conteúdo que ela recebe de nosso próprio espírito. (BENJAMIN, 1996, p. 101)

Walter Benjamin, no pequeno ensaio escrito em 1933, cujo título é “Experiência e pobreza”, faz referência a uma parábola: “Um velho, já no leito de morte conta a seus filhos a respeito de um tesouro escondido, enterrado nos vinhedos. Pretendia transmitir aos filhos a lição da experiência: a felicidade é fruto do trabalho e do tempo” (1996, p. 128).

Para o autor, narrar é antes de tudo intercambiar experiências. É um diálogo, no qual quem tem algo a dizer enriquece o outro e vice-versa, isso é o que nos mostra a parábola. Na experiência compartilhada com os outros, o homem encontra a sua humanidade. Quando o homem perde a sua capacidade de narrar, é porque sua experiência foi abalada.

Neste espaço, relato e analiso as experiências potencializadas no GFMP visualizadas a partir do meu Diário de Campo (DC), o qual era escrito após os

encontros e que traz minhas narrativas e as narrativas das estudantes em nossos encontros. Trago-o de maneira viva nesta dissertação, pois, nele encontro o desafio da razão e do coração, o qual menciono na introdução deste trabalho. Também trago as narrativas orais (NO) e as narrativas discursivas (ND) das alunas, nas quais suas impressões, aprendizados, desafios e angústias podem ser percebidos. Percorrido o caminho da pesquisa até aqui, trago as relações de aprendizado que ocorreram no GFMP a respeito da música e da EE.

Durante a realização da pesquisa, pude observar que as estudantes, gradativamente, tornavam-se mais seguras, participativas, problematizadoras. Tornou-se evidente, encontro após encontro, que os conhecimentos musicais trabalhados, discutidos e construídos em grupo estavam sendo internalizados e assimilados pelas alunas, sendo que muitas já se sentiam com competência para se inserir em seu Estágio.

*Acredito ser importante mencionar que a Educação Musical denotava um medo a ser enfrentado por mim, mas que, aos poucos, foi sendo desmistificado durante os encontros promovidos neste projeto. No princípio, tive a sensação de que não seria capaz de trabalhar a Educação Musical nas práticas ofertadas pelo curso (estágios) e tão pouco em contextos escolares nos quais estarei inserida futuramente, enquanto Educadora Especial. No entanto, já durante os primeiros encontros do grupo, muitas de minhas angústias foram se dissipando. (Narrativa do TFC de Xuxa, 15 de janeiro de 2012, p.11)*

Problematizar e procurar caminhos de reflexão, de crítica diante de tudo o que nos chega é o que fará com que esse tudo, seja algo que nos toque, nos constitua, nos transforme; tornem-se enfim, experiências. Por esta razão, em todos os nossos encontros, junto ao que se trazia como proposta de aprendizagem, nós discutíamos a respeito de conceitos, de concepções e de realidades que envolviam música e EE.

### 3.3.1 Primeiro encontro: A experiência na formação musical

**DATA:** 02 de junho de 2012

**LOCAL:** LEM



**OBJETIVO:** Problematizar o tema da formação acadêmico-profissional, perpassado por conceitos de experiência e potencializar experiência de formação musical e pedagógico-musical ao grupo.

**PRESENTES:** Ana Carolina, Sandy, Penélope, Xuxa, Adele, Humberto, Duka, Caetano e Cazuza<sup>48</sup>

*Ansiedade e alegria se misturaram nos dias que antecederam o primeiro encontro do GFMP. Preparei-me com power point, textos, atividades práticas, surpresas e um bom café da manhã. Cheguei cedo – 7h30min. Imprimi textos, organizei o computador, organizei as mesas, selecionei materiais. Meu grande objetivo neste dia era, muito mais que discutir acerca da experiência da formação musical e pedagógico-musical, experienciar música neste nosso primeiro encontro. Aos poucos, as alunas foram chegando e enfim tinham 11 na sala. Os olhinhos cansados, próprios de jovens que passam a noite de sexta em grandes “baladas”. Nestes mesmos olhinhos cansados, a presença de expectativas, alegrias do encontro, a vontade de estar ali e de aprender. Lentamente, o ambiente tornou-se familiar. Conversa sobre a formatura, família, namorados, filhos. Mais rápido que eu poderia imaginar, o grupo tornou-se unânime, feliz, participativo. Comemos, tomamos chimarrão e 9h20min iniciamos as atividades do grupo objetivadas. Agradei a todas por estarem ali e iniciei a reunião com duas canções que marcaram nossa convivência quando trabalhei com docência orientada com estas meninas. Uma delas é a música Formiguinha e a outra “Hei dor”, do grupo Jota Quest<sup>49</sup>. Com a primeira, nos divertimos e relembramos momentos de muita alegria que se repetiram nesta atividade. Com a segunda, cantamos e ensaiamos um início de trabalho com vozes. Estas atividades nos fizeram rir, nos agrupar e tecermos nossos primeiros objetivos comuns: Experiência, música, grupo, responsabilidade mútua. A seguir, lancei a primeira problematização do nosso trabalho: Logo que chegaram aqui, lhes convidei a participar de uma experiência diferente. Mas qual é a compreensão do que é experiência?<sup>50</sup>*

*Acredito que experiência seja o tempo que a gente permanece numa atividade. (NO, Penélope)*

*Experiência de trabalho, por exemplo. (NO, Duka)*

*Acho que experiência tem a ver com o que passamos na vida. (NO, Adele)*

*É, quando alguém diz que já passou por tal e tal experiência, concordo que tem a ver com problemas, alegrias, coisas que passamos na vida. (NO, Humberto)*

<sup>48</sup>Outras duas alunas vieram neste dia e em outros, mas não estão narradas como participantes da pesquisa em razão de sua pouca assiduidade e por não ter conseguido recolher suas narrativas orais e escritas.

<sup>49</sup>Grupo de rock brasileiro.

<sup>50</sup>As falas dispostas à esquerda da página referem-se às narrativas do meu Diário de Campo. Neste trabalho optei por esta formatação textual para melhor organização e compreensão da escrita.

As percepções e concepções de experiências trazidas pelas alunas estavam vinculadas a vivências de uma realidade, acontecimentos pelos quais passamos e com eles aprendemos, um tempo envolvidos em uma atividade que nos traz preparo para sua realização. Nestes parâmetros, fundamentavam-se as concepções sobre experiência.

Passei a trabalhar ideias-chaves do texto de Larrosa (2002). Gradativamente, os olhares se entrecruzavam num esboço de surpresa e descoberta de um novo conhecimento e de uma compreensão maior de algo que nunca antes haviam problematizado.

Enquanto trabalhávamos o texto, as contribuições, a discussão e a reflexão foram surgindo. Com isso, relato algumas dessas reflexões:

*O que achávamos que era experiência, na verdade, são acontecimentos, uma vez que experiência é tudo o que nos toca e não tudo o que se passa, sem nos tocar. (NO, Ana Carolina)*

*Então, experiência é o que nos toca, nos afeta, nos modifica. Então eu me pergunto: O que foi uma experiência para mim? (ND, Adele)*

*São questionamentos que estão me fazendo refletir. Muito bom. (ND, Ana Carolina)*

*Tem várias coisas que me tocaram em minha vida, mas o nascimento do meu filho não tem igual. Essa foi mesmo uma experiência. (NO, Caetano)*

Neste ponto, passamos a relatar algumas experiências que lembrávamos em nossas vidas (sem realizar uma conexão com música). Cada qual foi expondo situações que as modificaram e que percebiam como experiências em sua vida. Disciplinas da graduação, professores, acontecimentos familiares, enfim, cada qual foi tramando suas impressões e reflexões sobre quais experiências as constituíram no que são hoje.

Tomando por referência as contribuições dos autores mencionados neste capítulo que disserta sobre experiência, compartilho a ideia de que nada se cria do nada (VYGOTSKY, 1982), de que, ao passarmos por uma experiência, já não somos mais os mesmos, tornamo-nos outros (DEWEY, 1976); pois, a experiência transforma, modifica por quem por ela passa (LARROSA, 2002). Esta é a experiência da criança (BENJAMIN, 1996) que a cada experiência vivida constrói alicerces para novas aprendizagens. Por esta razão, acredito que trazer para a discussão do grupo quais foram as experiências musicais e pedagógico-musicais

anteriores ao GFMP vividas por elas, trará a base para as novas experiências a serem constituídas no, pelo e com o grupo.

*Lancei a pergunta: Que experiências musicais tiveram em sua infância, na escola, nos ambientes sociais, na graduação ou em outros lugares? A seguir a esta conversa, lhes entreguei uma pequena surpresa que confeccionei para cada uma delas. Uma pasta, com caneta e um diário com inúmeras páginas a fim de que relatem suas impressões ao final de cada encontro de nosso grupo. Pareciam crianças recebendo um presente. Falei a respeito de seus nomes serem usados em minha pesquisa e sugeriram que cada uma deveria escolher um artista da música que mais lhe influencia. Ainda é cedo, mas algumas já escolheram seus codinomes. Combinamos que a primeira escrita em nosso diário de Campo seria a respeito das experiências musicais que lhes marcaram em sua história<sup>51</sup>. A seguir, propus às alunas a execução de algumas brincadeiras musicais. Colocamo-nos, então, no meio da sala e a proposta foi trazer cantigas de roda para trabalhar conhecimentos musicais e potencializar, através deles, o desenvolvimento humano. A primeira música foi “Da abóbora faz melão, do melão faz melancia.” A segunda canção foi “Bambu” e a terceira, “A linda Rosa Juvenil”. Todas de domínio público. Aprendemos a letra, a melodia e brincamos de diversas formas. Além dessas brincadeiras, fizemos outras brincadeiras com mãos: “Fui no botequim”; “batom”; e, “chocolate”. Em cada uma dessas brincadeiras, problematizávamos: O que está sendo trabalhado de música com estas brincadeiras? O que se quer com elas? Há um trabalho “de” música ou “com” música no que fizemos? Gradativamente e com muitas inseguranças e dúvidas, as alunas passaram a expor suas ideias.*

*Acredito que estejamos trabalhando a ludicidade com a música. Trazendo o prazer de brincar com a música. Por isso, é um trabalho “com” a música. (NO, Caetano)*

*Não poderia ser ao contrário? Estamos trabalhando conhecimentos musicais de forma lúdica? (NO, Juliane)*

*Mas que conhecimentos? Cantar? (NO, Penélope)*

Percorrendo o caminho desta problematização, tecemos algumas considerações trazendo discussões acerca da música na escola e, especificamente, na EE. No entanto, percebi que as alunas tinham poucos conhecimentos<sup>52</sup> formais sobre música para que pudessem melhor se posicionar nas discussões e

<sup>51</sup>As experiências musicais relatadas pelas alunas foram organizadas em quatro pontos, conforme discutidos anteriormente.

<sup>52</sup>Trago, para fundamentar o conceito de conhecimento, a perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1982), a qual defende que o processo de conhecimento se dá a partir das relações com os objetos intermediadas pelos outros, ou seja, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Essa noção é central para a concepção de aprendizagem e de conhecimento, uma vez que incorpora a experiência dos indivíduos.

compreender quais conhecimentos musicais podem ser trabalhados a partir de brincadeiras, jogos, histórias sonorizadas.

Além disso, entendi que precisávamos trabalhar, no grupo, conceitos centrais sobre o desenvolvimento humano a fim de compreender quais os processos que envolvem as aprendizagens e o desenvolvimento da criança para, assim, pensarmos de que forma a música se coloca na educação, no desenvolvimento, na cultura e na arte.

*Encerramos nosso primeiro encontro às 11h20min, com as canções que iniciamos. A aluna Caetano sugeriu que nos apresentemos no congresso da EE, em setembro<sup>53</sup>. Fizemos arranjos com as músicas e pensamos em várias formas de nos apresentarmos. Com estas últimas experiências, despedimo-nos.*

Nosso vínculo foi imediato por tudo o que já havíamos vivenciado anteriormente. Fortalecemo-nos já neste primeiro encontro. Brincamos, cantamos, nos divertimos, dialogamos, trocamos, construímos, experimentamos juntas! Sentimo-nos acolhidas e afinadas na mesma busca. As trocas e o bem estar compartilhados nesta primeira vivência, com certeza, foram experiências.

Percebi que neste primeiro encontro a música promoveu uma espécie de ritual de aproximação em que todas estávamos ali para aprender em conjunto sobre música, para cantar, brincar e experimentar.

Quando iniciei as brincadeiras com música, divertiram-se como crianças e foi muito bom. Logo que acabavam as brincadeiras e iniciávamos nosso diálogo sobre os conhecimentos musicais contidos naquela canção e ação, elas ficavam atentas. Mas, por não estarem imbuídas dos conhecimentos musicais, não pareciam ainda convencidas de seu potencial para trabalhar música ou ter completa dimensão do que eu estava falando (ritmo, melodia, pulso...conhecimentos contidos nas brincadeiras).

No entanto, ao final do encontro, quando experimentaram músicas que gostavam e que faziam parte de seu repertório compreenderam os conhecimentos provenientes dela e as possibilidades de desenvolvimento naquela música e ação. “Ou seja, não existe uma música, a melhor música, mas uma gama de

---

<sup>53</sup>O referido encontro da EE não ocorreu devido à greve.

possibilidades de combinações sonoras ‘inteligentes’, que resultam em linguagem comunicacional para determinados grupos” (BELLOCHIO, 2000, p. 112).

Interessante observar que até visualizam nas cantigas e brincadeiras possibilidades de trabalhar música; contudo, sentem-se inseguras de colocar em prática em seus Estágios. A questão que mais me chamou a atenção é o quanto querem aprender, conhecer mais a respeito do desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, têm o desejo de colocar músicas neste patamar de recurso, de “milagreira” para o desenvolvimento humano.

### 3.3.2 Segundo encontro: A música como conhecimento potencializando desenvolvimento humano

**DATA:** 23 de junho de 2012

**LOCAL:** LEM

**OBJETIVO:** Propiciar o debate a respeito do desenvolvimento humano e do papel da música nesta questão.

**PRESENTES:** Ana Carolina, Sandy, Cazuza, Xuxa, Adele, Humberto, Duka, Caetano, Penélope e Elis Regina.

*Estava apreensiva para saber quem viria... quem acordaria de manhã... frio e chuva... será que estaria sozinha? Preparei-me para este encontro. Queria promover uma discussão a respeito do desenvolvimento humano e discutir a música como conhecimento e como potencializadora deste desenvolvimento, trazendo minhas experiências na docência da educação especial. Às 8h, fui ao mercado e comprei cuca, pão, bolachas, café. (Como italiana, acredito que as boas reuniões se fazem ao redor da mesa farta). Dei carona a duas alunas. Logo que cheguei organizei tudo e, em meu pensamento, estava a afirmação: Se elas gostaram do primeiro virão hoje... mas se não gostaram, vão sumir. Minha ansiedade era imensa. Surpreendeu-me a vinda da Carine, uma menina formada em EE que é intérprete de LIBRAS na UFSM. Ela ficou sabendo do grupo pelas amigas e veio juntar-se a nós. Carine toca violão e tem uma linda voz. Por volta das 9h15min, estávamos tomando nosso café, rindo, contando as aventuras da juventude. Neste dia, vieram 12 meninas.*

Preparei a discussão inicial com base no desenvolvimento humano, trazendo duas teorias evidenciadas no curso de formação acadêmico-profissional, a teoria de

Jean Piaget e de Lev Vygotsky no que se refere aos aspectos cognitivos (memória, atenção, concentração, criatividade, percepção, raciocínio lógico, sequenciação, dentre outros), sócio-afetivos (relacionamento social, familiar e com o espaço, compreensão de regras, linguagem compreensiva e expressiva, atividades da vida diária, envolvimento com as questões sociais, dentre outros) e psicomotores (motricidade, coordenação, lateralidade, esquema corporal, postura, dentre outros) do desenvolvimento humano, pois compartilho com a ideia de Nogueira

Entendemos que o processo de crescimento de uma criança está muito além apenas de seus aspectos físicos ou intelectuais; esse processo envolve outras questões, certamente tão complexas quanto às da maturação biológica. Dessa forma, optamos por trabalhar a ideia de desenvolvimento infantil a partir de uma abordagem mais ampla, abarcando também seus aspectos de amadurecimento afetivo e social, sem deixar de lado, obviamente, o aspecto cognitivo. (2003, p. 02)

Discutimos muito a respeito desses aspectos serem considerados e compreendidos, no processo de aprendizagem, levando-se em conta nossos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, a fim de que tenham consideradas as suas singularidades e diferenças na EE, voltada para uma perspectiva inclusiva<sup>54</sup>.

O papel do professor de EE é tornar presente, em sua prática docente, todas as possibilidades de aprender e ensinar, potencializando o conhecimento a partir do potencial, do processo de desenvolvimento individual do aluno, salientando as suas eficiências e procurando recursos para que ultrapasse suas limitações.

Lembro que a valorização das diferenças merece o total abandono do cunho apelativo, sentimental e caritativo, para assegurar-se na crença real de que aprendemos mais em contato com a diferença, pois é ela que nos possibilita alçar novos voos rumo a uma aprendizagem desafiadora e estimulante.

Com base nestas questões do desenvolvimento e da inclusão, surgem as questões da música neste processo. De que forma pensar na música visando um trabalho na EE? Onde a música pode entrar?

As respostas foram relacionadas às questões “utilitárias”, de funções sociais da música:

---

<sup>54</sup>Incluir, conforme Sasaki (2005), refere-se à condição de “modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (p.22). Compartilho desta ideia, pois entendo a inclusão como um processo que se baseia em princípios democráticos de participação social plena.

*Acho que a música auxilia na EE no sentido de acalmar os alunos, de trazer alegria, de trabalhar questões emotivas e também de trabalhar a memória sobre um conteúdo, a motricidade através das cantigas e brincadeiras. (NO Elis Regina)*

*É...ou até nas questões de relacionamento com os colegas e o professor. Num dos Estágios nós utilizamos as músicas do Luan Santana<sup>55</sup> com a aluna e foi legal por que trouxemos uma coisa que ela gostava e ela reagiu bem a música. Prestou atenção e ficou mais acessível a nós. (NO, Ana Carolina)*

Fui, então, trazendo propostas para a discussão a partir de algumas questões problematizadoras: Com certeza, esse trabalho que fizeram foi muito interessante, mas o que de música vocês utilizaram?; De que forma a aluna interagiu com a música?; A aluna aprendeu algo sobre música?; Ela ouviu, criou algo na música?; De que outras formas poderiam ter feito este trabalho considerando a música como conhecimento, linguagem, expressão?

Gradativamente, as estudantes foram participando da discussão e concluímos que a aluna poderia ter ouvido e cantado as músicas, ter manuseado um instrumento musical e acompanhado a canção, poderia ter dançado e percebido que a música tem um tempo forte, uma marcação, poderia ter realizado uma construção de outra música a partir desta (composição). Enfim, conseguimos construir uma aula, com a música do Luan Santana, “Metoro”, rica em atividades musicais que estariam potencializando o desenvolvimento da cognição e de aspectos sócio-afetivos e psicomotores.

Este dia, fez-me acreditar ainda mais na EM pelas experiências que ela é capaz de produzir. Por isso, longe de apregoar e atribuir funcionalidades à música, é importante pensar em suas amplas contribuições ao aluno da EE.

Segundo Gainza (1988), a música toca de duas maneiras o indivíduo: diretamente, com o efeito do som sobre as células e os órgãos; e, indiretamente, agindo sobre as emoções, que influenciam numerosos processos corporais provocando a ocorrência de tensões e relaxações em várias partes do corpo. A música é um elemento de fundamental importância, pois, movimenta, mobiliza e, por isso, contribui para a transformação e o desenvolvimento. Ela atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.

---

<sup>55</sup>Cantor sertanejo.

Saliento que o trabalho com música precisa partir do conhecimento dos alunos, seu nível de percepção e desenvolvimento. Por meio de um programa de EM, com objetivos bem definidos, é possível promover o desenvolvimento geral do aluno.

Coloquei, ainda, alguns questionamentos para o debate: Diante do que discutimos, das questões que abrangem o desenvolvimento humano e da constatação que todos passamos pelos mesmos níveis de desenvolvimento, cada qual no seu processo pessoal, é correto chamar a EM para pessoas com deficiência de EME? O que há de especial?<sup>56</sup>

As discussões voltaram-se para a compreensão de que a música é ensinada, apreendida e experimentada de formas diferentes, mas não por serem deficientes, mas por serem todos diferentes. Há um senso comum que afirma que música para autistas é determinante para que se acalme e se desenvolva. Nem sempre. Em várias ocasiões alunos meus ficaram muito nervosos e agitados quando em contato com música calma. Há um consenso de que eles gostam de música calma, tranquila, que a música lhes possibilita a interação. Isso não é universal. Muitos autistas gostam de rock, outros se intimidam, tornam-se ainda mais introspectivos com a música.

Afirmar que uma pessoa com síndrome de Down sempre interage em ambientes com música também entra neste senso comum. O que percebemos é que cada pessoa é uma, é diferente e traz consigo histórias, vivências e experiências independentes de sua síndrome, de sua deficiência ou superdotação.

Pessoas são diferentes e irão reagir de forma diferente ao aprendizado e ao contato com a música. Não podemos colocar todos os que têm uma determinada síndrome, que a caracteriza como especial, em uma visão única de comportamento e esperar dela um desenvolvimento livresco. As características de cada síndrome podem estar presentes, mas as experiências de cada sujeito também estão e estas afetarão, sobremaneira, as condições que influenciam na aprendizagem, no desenvolvimento de cada um.

---

<sup>56</sup>Gostaria de fazer uma ressalva a respeito da terminologia “Educação Musical Especial”. Não concordo com esta terminologia, pois entendo que a EM se constitui da mesma forma para todas as pessoas. Obviamente, respeitando processos e tempos de aprendizagem de cada sujeito que a ela está submetido. O que pode ocorrer é a reorganização de alguns instrumentos e orientações metodológicas para ser acessível a alunos com deficiência física, visual, auditiva ou outras. Mas as adaptações também são realizadas para as pessoas que são mais baixas, altas, enfim, para atender às diferenças de cada indivíduo. Por isso, não compactuo com esta terminologia.



Além disso, a crença na música como um recurso que opera milagres e leva as pessoas a tornarem-se extrospectivas, interativas, que teriam maior capacidade intelectual, social e motora torna a música um “remédio curativo”. Na verdade, a música é um conhecimento que potencializa desenvolvimento e, por isso, consegue agir nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores.

*Dando continuidade a reunião de nosso grupo, repetimos as cantigas de roda para que aprendessem bem e trabalhamos uma música hebraica “celebração da vida”. Esta parte prática de nossos encontros é sempre uma festa. Concomitante às atividades, vamos tecendo os conhecimentos de música que estão sendo desenvolvidos e os aspectos do desenvolvimento que estão sendo mediados pelo trabalho com música. Também incluí, em nosso trabalho, as músicas de sua preferência para dar espaço às suas experiências atuais com música e ao seu interesse em envolver-se com um grupo que se apresentaria em setembro. As alunas trouxeram músicas de Duka Leindecker<sup>57</sup> e Nenhum de nós<sup>58</sup>. Nos fortalecemos ainda mais como grupo. Nossas discussões foram abertas e aprendemos muito juntas. Contamos coisas pessoais, necessidades reais e aflições para o próximo semestre quando chegará o Estágio. O que mais me impressiona é o esforço que elas fazem para vir. Vem de longe. Uma de Restinga Seca, outras de bairros distantes da UFSM, como Santa Marta, Itararé, Centro. Deixam seus filhos, namorados e maridos para vir ao sábado na reunião. Chegam dispostas, felizes, sorridentes. Fico a pensar que tem que valer a pena. Elas fazem tanto esforço que a mim cabe lhes dar o máximo de retorno para que sintam que realmente estão sendo tocadas, formadas por nossos encontros. Realmente me emociona muito sua força em estar participando deste grupo. Tenho muito a agradecer a cada uma destas grandes meninas. Também percebo que estão realmente no grupo, comprometidas no coletivo a partir de suas singularidades.*

Também saliento como positivo a discussão a respeito da música no desenvolvimento humano a fim de desmistificar e esclarecer seu potencial na EE. As concepções que trouxeram, inicialmente, foram de que realmente a música opera milagres no desenvolvimento humano. Nossas discussões trouxeram a concepção da música como uma linguagem, da música em sua diversidade, o que sugere a expressão músicas, como uma forma de expressão que traz em si uma gama de conhecimentos e formas expressivas.

---

<sup>57</sup>Cantor de Música Popular Brasileira do RS

<sup>58</sup>Grupo de rock-balada do RS

### 3.3.3 Terceiro encontro: A ludicidade no trabalho com música

**DATA:** 30 de junho de 2012

**LOCAL:** LEM

**OBJETIVO:** Promover o trabalho de conhecimentos musicais a partir de uma prática docente lúdica e prazerosa.

**PRESENTES:** Ana Carolina, Sandy, Cazuza, Xuxa, Adele, Humberto, Caetano, Penélope, Duka e Elis Regina.

Com base nas problematizações realizadas no último encontro, para esse pensamos, no grupo, debatermos sobre a ludicidade no trabalho com música. No entanto, em todos os encontros o trabalho foi permeado pela ludicidade.

*Novamente a preparação, a expectativa, a ansiedade. Tive orientação, na quinta feira, com minha orientadora Cláudia Ribeiro Bellochio e abri-me alguns novos horizontes. Preparei para este dia, já de início, algumas perguntas: [...] Toda a experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. (DEWEY, 1976, p.25). Passamos todas por experiências musicais ou por experiências de relacionamentos que nos modificaram e nos trouxeram até aqui. Que experiências me fizeram vir até aqui? O que, na qualidade das experiências anteriores, me faz vir até este grupo?*

As respostas às questões apresentadas foram surgindo:

*Para mim o sábado pela manhã foi feito para dormir, descansar. Abri mão disso por que acredito na importância da música para e na educação. Não a música tocada enquanto se está lendo, estudando. Falo de música como “tema”, foco, aliada para trabalhar conhecimento e questões do desenvolvimento. A professora, a pessoa Ju, me motiva muito a fazer parte deste grupo, pelo entusiasmo, por fazer parte da mesma área que nós, o que faz com que compreenda nossos medos, angústias e frustrações. As músicas cantadas e tocadas também são motivadoras para eu estar aqui. Adoro. Outro fator motivador é descobrir qual a potencialidade da música na EE. (ND, Xuxa)*

*Venho até aqui por que é um momento muito legal, por que não é cansativo, momento de conversa mesmo. Além do grupo ser bastante unido a professora também tem bastante influência que me faz vir aqui, trazendo experiências e contribuindo para a nossa formação. Trouxe alguma coisa de música nos Estágios e quero saber mais sobre esse assunto. (ND, Ana Carolina)*  
*O que me motiva a sair no sábado de manhã de casa, pegar ônibus de Restinga até Santa Maria, é o gosto pelo saber, por aprender, discutir um assunto que já vimos por*

*estas primeiras formações, ser tão importante e divertido, gostoso. De saber que este projeto me auxiliará muito em minhas futuras etapas, primeiro em meu TFC (desde que comecei no projeto penso em fazer sobre música) e depois na minha profissão quando estarei exercendo. (ND, Adele)*

*Achei interessante a proposta, ainda por saber das discussões em grupo pois podem surgir várias opiniões, ideias sobre os assuntos/temas. O grupo também é um motivo que me faz vir aos sábados pela manhã, depois das baladas, pois, é um grupo divertido, estamos nos unindo, confiando e isso ajuda o trabalho a fluir. Além do mais eu gosto e me interessa por música. (ND, Cazuzá)*

*Sempre gostei de ir a shows, cantar junto com o povo. Nas junções com meus amigos sempre tem uma rolinha. Venho aos sábados por que me sinto muito bem no grupo, relaxo, posso ser eu mesma, falar o que penso e o que gosto. Adoro cantar e aprender para trabalhar música com meus alunos mas para minha vida também. A preguiça é grande, mas tento vencer todos os dias por que gosto desta troca de experiências. (ND, Duka)*

*O que me faz vir aos sábados de manhã são as aprendizagens novas, o conhecimento que estou adquirindo, a diversão (nos divertimos muito juntas), a música e o violão. Amo música e a coloco em minha vida. Por isso, mesmo formada venho atrás dela e do que posso trazer dela para minhas práticas. (ND, Elis Regina)*

*Venho aos sábados de manhã pelas trocas de experiências entre o grupo e os novos conhecimentos a partir de uma forma dinâmica de se ensinar a música. E nós, futuramente, utilizaremos, em nossas práticas, o que estamos aprendendo e experimentando aqui para potencializar o desenvolvimento do aluno. (ND, Penélope)*

*Venho aos sábados de manhã, primeiro, por que tenho vontade de aprender mais. Quanto mais formação eu tiver, me sentirei mais preparada para meu futuro, afinal o curso não nos prepara o suficiente para trabalharmos neste campo. Também me sinto bem neste espaço, com amigas. Com todos os problemas que tenho, acabo utilizando cada momento na UFSM como uma forma de escape de tudo lá fora. (ND, Caetano)*

*Tenho inseguranças, mas acho que isso é normal, ainda mais para mim que sou meia "lerdinha"... Entrei nesse grupo, pois era seu, óbvio (haha), mas também porque sempre gostei de música, e procuro estar aprendendo sempre coisas novas para saber trabalhar melhor futuramente. Então, acho que, no próximo Estágio, irei conseguir sim trabalhar com a música, ainda mais que terei você de minha supervisora, (haha) daí vou pedir umas ajudinhas básicas... Acho que vou poder usar muita coisa, e produzir algo também com meus alunos. (ND, Sandy)*

*Acredito que o ponto forte que me traz até aqui, aos sábados, tenha sido esse maior contato com a música e, assim, ter maiores conhecimentos para por em prática, pois, acredito que a música proporciona uma maneira de aprender mais ativa e interativa. (ND, Humberto)*

Observo, a partir do exposto pelo grupo, nas diversidades de suas respostas, que as razões que as impulsionam a vir aos sábados são justificadas em quatro pontos centrais:

- 1) O grupo que compartilha ideias, objetivos, diversão e aprendizados. O grupo é um motivador de ações e de reações positivas para as

participantes. O comprometimento para com o grupo é um fator bastante relevante nas respostas;

- 2) O compromisso e o vínculo firmado comigo, a pesquisadora. Realmente sinto este vínculo muito forte entre nós. Eu sinto-me comprometida com elas e vice-versa;
- 3) A vontade de aprender, conhecer mais a respeito do tema;
- 4) A preocupação em inovar no Estágio Supervisionado de Déficit Cognitivo.

*Prosseguindo na narrativa deste encontro, trouxe como problematização a proposta de aprender conhecimentos musicais a partir da ludicidade. De início lhes questionei: Vocês tem noção dos conhecimentos musicais que podem ser trabalhados? De que forma?*

*Esta é uma das dificuldades que eu tenho. Não sei quais são os conhecimentos que podem ser trabalhados. (NO, Adele)*

*Na disciplina de Educação Musical, a gente trabalhou alguns conhecimentos, mas é complicado. Não tenho segurança para trabalhar em aula. (NO, Xuxa)*

A respeito da ludicidade, trago a contribuição de Vygotsky sobre brinquedo e jogo, o qual relata que

*...ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente, neste sentido, pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança. (1982, p.156)*

A ludicidade infere para além do desenvolvimento real, pois, nela se institui um campo de aprendizagem propício à imaginação, à auto-regulação, à procura de soluções. No brincar, são empreendidas ações dirigidas a um fim, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato. O que faz a ludicidade tão importante, no processo de construção de conhecimentos, é a combinação de liberdade e controle. O que faz a ludicidade tão importante, no processo de construção de conhecimentos, é a combinação de liberdade e controle. Concomitantemente, a liberdade – que se encontra na imaginação –, e os limites –

que os próprios jogadores se impõem –, subordinando-se, mutuamente, às regras que conduzem a atividade lúdica.

Por esta razão, um ensino voltado apenas para os aspectos técnicos da música é questionável, se não despertar o senso musical e não desenvolver a sensibilidade. Trazer a ludicidade articulada à música é fundamental.

*Então, propus que fizéssemos algumas atividades e que elas pudessem fazer compreender onde e como trabalhar conhecimentos musicais nelas. Revimos as cantigas de roda que aprendemos no primeiro encontro, e realizamos, neste dia, jogos com copos. Iniciei com o “Viva eu”<sup>59</sup> e, depois, fizemos o “Escravos de Jó” e “Bate o Monjolo”. Superamos as nossas expectativas nestes jogos; pois, conseguimos fazer com a mão esquerda, direita e com as duas mãos. As alunas estavam compenetradas na realização das ações dos jogos, mas também, suscitaram inúmeros questionamentos como as dificuldades que os alunos podem apresentar (lateralidade, coordenação, raciocínio).*

A problematização trouxe pontos de discussão acerca da criatividade<sup>60</sup> na profissão de professor. A docência exige o estar sempre criando recursos para mediar o ensino e as aprendizagens. Os recursos de que a EE precisa disponibilizar devem vir de acordo com o que se apresenta como necessidade de trabalho com o aluno. Desta forma, jogos, técnicas, atividades são elaboradas a partir da criação do professor de EE a fim de que o aluno esteja incluído, não apenas fisicamente na escola, mas seja incluído na aprendizagem.

A presença física, como justaposição, não garante que os aprendizes estejam integrados uns com os outros, aprendendo e participando de todas as atividades escolares. Além da inserção física, é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania. (CARVALHO, 2004, p. 72)

*A seguir, fui questionando a respeito de alguns elementos musicais presentes nas atividades realizadas e as alunas foram, gradativamente, compreendendo e construindo o aprendizado a respeito dos conhecimentos musicais presentes nas brincadeiras. Depois de um longo tempo nos jogos de mãos, cantamos nossas músicas e elas ficaram lindas mesmo. As meninas estavam pensando em fazer uma camiseta do grupo com a letra da música “Bossa”<sup>61</sup>, a*

<sup>59</sup>Estas canções e jogos de copos foram baseados no material “Lenga la Lenga”, de Viviane Beineke.

<sup>60</sup>A atividade criadora ou criatividade foi conceituada, por Vygotsky, como “toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano.” (1982, p.7).

<sup>61</sup>Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=r2xwk5EtyA8>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

*qual ouvimos e visualizamos no youtube. Estou amando estas iniciativas e empolgação das meninas.*

No decorrer dos encontros, nitidamente, percebia que havia uma aproximação por afinidades, mesmo que todas estivessem unidas por um mesmo objetivo. Há o grupo das meninas que saem e são festeiras e o grupo das mães, casadas. Elas não têm problemas de relacionamento entre si, mas, um certo afastamento-aproximação conforme interesses.

Um fato interessante deste dia foi que uma das alunas levou sua filha junto. Foi uma participação provocativa, pois, a menina trouxe no seu celular a sugestão da música das “Empreguetes<sup>62</sup>”.

Este fato trouxe uma nova discussão: A música presente no cotidiano, na mídia.

A música ajuda no reconhecimento de culturas que se destacam de outras através de determinadas preferências musicais; informa sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, etc.; serve de estímulos para sonhos e anseios próprios; constrói identidades; possibilita a identificação com artistas; desafia para a ação, bem como oferece a possibilidade de isolamento do cotidiano. (SOUZA, 2009, p. 9)

Não pode se negar a cultura musical trazida pelo aluno. Ao contrário, deve-se partir dela para trazer outros aspectos do conhecimento musical. Além disso, como mencionei neste trabalho, as experiências formativas instigam o desejo por aprender. As experiências vividas são alicerçadas nas anteriores. Portanto, como negar uma experiência musical trazida pelo aluno?

Porém, compreendo que considerar a preferência musical do aluno não significa limitar a EM a isso. Os encantos produzidos pela indústria cultural restringem o acesso dos alunos à cultura musical e, dessa forma, eles reconhecem apenas as músicas as quais têm acesso. No entanto, na escola podem alargar seus referenciais estético-musicais através do que o professor lhes propor. Reproduzir, em sala de aula, aquilo que a mídia fornece como música de qualidade e não favorecer o acesso a um repertório musical mais vasto e rico torna a música na escola um simples instrumento de validação dos valores da indústria musical.

---

<sup>62</sup>Neste período, estava sendo veiculado, na Rede Globo, uma novela que trazia a vida de três empregadas domésticas que se tornaram cantoras e se chamavam “Empreguetes”.

Retomando o encontro deste dia, nossa aprendizagem musical foi imersa no lúdico. Questões como pulso, ritmo, melodia e a execução deles, a partir de jogos de copos, cantigas de roda, brincadeiras musicais, foram a marca deste encontro. Divertimo-nos e aprendemos. Além disso, pudemos novamente discutir e problematizar a presença da música potencializando o desenvolvimento humano. Nosso grupo estava afinado. Suas vozes estavam coesas e cada uma estava descobrindo suas capacidades musicais.

### 3.3.4 Quarto encontro: Conhecimentos musicais

**DATA:** 07 de julho de 2012

**LOCAL:** LEM

**OBJETIVO:** Compreensão de alguns conhecimentos musicais

**PRESENTES:** Ana Carolina, Sandy, Cazuza, Adele, Duka, Caetano, Penélope, Elis Regina, Xuxa e Humberto.

Ao iniciarmos a formação no grupo, percebi que as participações das alunas nas problematizações, que envolviam especificamente conhecimentos musicais, eram restritas.

*Música é uma arte, um dom. Não é qualquer um que chega ali, pega um instrumento e sai tocando. (NO, Duka, 07 de julho de 2012)*

*Depende a visão, porque música é para todos. Todo mundo pode escutar música. Isso é uma coisa. Mas tocar, conhecer música é outra. Acho que precisa de habilidades mesmo. (NO, Elis Regina, 07 de julho de 2012)*

*Música é a linguagem do coração. Tudo o que tem dentro da gente pode ser falado através da música. Mas assim, tocar, cantar, aprender música mesmo, acho que é para pessoas com habilidades. (NO, Caetano, 07 de julho de 2012)*

Cito estas três narrativas representando as demais. A evidência contida nas narrativas era de uma concepção de música que, quando para ser apreciada, é para todos. Contudo, quando para ser aprendida, ainda está reservada a uma elite com

dons, habilidades e inteligência especiais. Há razão, nestas concepções, pois, de certa forma, a música como forma de apreciação estética cotidiana está acessível a todos. No entanto, para se tornar musicista, é necessário desenvolver conhecimentos e habilidades específicas.

Além disso, a visão da música vinculada à evocação de sentimentos foi presente, a “linguagem do coração”, capaz de falar o que não conseguimos.

No percurso de aprendizados e conceitos construídos em nosso GFMP, houve uma agregação a estas concepções sobre música.

*Felizmente, nesses dias de projetos que já ocorreram, pude aprender coisas novas, e ver a música de uma forma diferente da que eu era acostumada a ver anteriormente. Agora com o projeto, percebi que a música é uma forma de linguagem/conhecimento acessível a todos. Ser musicista é uma coisa, mas ter acesso ao conhecimento musical é outra. Música é expressão que é traduzida por sons de diversos tipos, e que é capaz de fazer com que as pessoas se expressem/comuniquem com o mundo a sua volta. (ND, Sandy, 11 de agosto de 2012)*

Os conceitos de música como um conhecimento, uma forma de expressão e linguagem presente, de forma diferente, em diversas culturas uniu-se à concepção de música como arte de combinar sons.

*Percebo hoje a música como uma arte, que combina sons e que tem conhecimentos específicos. (ND, Xuxa, 11 de agosto de 2012)*

*Achava impossível ter acesso a conhecimentos musicais. Mas, no projeto, ficou bem claro que os conhecimentos musicais são muito mais que ler partitura. Isso é só um dos aspectos do conhecimento musical. Não preciso saber disso para saber e trabalhar música na escola. (NO, Humberto, 31 de agosto de 2012)*

Em relação aos conhecimentos musicais, eles foram realmente construídos no grupo.

*Além de termos acesso aos conhecimentos musicais, utilizamos instrumentos para aprender pulso e ritmo. Para mim, foi a melhor forma de aprender, pois tinha bastante dificuldade em diferenciar um do outro. Tive a possibilidade de confeccionar alguns instrumentos na disciplina de música, mas não cheguei a manusear como está acontecendo no projeto, bem como aprender cantigas novas e tocá-las. (ND, Penélope, 18 de agosto de 2012)*



Aprender conhecimentos musicais<sup>63</sup> trouxe maior segurança e envolvimento das alunas no GFMP. Compreender o que se estava trabalhando, o que a música traz como conhecimento e trabalhar estes de forma lúdica, prazerosa e alegre, sem a relutância em não saber do que se fala, em que terreno estão caminhando.

*A partir do momento que identificamos todos estes aspectos e cientes da importância deles, passamos a brincar com a música, o que nos permitiu o reconhecimento de melodia, ritmo, pulso e andamento da mesma. Este brincar, se deu através de jogos de copo, histórias sonorizadas, cantigas de roda e músicas com gestos. (ND, Xuxa, 31 de agosto de 2012)*

Ao promover uma experiência formativa musical e pedagógico-musical foi possível a estas estudantes construir um conhecimento musical. Afinal, não posso trabalhar e ensinar o que não sei. Como posso ensinar ao meu aluno aquilo que nem eu mesmo sei? Não conheço? E ainda, não busco conhecer, porque, tenho a concepção de que a música é para um grupo restrito de pessoas.

*Não é nosso papel, enquanto educadores especiais, em formação ou já atuando profissionalmente, nos amedrontarmos frente às diversas possibilidades que surgem. Pelo contrário, e isso é o que me constitui, devemos fazer desses desafios nossas oportunidades de crescimento e aperfeiçoamento, tanto pessoal quanto profissional. Em uma época na qual a legislação determina o ensino de Música nas escolas e, sabemos que não há profissionais, suficientes, habilitados na área para desempenhar essa função e, de certa forma, é o professor unidocente que muitas vezes terá que desempenhar esse papel, por que não levar também para o AEE esse conhecimento? Sei que ainda poderá pesar a questão da formação e do “saber Música”, mas aqui entra a questão do se desacomodar e buscar o conhecimento necessário para agirmos frente ao desconhecido. (Narrativa do TFC de Xuxa, p. 49)*

Ou seja, é a visão de “eu não fui o escolhido” para saber, trabalhar e ensinar questões da música, pois essas são extremamente divinas, técnicas e inacessíveis.

*As discussões acerca do que é música, história da música, história de compositores, formas de registro musical, instrumentos musicais, os elementos musicais (melodia, intensidade, ritmo e pulso); foram itens que foram abordados acerca da teoria sobre música, sendo importantes para termos um embasamento maior sobre esta área, pois fez uma retomada da disciplina de música, aprofundando e nos dando mais segurança para nos posicionarmos sobre o trabalho com música. Percebi que sou capaz de trabalhar música com meus alunos de forma mais consciente. (ND, Penélope, 11 de agosto de 2012)*

---

<sup>63</sup>Os quais abrangeram a história regional, nacional, mundial da música, dos compositores e intérpretes, os tipos de instrumentos (populares, orquestra e as famílias dos instrumentos), a música e seus diversos estilos e culturas, os elementos musicais, o registro musical, a voz, a música de forma lúdica, dentre outros.

No encontro anterior, notei que as estudantes poderiam ter uma participação mais ativa nas discussões, mas o fato de não compreender o que são conhecimentos musicais, impossibilitou-as de tal ação. Por esta razão, trouxe este tema para a discussão.

*Quarto encontro. Grande expectativa. Preparei, para este encontro, uma discussão inicial a respeito dos conhecimentos musicais possíveis de serem abordados no trabalho de EE na sala de recursos e nas demais modalidades de atendimento da EE. Selecionei alguns conhecimentos musicais como sugestão para serem trabalhados. Temas como elementos básicos do som, instrumentos musicais, histórias de compositores e da música (regional, nacional e mundial), estilos musicais, a voz como instrumento, registros musicais, a música na cultura dos povos, foram pensados para este dia. Certamente que eu não daria aprofundamento a eles, mas tentaria trazê-los durante a realização de nosso trabalho. Aos poucos, as estudantes foram chegando. Novamente chegavam cansadas e cheias de novidades da "balada". Para minha surpresa, uma delas trouxe o chimarrão e o seu esposo junto. Ele disse ter ficado curioso com a motivação de sua namorada em vir aos sábados, de manhã, para participar de um grupo de formação. Fiquei feliz em saber que nosso grupo tem repercussão junto às famílias. Isso é revelador...as experiências realmente estão sendo potencializadas e repercutem em outros espaços fora do GFMP. Novamente, o grupo reuniu-se em sua maioria: 10 meninas. Iniciamos o nosso encontro cantando algumas músicas que viraram nossa marca. A seguir, passamos à nossa discussão... À medida que ia mostrando as diversas possibilidades de conhecimento e atividades trazidos pela música, sentia que suas dúvidas iam sendo dissipadas. Conversamos, discutimos, problematizamos sobre o que é música na contemporaneidade, sobre suas concepções a respeito dos conhecimentos abordados e outras questões. Humberto questionou: Mas como trabalhar tais conhecimentos quando tiver apenas um aluno na sala de recursos?*

A resposta foi sendo construída pelo grupo. Cada uma expôs o que pensou a respeito. A síntese da discussão centra-se nestas colocações:

*Acredito que a gente vai fazer a aula mais direcionada para o individual. (NO, Xuxa)*

*É...a gente precisa lembrar que tem a bidocência. Nessa hora a gente leva as atividades que precisam ser trabalhadas em grupo. (NO, Cazuzá)*

Esta problematização gerou a compreensão de que conhecimentos e atividades musicais devem ser trabalhadas para potencializar a demanda do atendimento individual ou coletivo, que pode ser realizado na sala de recursos e na

bidocência<sup>64</sup>. Os conhecimentos podem ser trabalhados de qualquer maneira e devem ser experimentados pela criança de forma pessoal, seja no trabalho individual ou em grupo.

Um aspecto interessante foi perceber que as alunas realmente não sabiam sobre os conhecimentos musicais que poderiam ser trabalhados. Foram descobrindo e criando novas sugestões e possibilidades de trabalho a partir do que problematizávamos.

*Realizamos o jogo dos copos novamente para internalizá-los melhor e, como nossas discussões deste dia estenderam-se, a parte prática ficou reduzida. Convidei as alunas para participarem do festival de música de Vale Vêneto. Disseram-me que uma semana não conseguiriam ficar, mas um dia iriam. Combinamos de nos encontrar em Vale Vêneto na quarta, dia primeiro de agosto. Quem conseguir ir à tarde para participar da oficina que estamos ofertando lá, ótimo. Quem não conseguisse, iria para ver o recital, jantar e ver a reunião dos músicos no bar. Tudo combinado.*

Com a exposição dos aspectos trabalhados e a partir do que relataram ao final desta reunião, os “medos” em relação ao trabalho com música foram minimizados, mas ainda precisam sentir-se mais seguras.

Construtos referentes à natureza da música tornam-se necessários à medida que não parece ser possível ensinar alguma coisa sem que se saiba em que ela consiste. Para ensinar música, é preciso antes definir o que se entende por música. (DEL BEN, 2001, p. 73)

Tenho pensado que as atividades práticas e teóricas, que trabalhamos nos encontros, mudaram os modos de compreender música do grupo, principalmente com relação ao seu uso na docência em EE.

### 3.3.5 Quinto encontro: Canções

**DATA:** 19 de julho de 2012

**LOCAL:** LEM

---

<sup>64</sup>A bidocência refere-se ao trabalho conjunto do professor de EE e do professor titular, em sala de aula.

**OBJETIVO:** Apreciar músicas cantadas e desenvolver repertório musical cantado

**PRESENTES:** Ana Carolina, Sandy, Adele, Humberto, Elis Regina e Caetano.

No encontro anterior, trabalhamos conhecimentos musicais, destacando alguns conhecimentos presentes na estruturação musical, elementos do som, tais como altura, intensidade, duração, timbre e textura. Com a ideia de rever diversas formas de trabalhar estes conhecimentos, trabalhamos-los em uma coletânea de canções infantis selecionadas e sugeridas no grupo.

*Às 18h, as meninas foram chegando. Mas fiquei triste ao perceber que apenas 6 delas vieram. Algumas mandaram e-mails ou mensagens dizendo que não viriam em razão de já estarem em suas respectivas casas em cidades distantes (em função da greve). Selecionamos músicas de diversos CDs (Palavra cantada, Músicas para crianças, Lenga la Lenga) para lhes proporcionar a audição destas canções e que pensássemos em como trabalhar as questões musicais e do desenvolvimento a partir destas canções.*

Cantamos, brincamos, experienciamos com as músicas e discutimos formas de trabalhar conhecimentos musicais a partir deste repertório. O fato é que, com isso, as alunas passaram a relatar as suas preocupações e necessidades que perceberam em seus Estágios, especialmente as que tinham alunos autistas e, diante de suas ansiedades, passei a esclarecer dúvidas a respeito de síndromes, características, formas de trabalho. Obviamente, estas questões do Estágio, de forma geral, sempre permearam nossos encontros. Compreendo que, se as alunas trazem estas questões, precisam ser ouvidas, respeitadas em suas inquietações.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. (JOSSO, 2004, p. 415)

A pesquisa-formação fundamenta-se num caminhar para si com o outro. Como grupo, as questões pertinentes à vida dos participantes nos são relevantes neste caminhar. Por isso, considerar apenas a formação musical e pedagógico-musical em nossos encontros seria negar as histórias de vida, as inquietações e a realidade das estudantes.

*Desta forma, neste dia, nosso encontro foi muito produtivo para ouvir narrativas de inquietações com a greve e o Estágio, dificuldades de se trabalhar com autistas, enfim, as necessidades mais urgentes das alunas. Trago alguns relatos das alunas.*

*Vou ter uma aluna autista de 13 anos. Eu acho que ela não é autista, mas ela tem disgnóstico e tal. Preciso levar a ela uma proposta diferente, não infantilizada de trabalho, mas, ao mesmo tempo, que faça sentido a ela. (NO, Xuxa)*

*Estamos ansiosas para saber se essa greve não vai atrasar nossa formatura e tal. Acaba que isso pode atrasar a nossa vida toda. (NO, Humberto)*

Em relação à prática, vivenciamos orientações baseadas em minha prática na EE e, quanto à greve, sugeri que averiguassem junto à Coordenação do curso a situação do Estágio.

Neste dia, fiquei muito frustrada com a pouca participação do grupo. Na verdade, eu havia previsto que isso aconteceria com a greve. As músicas selecionadas que trabalhamos trouxeram melodias, ritmos, estilos diferentes e pudemos pensar juntas em diversas atividades para trabalhar estas canções. No entanto, confesso que as inquietações trazidas pelas alunas e a função do momento de greve da IES e seu ES, tomaram o centro nesta reunião. O Estágio aproximava-se e era natural que quisessem trazer para o grupo as suas dúvidas, medos e constatações. Senti que respeitar seu momento faz parte de nosso objetivo de formarmos um grupo de formação.

### 3.3.6 Sexto encontro: Somos duas

**DATA:** 28 de julho de 2012

**LOCAL:** LEM

**OBJETIVO:** Trabalhar conhecimentos musicais

**PRESENTES:** Xuxa.

*Hoje teve grupo e eu não pude ir por que estou em Venâncio, mas queria estar lá com as gurias. Já estou com saudades de todas! As gurias me avisaram que vamos para o Festival de Inverno de Vale Vêneto. (ND, Ana Carolina)*

*Amanheceu um dia muito feio. Uma neblina forte cobria o céu. Pensei... “nossa que dia..., mas elas me garantiram que iriam”. Não vão desistir. Passei na padaria e comprei pão quentinho e outros quitutes. Combinei com a Xuxa que lhe daria carona. Combinamos de nos encontrar no trevo. Ela estava lá. Foi um alívio. Pelo menos uma aluna me faria companhia. Ela foi me falando que 3 colegas lhe telefonaram dizendo que não poderiam ir. Já me assustei. Com a ajuda da Xuxa, arrumei tudo para receber as meninas, mas quando o relógio chegou às 9h30min e elas não vieram, começamos nossas conversas. Esta menina era a que havia faltado no encontro em que trabalhamos a respeito dos conhecimentos musicais e, por isso, reví esta discussão com ela. Além disso, conversamos sobre autismo, pois, a aluna com a qual ela fará seu Estágio supervisionado será uma menina adolescente autista. Ficamos trabalhando até às 11h30 min.*

Como pesquisadora envolvida no processo de formação do grupo, estava certa que mesmo em um dia de inverno intenso, as alunas compareceriam comprometidas com sua formação. No entanto, já ao sair de casa estava com medo que não teria presença. Além do tempo frio e nebuloso, a questão da greve impossibilitou as alunas de virem, visto que muitas retornaram às suas cidades. Ressalto a importância da presença da Xuxa, não apenas para que este encontro se efetivasse, mas também, para sentir a valorização em relação à formação. Senti que as experiências formativas foram potencializadas em uma pessoa. Ela interessou-se, participou, discutiu, colocou exemplos. Mas com certeza, a vivência do grupo fez muita diferença.

*Xuxa preparou-se para este dia e trouxe um bolo de laranja. Uma pena... as meninas perderam.*

Os conhecimentos musicais foram estudados e problematizados sob vários aspectos teóricos e práticos. Xuxa começou a perceber a relação da música com a EE e, principalmente, a possibilidade de realizá-la com o aluno autista no Estágio.

### 3.3.7 Sétimo encontro: Festival de Inverno de Vale Vêneto<sup>65</sup>

**DATA:** 01 de agosto de 2012

**LOCAL:** Vale Vêneto

**OBJETIVO:** Apreciar música

**PRESENTES:** Ana Carolina, Sandy, Cazuza, Adele, Humberto e Penélope.

*Durante a semana, conversamos por inúmeros meios (facebook, mensagens no celular, e mail) e acertamos nossa ida à Vale Vêneto. No início da tarde, a Adele apareceu com seus pais. Ela pode participar da oficina que oferecemos aos professores<sup>66</sup> e as experiências vivenciadas nesta tarde foram fantásticas. Além de trabalharmos sobre os instrumentos musicais e alguns aspectos básicos da história da música, também convidamos músicos que estavam fazendo o curso em um instrumento específico, para vir tocar para os professores de anos iniciais e falar sobre seu instrumento e sobre a sua história na música. Neste dia, os professores e a Adele puderam ouvir oboé, flauta transversal, violoncelo, fagote e violino. Foi uma experiência fantástica. Percebia-se, nos olhos de todas, a surpresa com o que aprendiam e com o som dos instrumentos.*

*O que mais me marcou neste dia foi conhecer todos os instrumentos, pois, em toda minha trajetória escolar, isso nunca foi ensinado e, agora, compreendemos até como se deve escutar uma música, como apreciá-la e como trabalhar através dela. Parecia que eu estava em outro mundo. Foi incrível. (ND, Adele)*

*Ao terminar a oficina (17h), nos preparamos para receber as outras 5 meninas que confirmaram que viriam (Humberto, Ana Carolina, Sandy, Cazuza, Elis Regina). As aguardamos em frente à praça até às 18h45min. Como não apareceram até então, nos dirigimos ao recital. Já na metade deste, (este dia foi apresentação de piano, violoncelo e contrabaixo), ouvimos as vozes das meninas que estavam chegando.*

*Foi numa quinta feira à noite, uma ventania, que fomos ao encontro da profe Ju. Chegamos lá, havia muita gente e ficamos nos perguntando: “Cadê a Ju?” O celular estava desligado. Sentamos e esperamos até que passou um grupo e disse aos outros que estavam ao nosso lado: “O recital já acabou?” Nossos olhinhos brilharam porque era nesse recital que iríamos encontrá-la. Fomos até lá. Tivemos que esperar do lado de fora, pois, o recital estava na metade. (ND, Ana Carolina)*

*Chegamos a tempo de ouvir dois instrumentos, mas não sabíamos ao certo quais eram. Depois soubemos que era violoncelo e piano. Muito lindo! O*

<sup>65</sup>Festival de música erudita promovido pelo Centro de Artes e Letras da UFSM, numa cidade próxima a SM.

<sup>66</sup>Eu e uma colega estávamos trabalhando num curso de formação musical e pedagógico-musical para professores de Anos Iniciais no Festival de Inverno de Vale Vêneto.

*que eu achei legal foi a postura dos músicos que tocavam lá na frente. Todos bem vestidos e nobres. Pelo menos foi o que deu para ver da janela, né? Muito lindo mesmo! E também o pessoal em silêncio, parecia que todo mundo entendia daquilo só nós que não. (NO, Penélope)*

*Elas ouviram o restante do recital do lado de fora e, logo que encerrou, nos encontramos. Relatei a elas que estava triste por não terem vindo, mas disseram que estavam ali desde às 18h50min. Procuraram-nos, mas não nos encontraram.*

*Com alegria, encontramos a Ju, no final do concerto, que mesmo ficando de fora, deu pra ouvir. A Ju conseguiu a janta dos estudantes da UFSM para nós e não pagamos nada. Conhecemos muitas pessoas legais. Passeamos e tiramos foto e fomos ao barzinho. Conversas, risadas e uma gafe: O prefeito de SM passou por ali e nos cumprimentou, mas a única que conhecia era Ju. Mas tiramos foto com ele também. De repente, aquele bar se encheu de música. Uns tocavam, outros cantavam e tudo muito lindo. Instrumentos diferentes que se combinavam com vozes lindas e muita alegria. Música é isso! (ND, Ana Carolina)*

Gostaria de falar a respeito da Adele e de sua primeira experiência com música erudita. No início, ela estava visivelmente absorta no recital, parecia que estava flutuando com as músicas. No entanto, o recital de piano foi bastante demorado e a peça a deixou um tanto incomodada. Sem dizer uma palavra, percebi que não parava na cadeira, olhava a programação do recital a todo momento. Até que ela me olhou e disse: “Eu estava gostando. Mas agora isso está me irritando. Não gosto de música que parece barulho”. Tratava-se da execução de uma música contemporânea, que produzia sonoridades distintas e diferentes daquelas a que nosso ouvido de escuta harmônica está acostumado a ouvir, sobretudo em salas de concertos.

Esta experiência relatada pela aluna Adele, a respeito da música erudita, remete a pensar sobre as experiências dos alunos, que teremos em sala de aula, expostos a uma infinidade de músicas comerciais e de apelos auditivos, mas que não dialogam com outras apreciações musicais e sonoras.

[...] precisamos ensinar às pessoas como ouvir mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora; depois, precisamos solicitar sua ajuda para replanejá-la. Esse planejamento deve ser feito de forma democrática pelas pessoas que vivem em uma sociedade e não pela força de um mercado sonoro que disputa a atenção dos nossos ouvidos, superpovoando as cidades de sons, em uma verdadeira ‘guerra pela posse de nossos ouvidos’. (SCHAFER, 1991, p. 12)



Segundo Schafer, o repertório a ser trabalhado na aula de música deve dirigir-se às manifestações culturais populares locais, expandindo este referencial até as músicas “mundial étnica”, tradicional e contemporânea através da experiência que gera descoberta onde o processo é valorizado respeitando as singularidades de cada aluno.

Para que haja este diálogo entre as experiências musicais dos alunos e a experiência musical que ele não tem acesso em seu grupo, na mídia, enfim, em seu espaço social, faz-se necessário que o aluno tenha acesso a outras experiências, culturas e linguagens musicais, dentre as quais, a música contemporânea.

*Encerro o relato deste dia com a narrativa de Adele: “Professora, obrigada pelas experiências maravilhosas que nos proporcionaste neste dia. Aprendi muito e estive envolvida pela música. Meus pais também adoraram.”*

A presença das alunas, o organizar-se e mobilizar-se para ir a Vale Vêneto, estar juntas, envolvidas por um ambiente pleno de música para experimentar e construir uma experiência formativa junto a pessoas com objetivos em comum foram pontos fortes deste encontro. Realmente, a presença de 6 alunas neste dia demonstrou envolvimento e comprometimento para com o nosso trabalho em grupo. Além disso, a preocupação em ver o recital, experimentar a música nas ruas, no bar, o estar juntas num momento de alegria e confraternização nos tornaram mais unidas em torno de nossos objetivos.

Encantamento! Esta palavra define o que as alunas e eu vivenciamos neste dia. Elas, pelas experiências musicais que tiveram, e eu, em ver este encantamento nelas. Viver a música, com pessoas tocando instrumentos que não lhe são acessíveis, assistir a um recital, conviver com pessoas que estavam ali pela música, perceber a música em cada ambiente, em cada ação das pessoas, foi algo novo, encantador.

A alegria de Adele em estar ali durante a tarde, partilhando conhecimentos, experiências musicais inusitadas, sua surpresa no recital, seu desconforto e ao mesmo tempo alegria, deslumbramento em escutar determinados instrumentos. A curiosidade das alunas em conhecer sobre os instrumentos que elas ouviam, a admiração delas pelos artistas em sua nobreza nas apresentações. A troca de empatias ao terem contato com alunos da música na janta, de estarmos juntas em

mais um acontecimento marcante em nossos trabalhos, a festa com música de qualidade presenciada pelas alunas no bar, a surpresa em escutar músicas bonitas, com instrumentos diferentes em um local que estão familiarizadas, contudo, sem ter essa vivência... Enfim, esse foi um dia de grandes aprendizados e encantamentos.

### 3.3.8 Oitavo encontro: Histórias sonorizadas e músicas em diversas culturas

**DATA:** 11 de agosto de 2012

**LOCAL:** LEM

**OBJETIVO:** Conhecer diferentes culturas e perceber sons a partir de histórias sonorizadas.

**PRESENTES:** Ana Carolina, Sandy, Adele, Xuxa, Penélope e Humberto.

No encontro anterior, em Vale Vêneto, foi relevante o encantamento das alunas com música erudita. Por esta razão, propus as histórias sonorizadas como atividades motivadoras deste encontro e, a seguir, uma experiência com a música presente nas culturas.

*Como de costume, fizemos nossa conversa inicial com o habitual café da manhã e, hoje, a Ana Carolina levou um delicioso bolo de nozes para compartilhar conosco. Conversamos sobre suas inquietações em relação ao Estágio. A coordenação do curso de EE, segundo relato das alunas, decidiu que não abrirá logo o segundo semestre de 2012 e, por isso, elas não poderão iniciar seus Estágios o que atrasará a formatura, seus trabalhos e seus planos para o futuro. Esta realidade está as deixando bastante ansiosas. Muitas já começaram a trabalhar com seus alunos (elas fizeram observações dos alunos no primeiro semestre e, portanto, já sabem qual será sua clientela de Estágio) e outras estão aguardando e procurando emprego para poder manter a situação. Bem, após esta conversa, adentramos enfim, em nosso trabalho.*

No início, conversamos sobre o que são histórias sonorizadas, as quais representam formas de contar uma história sonorizando-a, utilizando-se de sons provenientes de instrumentos corporais (voz, sons com as mãos, os pés, a boca...), de instrumentos musicais ou de outro recurso sonoro. Apresentei-lhes as histórias

sonorizadas em vídeo (O Rato e Estrela do Mar<sup>67</sup>). A seguir, produzimos juntas uma imitação de “um dia de chuva” com mãos, pés, sons diversos e pau-de-chuva.

O entendimento conceitual inerente à própria natureza da área, ou melhor, de que a música é som, não poderá ser secundarizado em uma proposta de ensino de música. A partir das relações entre a criança e a música, de sons e silêncios combinados de diferentes formas, é que se poderá estabelecer um contato efetivo entre ambos, e então a dimensão educativa de falar sobre música não estará reduzida ao aspecto teórico apenas, estará relacionada também ao som e suas múltiplas formas de realização. (BELLOCHIO, 2000, p. 112)

Ou seja, a partir da apreciação, percepção e combinação de sons e de silêncios, temos a música. Portanto, as histórias sonorizadas representam uma de tantas formas de se trabalhar a música.

Neste encontro, trouxe para a discussão a música como linguagem e destaquei suas relações com a cultura, sob o viés de que cada cultura deve ser representativa de si, acolhida e valorizada no que lhe é próprio.

Para abrir a discussão, apresentei-lhes um vídeo com músicas de diversos países (Japão, Indonésia, China, Índia, África, Estados Unidos, França) e também com músicas de diversas regiões (Bahia, Paraíba, Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul) e estilos musicais diferenciados (três estilos de coral, samba, pagode, maracatu, choro, música orquestral, capoeira, música tradicionalista gaúcha, rock).

No primeiro momento, apreciamos as músicas e as apresentações em vídeo. A seguir, iniciamos a discussão a respeito do que viram e experimentaram.

*Acho que deu para perceber, nos vídeos e nas músicas, que, em cada país e cultura, há muitas formas de se fazer música. (NO, Xuxa)*

*Deu para perceber que, os países do ocidente, apresentaram instrumentos que a gente não conhecia. Por exemplo, aquele violino misturado com berimbau do Japão. A moça tocava e parecia um violino mesmo, mas era tipo um berimbau. (NO, Humberto)*

*É...e a gente nem sabe que existem esses tipos de instrumentos. Olha aquela apresentação da Indonésia, tinha um instrumento musical gigante, tipo um xilofone, mas a gente nunca tinha visto. (NO, Sandy)*

<sup>67</sup> Histórias retiradas dos sites:  
Estrela do mar, Bia Bedran: <[http://www.youtube.com/watch?v=\\_QdcMU9SuLg](http://www.youtube.com/watch?v=_QdcMU9SuLg)>;  
Ratos, Palavra cantanda <<http://www.youtube.com/watch?v=VyMZRxtAIEg>>.

*Isso que eu falei também sobre Vale Vêneto. A gente não tem uma cultura musical, não conhece sobre a forma que cada cultura faz a sua música. Nem a nossa a gente sabe direito... imagina a dos outros. (NO, Adele)*

Fiz algumas interferências nas discussões colocando que são instrumentos, muitas vezes, feitos de materiais próprios, que contam uma história, que trazem uma tradição, mas que tem como base, para confecção e utilização, outros que já utilizamos e, por isso, muitas vezes não os conhecemos. Também suscitei a pergunta:

Então, a música pode ser compreendida como uma linguagem universal? Como fica a questão das culturas nesta universalidade?

*Ju, tu trabalhaste com a gente a respeito da história da música e lembro que, quando chegaste na história contemporânea, tu mencionaste que música existe onde tem uma intenção de fazê-la. Por isso, por exemplo, o canto dos passarinhos não é música, pois não tem intenção. Então, acho que as intenções de fazer música em cada cultura, são diferentes, por isso ela não é uma linguagem universal. (NO, Xuxa)*

*É... assim como cada país tem sua língua, a música é diferente em cada país. (NO, Ana Carolina)*

*Lembro-me que a gente já discutiu sobre isso e tu disseste, Ju, que a música é uma arte presente em todas as culturas, mas em cada uma se manifesta conforme a cultura daquele povo. (NO, Adele)*

*Olhando esses vídeos acho que a música é uma necessidade de expressão de cada cultura. Parece que as pessoas tem necessidade de expressar-se através dos sons. (NO, Xuxa)*

*Coloquei uma questão: Realmente parece verdade, mas por quê? (Silêncio)*

Por que a música é um fenômeno universal, todos os povos a utilizam, em diferentes culturas e com distintas funções. Assim, como Penna (1999) expressa, “a música é uma linguagem artística e culturalmente construída que tem como material básico o som” (p. 14).

As músicas são expressadas por sons e silêncios e esses podem nos dar dimensões de sentimentos, intensidades, força, romance, luta, etc. Os sons e os silêncios que se combinam se traduzem em músicas.

Que música mais agradou a vocês?

*Eu gostei de ver os diferentes instrumentos dos diversos países, mas a música que eu mais gostei foi a do filme Mudança de hábito (Happy Day-coral). (NO, Adele)*

*Achei legal ver a música “Trem das onze”, cantada pelo grupo original mesmo. Achei bem legal. Já conhecia essa música, mas nunca tinha visto ela assim. Gostei também da música do filme Mudança de hábito. (NO, Sandy)*

*Gostei de todas. Mas, a música em conjunto com a dança da Indonésia foi bem legal. (NO, Penélope)*

Problematização: E como essa questão da cultura pode ser visualizada na escola?

*Os alunos trazem músicas de sua cultura, de seu repertório, acho que a partir daí a gente pode trabalhar a cultura. (NO, Adele)*

*Ou até trazer músicas novas, diferentes para que eles possam ouvir. (NO, Sandy)*

É importante perceber que não estamos expostos à escuta das diversidades culturais da música. Nosso repertório musical é bastante determinado pelo que é veiculado pela mídia. Ou seja, conhecemos o que a TV, o rádio e as outras fontes midiáticas transmitem.

Não escolheram João Gilberto, ou as lavadeiras, pois, esse repertório não faz parte da cultura com as quais convivem. Não são músicas que tocam facilmente em rádios ou em novelas.

Neste sentido, não se pode negar a importância de reconhecer e trazer presente os conhecimentos e experiências musicais dos alunos.

*Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e, portanto, social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. De todos os valores que potencializam o ensino de música nos dias de hoje, esse parece ser o mais importante. (SOUZA, 2004, p 9)*

Com as experiências musicais dos alunos pode-se ter acesso a outros estilos e culturas musicais. Por isso, a necessidade de se “introduzir, no espaço da sala de

aula, outras formas de pensar a música no mundo contemporâneo” (SOUZA, 2004, p. 9).

Os conhecimentos musicais, trabalhados a partir da perspectiva social, tornam o aprendizado musical mais perto, presente e, portanto, significativo.

Na minha experiência docente tenho me debatido com a questão: como ensinar música, propiciando uma aprendizagem capaz de, ao mesmo tempo, estimular os alunos a desvendar o mundo musical que os cerca e ser coerente com o contexto histórico e cultural? Na relação entre as pessoas e música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos. E, do outro lado do processo educativo, os desafios que os alunos enfrentam ao aprender música: de pensarem a realidade na relação com o mundo que os cerca no seu dia-a-dia, ou perceberem como se dá a integração de cada um deles nas diferentes realidades desse mundo. (SOUZA, 2004, p. 10)

Assim, compreendo que trazer a cultura musical dos alunos possibilitará que se apropriem de outras culturas a partir da compreensão da sua.

Lembrei-lhes de um ponto importante: O professor também tem que buscar esta ampliação na sua cultura musical, ouvir música de diferentes culturas. Como ensinar o que não reconhece ou conhece?

*A seguir, conversamos sobre as diferentes melodias, grupos e pessoas que cantavam, timbres musicais de instrumentos e vozes. Para encerrar nosso encontro, cantamos, tocamos e brincamos com a música judaica da celebração da vida.*

No que se refere à percepção das alunas da música como cultura, linguagem e expressão, após as inferências no, pelo e com o grupo, concluímos que a música está presente em todas as culturas, mas se manifesta de diferentes maneiras em todas elas. A criança lá na África não possui a mesma cultura que a criança brasileira. São culturas musicais diferentes. A música está presente, mas assumindo a forma da cultura a que pertence.

*A música é uma arte presente em todas as culturas, mas em cada uma se manifesta conforme a cultura daquele povo. (NO, Adele, 11 de agosto de 2012)*

Portanto, diante do que apontam as narrativas, observamos uma nova perspectiva a respeito da música como cultura, linguagem e expressão e ainda mais: Um comprometimento e compreensão, por parte das alunas, de que é em seu

trabalho na escola que os alunos poderão ter acesso a músicas de diferentes culturas e de diferentes linguagens.

Nossa discussão a respeito da música como linguagem, expressão e cultura foi bem dinâmica. Percebo que as alunas se sentem livres para expressar opiniões, discordar, complementar. Isso por que o grupo está maduro e consciente de ser um dispositivo de formação, à medida que problematiza e constrói conhecimentos musicais.

Um grupo mobiliza, pois, a vivência corporal numa perspectiva de acesso à doação imediata de sentido. Por isso, a vivência se torna para nosso grupo um dispositivo de experimentação de si que mostra e materializa no corpo nossos trajetos formativos. (OLIVEIRA, 2009, p. 9)

Além deste aspecto do grupo, ressalto que a partir dos materiais, do embasamento teórico e das problematizações e discussões que realizamos, chegou-se a uma compreensão da música como uma linguagem, uma expressão presente em todas as culturas.

Também em relação à música como cultura, as alunas puderam ter acesso a muitas outras formas de culturas musicais do que as que estão acostumadas e, com isso, aumentaram seu repertório musical e perceberam que isso também pode ser feito na escola. Ou seja, possibilitar aos alunos terem acesso a outras culturas musicais que não só aquelas a que tem acesso pela mídia.

Além disso, pudemos perceber a riqueza de serem trabalhados conhecimentos musicais, combinações de sons, percepção auditiva através das histórias sonorizadas. Outro fator interessante foi trabalhar algumas músicas executando-as com instrumentos alternativos. As alunas realizaram experiências rítmicas e discutiram sobre como trabalhar ritmos na sala de aula, utilizando instrumentos musicais de fácil acesso ou construção.

### 3.3.9 Nono encontro: Apreciação, composição e execução no trabalho com música

**DATA:** 18 de agosto de 2012

**LOCAL:** LEM

**OBJETIVO:** Pensar a música como mediadora da prática docente.

**PRESENTES:** Ana Carolina, Adele, Duka, Penélope, Caetano e Xuxa.

Nas discussões apontadas no encontro anterior, algumas delas relacionaram-se a questões de como poderiam trazer a música nas práticas. Com que fundamentação? Por isso, trouxe a proposta de Keith Swanwick (2003)<sup>68</sup>.

*Percebi uma grande ansiedade das alunas a respeito deste tema na última reunião ao nos depararmos com a necessidade de ouvir música, apreciá-la, retirar dela os elementos essenciais e os conhecimentos que estão nela inseridos.*

Após a problematização, a partir das concepções teóricas sobre apreciação, composição e execução, discutimos sobre um exemplo que Xuxa trouxe decorrente de uma experiência que realizou em um Estágio de Dificuldade de Aprendizagem. Ela percebeu que a aluna gostava de Luan Santana, trouxe a música e, enquanto trabalhava com atividades de motricidade, a música estava rodando no fundo. Então, neste dia, a acadêmica mencionou:

*Agora entendo o que fiz e o que deixei de fazer. Poderia ter interagido com a música, trabalhado conhecimentos, direcionado o trabalho para a apreciação, composição e execução. (NO, Xuxa)*

As alunas conseguiram visualizar que estes aspectos são relevantes para qualquer tipo de aula, seja de música ou não. Ouvir, criar, praticar, colocar seus sentidos, raciocínio, emoção e ação em um conhecimento deveria servir de base para toda a aprendizagem.

---

<sup>68</sup>O educador Keith Swanwick, fala a respeito do modelo (T)EC(L)A o qual visa desenvolver a educação musical a partir de atividades de composição, execução e apreciação. Compreende como execução a comunicação da música para o público e é a atividade. Já nas atividades de composição, o aluno experimenta a combinação de elementos musicais que conhece (melodia, ritmo, dinâmica, características do som, etc.) e organiza o material sonoro de forma expressiva. Como apreciação o autor menciona a necessidade de ouvir, apreciar a música e retirar dela as qualidades que a compõe.



*Geralmente, pensava em trabalhar a música apenas ouvindo-a, usando a letra dela, colocando som de fundo nas atividades ou fazer brincadeiras com elas. Todavia, perceber outras formas de planejar como apreciar e dissecar a música, criar algo em cima e executar esta criação, são maneiras que não havia pensado em montar uma aula. (ND, Penélope)*

*Para encerrar, brincamos com a música “A linda rosa juvenil”. Nos últimos encontros, tenho percebido que 6 meninas se mantêm assíduas e as demais se revezam. Isso tem nos unido mais e por isso escrevemos um texto, em conjunto, para enviarmos ao Congresso Brasileiro de EE na UFSCAR, em São Paulo. A cada dia, sinto estas meninas mais comprometidas com a proposta da formação que desenvolvemos no grupo.*

Gradativamente, percebi as estudantes mais seguras. Os diversos temas que discutimos e debatemos nos trouxeram não só mais conhecimentos como liberdade e aprofundamentos teóricos e práticos para o desenvolvimento de trabalhos musicais na EE. Este encontro de hoje trouxe mais clareza sobre como se pode trabalhar a música na docência da EE, especialmente em sua perspectiva inclusiva.

A EM, na concepção inclusiva, deve destacar não o que limita o ser humano; mas, o que é possível fazer para potencializá-lo além de suas limitações, isto é, como é possível produzir música, criar, ter *insights*.

Sob a ótica deste ensino individualizado, o qual considera fundamentalmente a pessoa, suas características físicas, sociais, culturais e a sua história, como indivíduo e como ser social, é que se encontra a inclusão, seja ela com enfoque educacional, social, tecnológico, econômico, étnico, religioso ou de qualquer outra vertente.

Assim, deve-se possibilitar que o ambiente do fazer musical seja agregador e que o professor, de EE ou de Música, coloque-se de forma receptiva para aprender com seus alunos, potencializando sua escuta e a forma como recebem as diversas manifestações musicais, bem como a maneira como interagem com a música de maneira significativa para suas vidas.

Partindo desse pressuposto, qualquer pessoa tem direito ao acesso à EM, visto que, a aprendizagem musical trabalha diversos elementos para a formação humana e não exclui, por deficiências ou habilidades, mas inclui por oportunidades. Neste sentido, compartilho das palavras de Barbosa (2006, p. 8), o qual defende que “todo brasileiro e brasileira tem garantido pela Constituição o direito de, através da arte, contemplar sua própria cultura e a dos outros”, tendo respeitada as suas diferenças sociais, físicas, mentais e culturais. Não apenas por ser seu direito, mas

por ser a arte (a música ainda mais especificamente) um constructo indiscutível para o desenvolvimento humano.

A arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade; é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. (VYGOTSKY, 1999)

Portanto, possibilitar que a EM se articule com a EE é mediar aos indivíduos o desenvolvimento de suas capacidades de decidir, de agir, de modificar sua formação, de se superar, de realizar algo que possa representar um encontro diferente com o mundo.

Hans-Joachim Koellreutter (1985) coloca que “a música é um meio de desenvolver faculdades para o exercício de qualquer atividade” (p. 35).

Um dos equívocos presentes na EE é quando se entende a música para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades como terapia ocupacional ou reabilitação, como estímulo à aquisição de novas habilidades; enfim, não a consideram como possibilidade de expressão artística, meio de aprendizagem, ou mesmo, profissionalização para estes sujeitos.

Como menciona Finck (2009), “ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidade do homem como ser” (p. 106). Todos apreciam, compartilham, através da música, alegrias e tristezas, sensações e recordações.

Além disso, a arte como tal é uma dinamizadora de conceitos, valores, metas e aprendizagens. Godoy (2000) entende que:

Todos, absolutamente todos, podem alçar vôos no espaço artístico, independentemente de sua condição físico-sensorial. São poucos os ‘Pelés’, os ‘Maradonas’, os ‘Garrinchas’, mas quem não bate uma bolinha? São também poucos os ‘Guimarães Rosa’, as ‘Adélias Prado’, os ‘Machados’, mas quem não arrisca uns versos de amor? Beethoven, Chico e Elis não emudecem a tantos, sem tantos talentos. Quem não dá suas pinceladas ainda que sabendo de Van Gogh, Picasso e Portinari? (p.39)

Utilizar a música não só como recurso, mas como linguagem, conhecimento e forma de expressão, potencializa aprender e ensinar na EE e na EM<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup>Salienta-se que a EM, a que se dedica este estudo, é diferente da musicoterapia. Enquanto a EM organiza-se na educação para e na Música, proporcionando aos alunos conhecimentos específicos musicais, a musicoterapia propõe-se a reabilitar física, psicológica e/ou mentalmente pessoas com ou sem algum tipo de deficiência: “é um processo sistemático que requer planejamento e monitoramento, no qual o que importa é a relação da Música com o paciente e não a Música em si

Provavelmente, isso ocorra em razão de ainda termos uma postura assistencialista em relação ao público alvo da EE. Em tal visão, ainda se crê que estes aprendizes devem ser alvo de cuidados, de reabilitação, de adaptação ao que é “normal às outras pessoas”. Desta forma, a música acaba incorporando uma conotação mais voltada à musicoterapia e não à Educação Musical.

Em suas narrativas, as estudantes confirmam esta realidade, pois, ao iniciar o GFMP, percebiam a música como utilidade para outras disciplinas, potencializar interação social, um recurso para desenvolver outras habilidades, manter a disciplina, acalmar os alunos, recreação, festas, apresentações escolares.

Esta premissa foi sendo problematizada e reconstruída em nossos encontros. Ao final, evidencia-se uma transformação bem representativa de concepção a respeito da música na escola e, especificamente, de suas relações e modos de inserção na EE.

Várias discussões permearam as questões da música, da escola e da EE: De que forma percebemos a música no trabalho da sala de recursos e da bidocência?<sup>70</sup> É possível trabalhar conhecimentos musicais na EE? Como trabalhar questões do conhecimento musical unidas a outros conhecimentos? É possível trazer a música para desenvolver outras questões do desenvolvimento?

Problematizamos todas estas questões no grupo e, gradativamente, as respostas foram sendo construídas. A conclusão para representar a forma como compreendem a relação da música com a EE apresenta-se na seguinte frase, construída no grupo: **A música é um conhecimento que potencializa o desenvolvimento.**

Esta afirmação nos leva a considerar a música como uma das formas de conhecimento para promover o desenvolvimento humano e para estar presente, sob todas as maneiras, na escola: na expressão artística dos alunos, na aprendizagem, nas apresentações, nas atividades, na memorização, dentre outras.

Discutimos muito a respeito do termo EME<sup>71</sup>, e as conclusões dessas problematizações é de que não há uma forma especial de se trabalhar a música na EE. Há sim, o visualizar as diferenças, o possibilitar a inserção de todos neste

---

mesma, nem os conceitos estéticos e teóricos que a permeiam. Quando um musicoterapeuta fala de Música, sua referência são as estruturas musicais, não a repertório ou conhecimento teórico ou técnico”. (LOURO; ALONSO; ANDRADE, 2006, p. 64)

<sup>70</sup>Focamo-nos nestas áreas de atuação em razão de ser o foco de trabalho das alunas e de ser a prioridade da educação inclusiva o atendimento em sala de recursos.

<sup>71</sup>Educação Musical Especial.

trabalho. A EE traz a música para seu trabalho com o intuito de ter o desenvolvimento humano potencializado pelo conhecimento musical. E isso não é um privilégio ou um diferencial da EE. É uma necessidade educacional.

*Nossas experiências são compartilhadas durante a manhã de sábado, e isso faz com que haja uma troca, fazendo com que possamos questionar nossa prática e reinventá-la a partir dos conhecimentos que estamos construindo no grupo. Compreendo a música na EE como um conhecimento que potencializa desenvolvimento. (ND, Ana Carolina, 18 de agosto de 2012)*

Também foi muito importante nossas discussões a respeito das formas que relacionam os alunos com a música, destacando-se aulas de música com apreciação, composição e execução<sup>72</sup>.

*É importante destacar aqui que, conforme nossas discussões no projeto ao pensarmos em como trabalhar a música, devemos sempre ter em mente três pontos indispensáveis. O primeiro seria a apreciação, ou seja, deixar os alunos **ouvirem** músicas, escutarem diferentes tipos de músicas, senti-las, conhecer músicas de diferentes estilos e culturas. Os alunos devem ter também a liberdade de **composição**, sendo esta não simplesmente solicitar que o aluno reescreva a música que ouviu, mas sim promover um diálogo a respeito, dar liberdade para que os alunos consigam fazer improvisações com base no que escutaram, deixar que explorem ao máximo diferentes formas de se compor uma música com instrumentos, voz, materiais diversificados. E por fim, a **execução** onde os alunos consigam executar o que foi apreendido ouvindo e compondo e, dessa forma, apresentar/mostrar para outras pessoas, amigos/colegas. Não precisa estar nesta ordem. (ND de Sandy, 31 de agosto de 2012)*

*Da ideia que carregava de prover atividades usando a música como uma ferramenta, ficou o entendimento de usá-la como conhecimento e que este conhecimento será, por si só, significativo no desenvolvimento motor, cognitivo e psicológico dos alunos. (ND, Xuxa, 18 de agosto de 2012)*

Brito (2003) menciona que “Koellreutter chamou a atenção para a necessidade de criação de um ensino personalizado, criativo, que respeite o aluno” (p.30). Conforme o referido autor, dá-se grande importância ao fato de que educadores devem “aprender a apreender do aluno” o que ensinar musicalmente.

---

<sup>72</sup>Baseado em Keith Swanwyck.

### 3.3.10 Décimo encontro: Jogos sonoros

**DATA:** 31 de agosto de 2012

**LOCAL:** LEM

**TEMA:** Jogos sonoros

**OBJETIVO:** Promover a construção de conhecimentos musicais através da sugestão de diversos jogos sonoros.

**PRESENTES:** Xuxa, Adele, Penélope, Duka, Humberto e Caetano.

*Novamente, um dia frio e chuvoso. Novamente, a expectativa da vinda das alunas. Aos poucos foram chegando. Dessa vez quem trouxe um delicioso sonho para o café foi Adele. Fizemos uma síntese de tudo o que já trabalhamos e partimos para a prática. Realizamos algumas cantigas de roda como a Lavadeira, a Serpente<sup>73</sup> e cantamos algumas canções com movimentos (Cada Bicho Tem, Lá na Estrada em Curva e Chapéu). A seguir passamos para a visualização de alguns jogos musicais confeccionados. Pudemos brincar com o bingo sonoro, a memória sonora, buraco sonoro e gincana sonora.*

Iniciamos a discussão a respeito da importância do jogo e do brincar na infância e de como o lúdico na música também se faz imprescindível. Retomamos, para essa discussão, a teoria histórico-cultural de Vygotsky.

Vygotsky considera que, na brincadeira, os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir independentemente daquilo que ela vê. Um lápis se transforma em um aviãozinho, um cabo de vassoura em um cavalo. Na brincadeira, a criança aprende a se comportar não somente pela percepção imediata dos objetos, ou pela situação que a afeta de imediato; mas, pelo significado desta ação. É a atividade da criança com o objeto, seus movimentos e seus gestos, que lhe atribui uma função de substituto adequado.

A chave para toda a função simbólica da brincadeira infantil é, portanto, a utilização, pela criança, de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Gradualmente, o objeto utilizado nas brincadeiras adquire função de signo, tornando-se independente dos gestos das crianças. A situação imaginária constitui, logo, a primeira manifestação da criança

---

<sup>73</sup>De domínio popular.

em relação às restrições situacionais. Essa situação possibilita que ela opere com um significado alienado numa situação real, renunciando atitudes por impulso, respeitando, pois, determinadas regras.

O desenvolvimento da imaginação da criança associa-se diretamente à aquisição da fala, o que facilita a formação de representações sobre objetos e permite à criança imaginar um objeto que ela nunca viu antes.

Os jogos trabalhados, visualizados, manuseados no encontro foram: Bingo sonoro, trilha, sonora, adivinha, jogo da memória de instrumentos, quebra-cabeça com instrumentos musicais e jogo com copos. As alunas compartilharam experiências de construção de outros jogos, sugestões sobre como trabalhar de formas diferentes com cada um deles. Ao jogarmos juntas, pudemos experimentar a alegria em aprender brincando, em grupo. Outra experiência formativa.

*A greve na UFSM prossegue e, em cada encontro, percebo que há um esforço das alunas em se fazerem presentes. Muitas moram em outras cidades e, em razão da greve, estão com suas famílias, mas, aos sábados, retornam unicamente pelo projeto. Valorizo muito o envolvimento destas alunas. Estão comprometidas com o projeto e comigo por confiança e fidelidade e não por estarem sendo avaliadas ou observadas.*

### 3.3.11 Décimo primeiro encontro: Revisando e compondo

**DATA:** 15 de setembro de 2012

**LOCAL:** LEM

**OBJETIVO:** Dialogar.

**PRESENTES:** Ana Carolina, Sandy, Cazuzza, Adele, Duka, Penélope, Xuxa, Caetano e Elis Regina.

*Fiquei imensamente feliz em ter nove meninas no encontro de hoje. Foi uma festa o reencontro da maioria do grupo. Em meio ao nosso habitual café da manhã, as novidades e expectativas em relação ao retorno e ao Estágio. Entreguei às alunas uma folha-resumo de todos os aspectos trabalhados até agora em nosso grupo. Lemos as informações da folha-resumo, discutimos a respeito da qualidade e da quantidade de aprendizados que construímos ao longo de nossos encontros. Muitas lamentaram e assinalaram os encontros que não participaram.*

*Nossa... eu perdi bastante coisa. Pena que não vim nesses dias. (NO Cazuza)*

*Realizamos a brincadeira com a música “Cada bicho tem”, e a música “Lá na estrada em curva”. A proposta seguinte surgiu a partir do grande interesse das meninas na música que trabalhamos na semana anterior (Casinha Branca<sup>74</sup>). Durante a semana, a Penélope postou no facebook<sup>75</sup> um vídeo com esta canção e todas compartilharam. Percebendo que elas gostaram, fiz a proposta de fazermos uma paródia, contando um pouco de nossas experiências no grupo. Primeiro cantamos, tocamos com os instrumentos e, a seguir, compusemos a letra juntas.*

*Gente, é difícil a gente colocar letra nessa música. Tudo termina em ‘ente’. (NO, Adele,)*

*Achamos que esta paródia conseguiu traduzir um pouco do que vivenciamos. Estamos tristes, pois realmente o GFMP foi uma experiência formativa e estamos chegando ao seu final.*

*Olha, não sei se foi o grupo, a música, mas o fato é que aprendemos muito e sentimos falta quando não vínhamos. Acho que posso dizer isso por todas. (NO, Penélope)*

A vinda de nove alunas foi bem positivo, pois, as discussões, as conversas, trocas, foram intensificadas. Rimos muito com as propostas de algumas para a nossa paródia. Mas, enfim, concluímos.

Com o resumo de nossas atividades práticas, conhecimentos e problematizações nestes encontros, pudemos perceber que o conhecimento e as experiências no GFMP trouxeram maior confiança no trabalho com música a ser realizado nos Estágios. Tanto teórica quanto praticamente, as alunas têm um grande e bem assimilado repertório a ser trabalhado na sua ação docente.

### 3.3.12 Décimo segundo encontro: A despedida

**DATA:** 22 de setembro de 2012

**LOCAL:** LEM

**OBJETIVO:** Realizar fechamento dos encontros com problematizações, dúvidas e questionamentos.

<sup>74</sup> Música composta nos anos 60, pelo compositor José Augusto.

<sup>75</sup> Rede social digital.

**PRESENTES:** Ana Carolina, Sandy, Cazuza, Adele, Duka, Penélope, Xuxa, Caetano, Humberto e Elis Regina.<sup>76</sup> (mais as duas meninas que só tinham vindo aos dois primeiros encontros).

*Um misto de tristeza e de alegria apoderava-se do grupo neste dia. Foi muito bom o que aprendemos, trocamos, refletimos e construímos em conjunto. Cada narrativa, cada conversa, cada novidade, uma vontade de ficar e ir mais longe. Formamos um grupo que ensinou e aprendeu, foi formador e formado, mas que, acima de tudo, construiu um respeito e uma admiração imensa umas pelas outras. Por isso, estava alegre, pois terminávamos, neste dia, uma fase de construção de conhecimentos e podemos dizer que foi grandiosa. Mas imensamente triste em não estar todos os sábados junto a pessoas que aprendi a amar, a respeitar e a trazer em meu cotidiano. Estava triste por não poder mais ver, todos os sábados, aqueles olhinhos cansados, mas com a cara faceira das festas da noite e na expectativa de um início de dia no projeto. Logo que as alunas foram chegando (e fiquei feliz porque chegaram todas), percebi que não só em mim se apresentava este antagonismo da tristeza e da alegria. Em suas narrativas também encontrei estes sentimentos.*

*É profe. Terminou. Gostaria de ter vindo mais, mas não consegui. Mas valeu demais. A gente se divertiu, aprendeu. Foi muito bom, mas acabou. (NO, Humberto)*

*Bah e os cafés. A profe tratou a gente a todinho. Só, aqui, para eu tomar café bom assim. (NO, Cazuza)*

*Eu vim sempre de Restinga e muitas vezes tinha chuva, frio. Mas valeu. Até meu TFC vou fazer sobre a música de tanto que eu gostei. (NO, Adele)*

*É, a Ju sabe onde eu moro e como é difícil vir aos sábados. Demoro uma hora, pego dois ônibus e tal. Até no Centro Espírita, que eu ia de tarde, não vou mais só pra vir no projeto. Comprometi-me a não faltar desde o dia que vim e ficamos só nós duas aqui. Pensei: Nunca mais vou deixar a Ju sozinha. Fico triste por que a gente se acostumou a vir e também queria continuar para estar no projeto na prática. Acho que isso nos ajudaria muito. (NO, Xuxa)*

*Eu faltei alguns dias, mas estava sempre querendo vir, mas aí aparecia um impedimento, principalmente, o pai do meu filho que não queria ficar com ele pra mim. Mas os dias em que eu vim, aprendi muito. (NO, Caetano)*

*A gente ficou bem unida, né gurias? Mas vai ser bom a gente ficar em casa aos sábados. O que aprendemos e vivemos nunca mais esqueceremos. (NO, Penélope)*

*Eu também moro longe e era difícil vir. Mas eu sentia que tinha uma responsabilidade com o grupo e com a profe. Sem contar que fui muito feliz estando no grupo. Consegui brincar e criar. Muito bom. (NO, Duka)*

---

<sup>76</sup>As duas meninas que vieram aos dois primeiros encontros compareceram hoje.



*Olha, com a história da greve vim bem menos do que eu gostaria. Mas vim hoje para falar que este projeto foi uma verdadeira experiência para mim. Não vou esquecer. Voltei a ter envolvimento com a música. (NO, Elis Regina)*

*Pena que vai acabar, mas agora é só fazer. (NO, Sandy)*

*Pra mim foi muito legal. Descobri muitas coisas sobre música e sobre amizade. Me Esforcei-me para vir e aproveitei muito bem cada minuto. (NO, Ana Carolina)*

Solicitei a elas que fizéssemos uma revisão, em nossos diários, e disséssemos que frase poderia resumir tudo o que discutimos, construímos e problematizamos. Após olharmos em nossos diários e lembrarmos o percurso percorrido, veio de Penélope a conclusão a que todas acataram.

A síntese que contém o que experimentamos em nosso grupo de formação, escolhida pelo grupo, é: “*A música é um conhecimento que potencializa o desenvolvimento.*” Algumas queriam acrescentar a questão da união, do grupo, mas foi consenso que isso é uma aprendizagem social, grupal. Mas sobre a música propriamente dita, esta expressão é o que significa ao grupo.<sup>77</sup>

Agradei por acreditarem em sua formação musical e pedagógico-musical, por virem em busca de uma formação conjunta à formação acadêmico-profissional, a qual o único comprometimento era com o grupo e consigo no sentido de investimento em sua formação. Agradei os esforços de todas em fazer dar certo este projeto, pela participação nas discussões e nas atividades práticas que realizamos. Também salientei que não era uma despedida, mas um breve adeus, já que estarei sempre às ordens para o que precisarem de mim e vice-versa.

Cantamos a paródia que compusemos juntas. Tomamos café e nos despedimos com este sentimento de alegria e de tristeza. Agora, todas nós precisamos fazer acontecer!

---

<sup>77</sup> A justificativa para tal resposta será citada no capítulo a seguir.

### **Paródia**

*Tenho ouvido tanta coisa ultimamente, de uma forma diferente, que agora vou dizer. Sinto cada vez mais forte a musicalidade, que se une à amizade, de gente que quer aprender.*

**Refrão:** *Eu queria ver de um jeito diferente a música presente na escola e no viver. uma experiência realmente que me envolva e complemente o caminho do saber.*

*Agora a gente sabe e fala com propriedade, cada encontro uma novidade, música para aprender. Tantos sons agora na realidade, novo laço de amizade faz o coração bater.*

Sinto que o GFMP também nos transformou e já não somos mais as mesmas que éramos quando iniciamos este processo. Formamos uma comunidade trocas, de experiências, de afeto e de aprendizagem. Percebo que o GFMP foi realmente um dispositivo de experiências formativas, trazendo construções de conhecimentos significativas na relação da música com a EE. A partir do conhecimento construído conjuntamente, o GFMP contribuiu para uma prática docente reflexiva e crítica, constituindo-se uma comunidade de aprendizagem (MIZUKAMI, 2008).

Por fim, gostaria de trazer, para este trabalho, o fato de que, na Escola Estadual em que trabalho, duas alunas, que participaram do projeto, realizaram seus Estágios supervisionados. Além delas, tive oportunidade de acompanhar mais de perto o Estágio de outras 3 alunas vinculadas ao projeto. Pude constatar, com imensa alegria, que estas concepções transformadas estiveram presentes em sua ação docente em seus Estágios. Tais alunas realizaram um trabalho reflexivo, consciente e prazeroso, trazendo a música em seus planejamentos e ações. Histórias sonorizadas, jogos, cantigas, brincadeiras, trabalho com instrumentos musicais, enfim, inúmeras práticas envolvendo o que trabalhamos. Sensibilizaram-se com as diferenças, com as necessidades e potencialidades dos alunos e, a partir daí, planejaram atividades musicais que mediam conhecimento e desenvolvimento.

*Dentre tantas outras possibilidades de trabalho na Educação Especial, em benefício do aluno, enfatizo a Música, não como algo novo, porque ela é milenar, mas como algo que necessita ser considerado, urgentemente, pelo que ela representa por si só, enquanto conhecimento, linguagem, cultura, arte. (Narrativa do TFC de Xuxa, 15 de janeiro, de 2012, p.14)*

Além disso, acrescento que duas alunas (Adele e Xuxa) teceram, no TFC o que foi trabalhado no GFMP em relação ao seu Estágio.

Finalizo ressaltando que as experiências formativas potencializadas pelo grupo não surgiram de “receitas” de como se faz; mas, a partir de problematizações e de trocas, na busca de uma transformação de paradigmas na relação entre EE e música. Essa transformação ocorreu no grupo; entretanto, de forma singular e plural, individual e coletiva, onde a formação foi de todos, com todos e para todos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi uma possibilidade de um caminhar para si, com os outros, na construção de novos conhecimentos e experiências formativas em relação à música e EE. A formação possibilitou a todos assumirem o papel de formando e formador, aprendendo e ensinando.

O mote foi investigar de que forma um grupo de formação de alunas da EE, mediado por experiências musicais e pedagógico-musicais, potencializa relações de aprendizado entre música e EE. Tendo essa orientação, procurei tecer, na escrita desta dissertação, relações teóricas e práticas a respeito da constituição e dinâmica de trabalho do grupo e seus processos formativos mediados por experiências com música, visando à construção do trabalho pedagógico na EE. Com esta articulação, foi possível compreender e narrar as formas como o GFMP organizou-se em torno das experiências formativas musicais e pedagógico-musicais.

Coloquei-me como parte integrante do grupo, problematizando e construindo concepções junto às estudantes. Tendo como ponto de partida as narrativas orais e escritas, decorrentes do material produzido nos encontros e analisados posteriormente, foi possível compreender o meu lugar como pesquisadora envolvida no, com e pelo grupo, o espaço individual de cada participante, bem como visualizar a importância de ações compartilhadas na formação-ação que experienciamos.

No decorrer dos 12 encontros realizados, percebi que muitas experiências anteriores a esta formação, trazidas pelas alunas, foram essenciais para que chegassem até o grupo com a perspectiva de impulsionarem sua formação musical e pedagógico-musical. No entanto, outros elementos impulsionadores desta busca ficaram evidentes, tais como: o interesse em saber mais a respeito do tema; a preocupação em trazer a música para sua prática docente; e, o grupo como um espaço de partilha, alegria, aprendizado, experiência e formação.

Com estas percepções, posso hoje tecer algumas considerações, estruturadas a partir dos objetivos de pesquisa postos inicialmente.

Logo ao iniciar a investigação, motivadas por problematizações, as alunas expunham seus objetivos e suas concepções com relação ao trabalho com música na EE. Estas estavam fundamentadas em dois eixos que não se excluem:

a) A música deve estar presente na EE de forma utilitária, para promover coordenação motora, hábitos, pensamento, raciocínio, interação social, expressão. Havia um consenso da música numa perspectiva terapêutica, assistencialista e com potencial de ser utilizada como recurso na docência da EE.

b) A música na prática da EE não necessita ser visualizada como conhecimento. Apenas a sua utilização nas práticas docentes da EE era suficiente. Por exemplo, acreditavam ser suficiente trazer uma música para o aluno como pano de fundo para uma atividade primordial, cantar com os alunos, realizar movimentos com músicas, enfim, utilizar a música como ferramenta, recurso para as demais atividades.

Compreendo estas concepções trazidas pelas alunas da EE, pois, trouxeram o que lhes foi significativo até aquele momento. Suas formas de conceber a música na EE é consequência da forma como vivenciaram o aprendizado musical em sua escolaridade, em sua vida.

Observando as concepções de música na EE, trazidas inicialmente pelas estudantes, compreendo que essa é a visão que está presente na EB de forma geral. Além do fato da música ser tomada como utilitário a dispensar conhecimentos específicos, outra dicotomia era apontada: ou se leva a música como algo fácil e comum de ser trabalhado ou como algo acessível a uma elite e não a todos.

Outro objetivo posto foi a potência do grupo de formação conjunta à formação acadêmico-profissional com relação à construção de relações entre Música e EE.

Gostaria de ressaltar que as alunas relatam as experiências construídas na disciplina de EM na Graduação como fundamento para uma maior compreensão do trabalho com música. Apesar da formação na disciplina, estavam inseguras, acreditando não ter sido suficiente um semestre para que conseguissem realizar um trabalho de música na EE. Tinham dificuldades em organizar, planejar atividades relacionadas aos elementos e aos conhecimentos específicos da música.

Ao encerrarmos a formação, as relações que as alunas realizavam da música na EE fundamentaram-se numa síntese que organiza suas concepções: A música é um conhecimento que potencializa desenvolvimento.

Isso significa que compreendemos a música na EE como uma área de conhecimento que precisa ser trabalhada nos seus elementos – sua história, como

cultura, linguagem, expressão. Muitas concepções sobre música, seus conhecimentos e suas características específicas e sobre trabalho pedagógico-musical foram trabalhadas nos encontros e construídas pelo grupo. Com isso, as alunas adquiriram maior consciência, compreensão e segurança para trabalhar a música em suas práticas docentes. Os conhecimentos construídos no grupo uniram-se às experiências e aos conhecimentos advindos da vida e da disciplina de EM e geraram esta certeza na ação.

O discurso das alunas, ao final de nossos encontros, entrecruzou-se com as ações que tive a oportunidade de acompanhar nos Estágios de algumas delas e nos TFCs de duas alunas (realizados a partir do GFMP). Pude perceber, nestes dois fatores, que houve realmente uma mudança na relação entre a música e a EE e que as alunas possuem maior segurança para desenvolver seu trabalho unindo estas duas áreas.

A pesquisa também visava entender como experiências musicais e pedagógico-musicais, construídas no grupo, tornam-se dispositivos de aprendizagem nas relações entre Música e EE.

O processo de experimentação das pessoas no grupo traz, além de um 'agrupamento temático', a dimensão criadora, constitutiva e fundamental do imaginário como potência, como reservatório e motor, como fonte propositiva de outras formas de vida, de comportamento, de relacionamento consigo, com os outros e com o ambiente. Podemos pensar no espaço grupal como um lugar aprendente. (OLIVEIRA, 2010, p. 347)

O GFMP foi a base para que esta pesquisa ocorresse. No grupo, as histórias pessoais, as diferentes trajetórias de vida, as aprendizagens e construções, o aprender com o outro e através do outro foram dinamizadores de formação.

Constantemente, fomos desafiadas pelo desejo de partilharmos questões acadêmicas, da formação musical e pedagógico-musical, pessoais e coletivas. Criou-se uma rede de trocas e de partilhas essenciais para o alcance dos objetivos comuns. Uma troca do eu com o outro, entre "eus" e entre "outros".

No grupo, percebi que cada participante esteve como alguém que se coloca, se experimenta, de forma ativa, não apenas observando experiências produzidas por outros, mas trazendo seus repertórios formativos, problematizando-os com os outros.

O GFMP tornou-se um espaço/lugar, no qual a pesquisa-formação produziu, nas participantes, a vontade de inovar, de ir ao desconhecido, de construir experiências, processos formativos.

As aprendizagens mediadas no GFMP transcendem a formação profissional, alcançando o conceito de uma experiência formativa em diversas direções: a diversidade-singularidade; os aspectos afetivos; o teórico-prático; as relações; a pertença; a responsabilidade; a vida no grupo.

Com estas considerações, percebo que o grupo se tornou realmente um dinamizador de experiências formativas musicais e pedagógico-musicais para alunas da EE.

Gostaria de trazer, ao término desta dissertação, alguns questionamentos que ainda permanecem:

- O grupo tornou-se um mediador e mobilizador de aprendizagem e de práticas docentes. Na individualidade, haverá o comprometimento com este trabalho?
- De que forma as alunas utilizarão o que construíram no grupo em sua ação docente?
- Permanecerão seguras mesmo sem a participação e acompanhamento no grupo?
- Esta formação potencializará a busca pela formação continuada musical e pedagógico-musical?
- Estas alunas, como profissionais da EE conseguirão disseminar os conhecimentos construídos no grupo para outras profissionais da EE?

Todas estas questões me acompanham. Hoje posso dizer que minha crença é de que todas elas terão respostas favoráveis. No entanto, a prática, o estar num outro ambiente onde concepções já estão arraigadas, o colocar-se como profissional, todos estes aspectos e outros mais poderão ser inferências positivas ou negativas.

Espero que a dissertação possa trazer a estas profissionais da EE e a quem a ela tiver acesso, a certeza de que é possível que as professoras de EE tenham experiências formativas musicais e pedagógico-musicais mediadoras e potencializadoras de relações entre a música e a EE, na prática pedagógica docente.



*Certas coisas pra dizer*

*...O que eu penso a respeito da vida  
É que um dia ela vai perguntar  
O que é que eu fiz com meus sonhos?  
E qual foi o meu jeito de amar?  
O que eu é que eu deixei pras pessoas  
Que no mundo vão continuar?  
Pra que eu não tenha vivido à toa  
E que não seja tarde demais*

*(Jorge Trevisol)*

*Em homenagem a Larissa Teixeira e a outras  
tantas vítimas do dia 27 de janeiro de 2013...*



## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. D. R. (Re) **Construções na formação musical de professores unidocentes**: Trilhando caminhos. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ARENHARDT, C. M. **A educação musical nos anos iniciais**: uma pesquisa na escola Edna May Cardoso. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

BARBOSA, A. M. Ver, fazer, contextualizar. **Revista Viver - mente e cérebro**, v. 6, p.16-21. Rio de Janeiro/São Paulo, 2006. (Coleção Memória da Pedagogia).

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Musical: Olhando e construindo na formação e ação de professores. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, set., p. 41-47, 2001.

\_\_\_\_\_. **Representando a docência vou me fazendo professora: um estudo com estagiárias de licenciatura em música**. XXI CONGRESSO DA ANPPOM - Uberlândia, MG, 2011.

\_\_\_\_\_.; GARBOSA, L. W. F. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: Projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical-LEM-UFSM/RS. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.37, p. 247-272, set-dez, 2010.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e construindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Escritos abreviados**. São Paulo: Atlas, 1992.

BRASIL. **Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007.** Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino de música será obrigatório.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view)>. Acesso em: 8 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Piso Salarial Profissional Nacional.** Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12253&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12253&Itemid=86)>. Acesso em: 20 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular nacional da Educação Infantil.** 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRITO, T. A. **Educação Musical:** uma caixa de música. 2003. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONSUNI. Conselho Universitário. **Resolução ConsUni n. 588, de 19 de agosto de 2008.** Disponível em: <[http://www.ufscar.br/~soc/consuni/2008/resolucao\\_consuni\\_extra\\_588.pdf](http://www.ufscar.br/~soc/consuni/2008/resolucao_consuni_extra_588.pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2012.

CORREA, A. N. **Programa LEM: Tocar e Cantar: Um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM.** 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

DEL BEN, L. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: Contribuições de uma investigação junto a três professoras de música. **Em Pauta.** v. 12, n. 18, abr-nov, p. 65-93, 2001.

DENZIN, N. LINCOLN, Y. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Nacional, 1976.

DINIZ-PEREIRA, J. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. **Trajatória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FINCK, R. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva.** 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FURQUIM, A. dos S. **A educação musical em escolas municipais de Camobi - Santa Maria/RS: um estudo com diretores.** 2009. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

GAINZA, V. Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, R. M. C.. A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista,** v. 1, n. 1, Florianópolis, p. 42-46, 1999.

GODOY, A. A. Arte jornada para as estrelas. CONGRESSO NACIONAL DE ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARA TODOS, 5., 2000, **Anais...**Brasília, 2000.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, mai-ago, p. 201-210, 2006.

HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. **Ensino de Música** – Propostas para pensar e agir em sala de aula. Editora Moderna, 2003.

HIROTSU, A. **A música como instrumento de mediação no desenvolvimento de alunos com deficiência mental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Paraná. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de história de vida. **Educação**. Porto Alegre: Cortez, a. XXX, n. 3, p. 413-438, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdipucRS, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010b.

KOELLREUTTER, H. J. O centro de pesquisa de música contemporânea da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais; uma nova proposta de ensino musical. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2, 1985, São João del Rei. **Anais...** São João del Rei, 1985.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan-mar., p.21-28, 2002.

LELIS, C. M. C. A Educação Musical Especial e a Musicoterapia. IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais...** Belém, ABEM, 2000.

LOURO, V. **Arte e responsabilidade social**. Santo André: TDT Artes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São Paulo: Estúdio dois, 2007.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Ed. Som, 2012.

\_\_\_\_\_. ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. de. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos: Editora do Autor, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível em CD-ROM.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: **Vidas de professores.** Portugal: Porto, p. 11-139, 1992.

MORALES, D. dos S. **Música na docência de educadoras especiais:** um estudo em escolas de Santa Maria/RS. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, v. 5, n. 2, dez., 2003. Disponível em: <[www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br)>. Acesso em: 13 jan. 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33. (Coleção Temas de Educação, 39).

OLIVEIRA, V. F. A escrita como dispositivo na formação de professores. **Revista Educarnos**, n. 3, set., p. 65-81, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.180-188, maio-ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Formação, Pedagogia, Educação... Pensando a partir de outros lugares. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (Orgs.). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p.345-354.

OSORIO, L. C. **Psicologia grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil**: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PIAGET, J. **A linguagem e o Pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PENNA, M. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. **Ensino de Arte - Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo**, v. II, n. III, p. 14, 1999.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, Brasília, a. 1, n. 1, p. 19-24, out., 2005.

SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, jan-abr, p.5-17, 2004.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da Abem**, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SPANAVELLO, S. da S. et al. Necessidades formativas e educação musical: um estudo na formação inicial da Pedagogia UFSM. SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, 4; FÓRUM DE PESQUISADORESEM EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1, 2007, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria: Fato eventos, 2007. Disponível em CD-ROM.



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

UFSM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação de Educação Especial**. (2008). Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/edespecial/>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: problemas de psicologia geral. Madrid: Rogar. Fuenlabrada, 1982.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WERLE, K. **A música no Estágio Supervisionado da Pedagogia**: Uma pesquisa com Estagiárias da UFSM. 2009. 128 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2009.



## **ANEXOS**



## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Construindo conhecimento musicais e pedagógico-musicais em grupo:  
Experiências formativas na Educação Especial

**Pesquisadora responsável:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Ribeiro Bellochio

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (55) 3222-6609

**Pesquisadora autora:** Juliane Riboli Corrêa

**Local de coleta de dados:** Laboratório de Educação Musical (LEM)

---

Prezado (a) Estudante:

Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, de uma pesquisa. Sua participação consiste no comprometimento de responder questões em entrevistas narrativas previamente agendadas.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento.

Você tem o direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** Investigar de que forma um grupo de formação de alunas da Educação Especial, mediado por experiências musicais e pedagógico-musicais, potencializa relações de aprendizado entre música e Educação Especial.

**Procedimento:** Participação em um Grupo de formação musical e pedagógico-musical através de narrativas orais e escritas utilizando de filmagens e diário de campo.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, contribuindo para a compreensão de um grupo mediando a formação musical e pedagógico-musical de estudantes de Educação Especial.

**Riscos:** A participação nas entrevistas não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto você poderá sentir desconforto ao responder alguma questão.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu \_\_\_\_\_  
estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009  
Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/

## ANEXO B

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa FAPEM



Santa Maria, 20 de maio de 2012

Prezada Professora Eliana Menezes

Venho solicitar, por meio desta, a possibilidade de realizar um convite às alunas do sétimo semestre de Educação Especial, suas alunas na disciplina “Alternativas Metodológicas para o Aluno com Déficit Cognitivo”, para participarem de meu projeto de pesquisa de Mestrado.

Minha pesquisa tem como objetivo a investigação da potencialidade de um grupo de formação musical e pedagógico-musical para alunas de Educação Especial mediando experiências formativas para a sua prática docente, as quais poderão mobilizar a docência durante o Estágio.

Neste sentido, suas alunas estarão realizando a disciplina de Estágio Supervisionado em Déficit Cognitivo, no semestre posterior, e seriam as participantes da pesquisa, as que assim desejarem.

Solicito a sua compreensão a fim de que possa realizar tal convite em sua aula, na terça-feira, 22 de maio, às 8h.

Agradeço desde já e coloco-me à disposição para esclarecimentos necessários

Juliane Riboli Corrêa  
Mestranda do PPGE UFSM - LP4