

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES”**

FABÍOLA PRECINOTT

**EDUCAÇÃO SONORA NA ESCOLA BÁSICA:
proposta e reflexão**

**SÃO PAULO
2016**

Fabíola Precinott

**EDUCAÇÃO SONORA NA ESCOLA BÁSICA:
proposta e reflexão**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Processo de ensino, aprendizagem e mediação em artes.

Área de concentração: Arte e educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luiza Helena da Silva Christov.

SÃO PAULO

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

P923e Precinott, Fabíola, 1974-
Educação sonora na escola básica: proposta e reflexão / Fabíola Precinott. - São Paulo, 2016.
24 f.

Orientador: Profª Drª Luiza Helena da Silva Christov
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Musica -- Instrução e estudo. 2. Música na educação.
3. Treinamento auditivo. I. Christov, Luiza Helena da Silva.
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

2016

FABÍOLA PRECINOTT

EDUCAÇÃO SONORA NA ESCOLA BÁSICA

Proposta e reflexão

Artigo apresentado e aprovado como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, com a área de concentração em arte e educação, na linha de pesquisa processo de ensino, aprendizagem e mediação em artes.

São Paulo, 18 de julho de 2016.

Prof. Dr. Erick Orloski
Centro Universitário Estácio
Radial de São Paulo

Prof. Dr. Giuliano Tierno de Siqueira
Centro Cultural de São Paulo

Profª Drª Luiza Helena da Silva Christov
Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes
Orientadora

EDUCAÇÃO SONORA NA ESCOLA BÁSICA: proposta e reflexão

Fabiola Precinott

Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre uma proposta que abarca exercícios voltados para educação sonora. O objetivo desse processo educacional foi motivar os alunos da Escola Estadual Dr. Felício Laurito, em Santo André, para refletirem sobre o ambiente sonoro escolar em que vivem e principalmente dentro da sala de aula, especialmente nas aulas de música.

A experiência, que teve como referência a obra de Murray Schafer, apresentou resultados positivos, na medida em que os alunos revelaram compromisso crescente com os exercícios e seus objetivos. A proposta é problematizada no artigo que traz ainda algumas considerações sobre a vivência do mestrado profissional da autora.

Palavras Chave: Educação; Som; Escuta.

Abstract

This paper presents a reflection on a proposal that includes exercises aimed at sound education. The aim of this educational process was to motivate students of the State School Dr. Felicio Laurito, in Santo André, to reflect on the school sound living environment and especially in the classroom, especially in music lessons.

The experiment, which had reference to the work of Murray Schafer, showed positive results, as students have shown growing commitment to the exercises and their goals. The proposal is problematized in the article also contains some thoughts on the experience of the professional master of the author.

Key words: Education; Sound; Listening.

Introdução

Desde menina, alimento interesse pela arte e em especial pela música. Meus pais, sempre ouviram o sertanejo de raiz através do programa de rádio do Zé Bettio como também músicas orquestradas e regidas pelo maestro Ray Coniff. Ainda hoje gosto de ouvir as músicas de Ray Coniff. Essa influência sonora motivou meu interesse para estudar piano na pré-adolescência com uma professora particular. Posteriormente, estudei na Fundação das Artes de São Caetano do Sul e mais tarde, cursei Educação Musical na Universidade Federal de São Carlos. Após a minha graduação, prestei concursos e assumi uma vaga para Professor de Música na Prefeitura de São Caetano do Sul e outra vaga para Professor de Arte PEBII (Professor de Ensino Básico II) no Estado de São Paulo. Anteriormente, porém, lecionei música em escola particular.

No mesmo ano que iniciei meu trabalho tanto na Prefeitura de São Caetano do Sul como no Estado de São Paulo, através de uma divulgação via Facebook, conheci o Programa de Formação Continuada PROFARTES, que oferece Mestrado Profissional em Artes. Não perdi tempo e me inscrevi para o processo seletivo na UNESP. Enfrentando cada etapa, estava agora classificada para cursar o Mestrado Profissional.

Assim, venho por meio deste artigo, apresentar minha pesquisa que foi realizada junto à Escola Estadual Dr^o Felício Laurito, situada no município de Santo André.

A proposta apresentada nesse artigo se refere a um processo de educação sonora, tendo como objetivo principal, desenvolver junto a alunos do 3^o ano da Escola Estadual Dr. Felício Laurito, em Santo André, a reflexão sobre o ambiente sonoro escolar em que vivem principalmente dentro da sala, nas aulas de música. Assim, reflexões foram propostas no decorrer das etapas e suas relações com o ambiente da sala de aula de música.

O principal autor, que inspira essa proposta, é Murray Schafer, compositor canadense e autor de livros na área da educação sonora, sendo um deles repleto de exercícios sonoros o qual se chama “Educação Sonora” e que por sua vez, é o grande alicerce para o desenvolvimento dessa proposta. Não

poderia deixar de citar também o livro “A Afinação do Mundo”, onde Schafer, faz-nos viajar em suas linhas escritas, num tempo muito distante até os dias atuais sonoramente falando. Da pesquisa em que levantou sobre a paisagem sonora de tempos atrás e que sugere um trabalho que nomeia como ecologia acústica. Considero importante o fato do autor afirmar que somos os principais compositores da paisagem sonora que nos rodeia e que somente nós mesmos é que poderemos mudar essa paisagem. - (SCHAFER, 1991, p. 284).

Dessa forma, percebendo a situação atual em que se encontra as salas do 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola Dr. Felício Laurito, com intensa fonte sonora que provem dos alunos que conversam num volume de voz muito alto, falando ou rindo, dentro da sala de aula, sem ao menos se importarem ou se atentarem para a chamada de presença na voz do professor ou professora, ou para a exposição da atividade proposta pelo professor, fui provocada a abordar a dificuldade de escuta e de cultivo dos silêncios necessários aos processos comunicativos em sala de aula.

Sob a inspiração da obra de Schafer, podemos analisar nossa experiência marcada por paisagens sonoras do mundo contemporâneo, do mundo no qual estamos inseridos, diante da tecnologia que há anos vem crescendo com os atuais celulares, automóveis, sinal do ônibus, sinal da escola, buzinas, rádio, fábricas, e tantos outros objetos sonoros que se multiplicam aceleradamente. Consideramos ainda outros fatores que dificultam a comunicação entre os seres humanos. O pouco tempo para gentilezas e escutas, assim como o tom na voz e a falta da paciência em meio a correria das cidades, a forma de se impor, a necessidade de falar alto, sem o cuidado com as pessoas que estão próximas; ouvir música em alto volume, impondo-se por meio de potentes caixas de som, sem se importar com quem está do lado. Assim, a educação nas famílias também. Crianças que falam demasiadamente num volume de voz alto, algumas gritam, ou são muito agitadas. Como lembra Schafer (2011, p. 217) temos ignorado nossos ouvidos e por isso, ocorre o problema da poluição sonora. Que consiste no ambiente sonoro demasiado em que estamos inseridos.

Assim, venho desenvolvendo um projeto educacional da escuta, por meio de exercícios desenvolvidos junto aos meus alunos, para que entrem em contato

com a própria voz e com os sons do cotidiano, na perspectiva de sensibilizar suas escutas e ouvidos tendo em vista experiências de estar com o outro, de ouvir o outro, de ouvir o mundo e de se expressar sem ferir o outro.

Minha intenção pedagógica é ajudar os alunos a repensarem sua maneira de agir, de falar, de ouvir e de estar com o outro. E assim como um atleta, para conquistar seus objetivos, deve treinar o seu corpo, a escuta e a sonoridade expressa por cada um pode ser preparada e cultivada em uma perspectiva de comunicação que favoreça a expressão de cada no interior de experiências coletivas, como a escola, a rua, o bairro, a cidade.

Esse artigo está organizado em quatro partes. A primeira refere-se a essa introdução; a segunda descreve brevemente a proposta enquanto plano; a terceira registra o desenvolvimento efetivo da proposta; a quarta problematiza a experiência e nas considerações finais, resumo aprendizados e aponto aperfeiçoamentos para o projeto de mestrado.

A proposta enquanto plano de trabalho

Um plano de trabalho didático deve abarcar necessariamente algumas preocupações por parte do professor ou professora para que se elabore um plano capaz de diálogo com o contexto a que se dirige. De forma que parti de algumas perguntas para elaborar meu plano:

- Como se apresenta o contexto escolar?
- Como posso descrever o perfil da turma em que desenvolverei o plano em questão?
- Como se manifestavam em aula anteriormente à proposta em questão?
- O que necessitam em termos de educação no espaço das aulas de música e em termos de comunicação na escola?

Como destaquei na introdução, o contexto escolar para o qual direcionei esse plano é a Escola Estadual Drº Felício Laurito, situada no município de Santo André. Cada turma apresenta um número por volta de trinta alunos, iniciando os estudos às 07h e encerrando às 15h. Ou seja, a Escola Estadual Drº Felício

Laurito, é uma Escola de Tempo Integral (ETI). As disciplinas da grade curricular são ofertadas no período da manhã, enquanto no período da tarde são ofertadas oficinas que também tem suas relações com as disciplinas da grade curricular. Em 2014, ano que iniciei essa pesquisa, a escola funcionava no período das 07h às 15h 50. Nesse ano de 2016, passou a ter o seu funcionamento até às 15h para os alunos, ou seja, com uma oficina a menos. Outra mudança foi o acréscimo da oficina de artes que anteriormente não existia.

As aulas de música ocorrem na sala de artes e o professor deve buscar os alunos nas suas respectivas salas de aula e conduzi-los à sala especialmente destinada para o trabalho com artes. O professor organiza os lugares onde cada aluno sentará para depois começar a aula.

As crianças e jovens que frequentam a escola moram nas imediações ou um pouco mais distante em bairros que fazem divisa com Santo André, pertencentes ao município de São Paulo. Alguns alunos moram somente com mãe e padrasto, outros com pai e mãe e outros ainda só com a mãe. Existem ainda, situações em que parentes, como irmãos ou até mesmo pais, estão presos ou se envolveram com drogas. Há também crianças e jovens com sequelas por conta de suas mães terem sido usuárias de drogas durante a gravidez.

O corpo docente da escola se relaciona muito bem. A coordenadora pedagógica se mostra sempre empenhada não só para ajudar a superar as dificuldades de cada aluno e de cada professor, trazendo sempre reflexões como sugestões para melhoria e resolução de problemas. É uma pessoa parceira e profissional responsável e ética. O clima institucional é bom para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Decidi desenvolver a presente proposta junto às turmas de 3º ano do ensino fundamental I, maioria com idades entre 8 e 9 anos, porque manifestavam maior dificuldade em termos de escuta: escuta entre eles, crianças e para com os professores. Opto por não descrever o perfil da turma, de forma generalizada, porque entendo que cada criança representa um universo particular de saberes e emoções. Porém, posso justificar minha opção por

desenvolver proposta de educação sonora com essas turmas por constatar que, em sua maioria, as crianças apresentam dificuldades de escuta, das pessoas e do ambiente sonoro como um todo; apresentam dificuldades de concentração em aula, quando são desafiadas a entrar em contato com procedimentos e conceitos novos. Apresentam, enfim, dificuldades de comunicação quando se encontram em coletivos e quando precisam compartilhar espaços e atenção dos adultos, no caso os educadores e funcionários da escola.

Destaco como objetivos gerais dessa proposta:

- Escuta e identificação de sons.
- Desenvolvimento de concentração, de atenção.
- Desenvolvimento de expressão oral para manifestação individual em rodas de reflexão.
- Desenvolvimento de reflexão sobre sons que escutam no cotidiano e sobre sons com os quais entraram em contato nas aulas de educação sonora.
- Desenvolvimento de reflexão a respeito das características de um ambiente sonoro acolhedor e favorável à escuta entre as pessoas e um ambiente sonoro perturbador, no sentido de dificultar a comunicação entre as pessoas.

A proposta contempla cinco etapas com exercícios adequados aos objetivos. Alguns foram extraídos da obra de Murray Schafer e outros, pode-se dizer que são de domínio público, amplamente vivenciados em processos de educação sonora e de musicalização. Assim como fundamenta Schafer, tais etapas são independentes entre si, podendo ser trabalhadas em sequências diversas, de acordo com necessidades de formação de cada turma em coerência com plano de cada professor.

A proposta se transforma em experiência

Nessa parte do presente artigo, descrevo os exercícios propostos e vivenciados em cada uma das etapas previstas em meu plano acima apresentado.

Elegi como **primeira etapa** uma atividade segundo a qual cada criança deveria levar sua cadeira para fora da sala de aula e trazê-la novamente para o mesmo lugar sem fazer nenhum som. Essa atividade é interessante para desenvolver atenção e cuidado ao manipular o objeto no espaço. Sugeri que realizassem esse movimento em duplas, compostas por um menino e uma menina, com objetivo de enfrentarem o desafio de diálogo e cooperação entre gêneros diversos, uma vez que observei que as meninas tendiam a formar grupos entre si, assim como os meninos e apresentavam dificuldades de relacionamentos.

Desenvolvemos esse exercício em três aulas, variando com disputas entre grupos para ver quem conseguia fazer menos ruído com o movimento das cadeiras e variando ainda com a proposição de se tirar a cadeira para o lado da própria mesa, sem nenhum som, e posteriormente retornar a cadeira ao lugar original e sentar. Outra variação abarcou formação aleatórias de duplas, sem necessariamente serem compostas por uma menina ou um menino.

Os alunos, inicialmente, estavam em sua maioria desatentos ao que eu orientava, conversando entre si, falando em voz alta, movimentando-se agitadamente. Continuei orientando, sem elevar minha voz e começaram a ouvir, a fazer silêncio, a prestar atenção e assumiram a proposta. Pude observar que essa proposta é potente para trabalharmos a concentração das crianças, como sugere Schafer. Embora pareça de fácil execução, o exercício traz uma complexidade em uma sala com cerca de 30 crianças. Observei, porém, que o resultado foi positivo em termos de exercitarem concentração.

Efetivamente, os alunos cuidaram da atenção e acabaram se envolvendo com essa atividade de forma prazerosa principalmente porque os alunos gostam da competição e desafio. E competir sem fazer um som se quer, é muito desafiador para crianças nessa faixa etária.

Nessa etapa, levei os alunos a reflexão sobre o que deveriam fazer para que conseguissem ganhar nesse exercício? As respostas foram: *fazer devagar*, *ficar quieto*. Então perguntei se existia regras nesse exercício assim como

existe nos jogos de competição ou no futebol, por exemplo? Os alunos disseram que *sim*. Continuei a perguntar: se existem regras, o que precisa ser feito para que as regras não sejam quebradas? As repostas foram: *obedecer, respeitar as regras*. Conversamos sobre a importância do respeito em ações coletivas e sobre obediência como respeito a regras que coletivamente se elaboram e se valorizam para criação de uma ação comum. Porque obediência cega, a regras impostas autoritariamente, pode levar à destruição e não construção de relações democráticas. A partir da palavra obediência oferecida pelas crianças, conversamos sobre o fato de que em algumas situações obedecer pode nos levar a preservação de realidades que merecem ser mudadas e em outras situações, como nos jogos e diante das regras combinadas coletivamente, obedecer é importante.

A **segunda etapa** consistiu em uma reflexão sobre o silêncio. Inspirada em Schafer (2009, p. 103), acatei sua sugestão de perguntar aos alunos o que o silêncio significa para eles. Cada um respondeu oralmente sobre o significado do silêncio.

As crianças tiveram a chance de expor seus pensamentos e ideias sobre a pergunta: *o que é silêncio para você* ou complete a frase: *silêncio é?* E muitos ou quase todos, disseram que: *o silêncio é ficar quieto. É não fazer bagunça. É obedecer a professora. O silêncio é bom.*

Aqui, aproveitei para perguntar se com o excessivo som da sala de aula provocado por eles mesmos, além dos sons que provém da quadra descoberta e que dá justamente para as janelas da sala de música, se esses sons incomodam, atrapalham os estudos ou não? A resposta foi unânime. *Sim atrapalham. O silêncio é melhor.*

Aproveitei mais esse momento para refletirmos que eles mesmos devem buscar um ambiente mais saudável sonoramente falando. Ou seja, um ambiente que possa ajudá-los a aproveitar melhor as aulas e isso só depende deles. Tanto para a concentração, e assim absorção do conteúdo, quanto para a saúde dos ouvidos e garganta deles e da professora também. Apresentei as seguintes questões: *No que um ambiente carregado de informações sonoras, com muitos sons tanto de dentro como de fora pode fazer conosco? As*

respostas foram: *atrapalhar a aula, fazer a professora gritar*. Perguntei mais: *Vocês gostam que a professora grite?* Resposta: *Não. O que acontece quando a professora grita?* Respostas: *Dói o ouvido, dói a garganta*.

Conversamos ainda sobre o fato de que nem sempre o silêncio é uma atitude positiva. Quando precisamos dizer algo para nos defender de uma injustiça ou quando precisamos manifestar nossa voz para defender direitos de todos ou quando necessitamos nos expressar falando ou cantando. Chamei a atenção para o fato de que o silêncio é importante em momentos de escuta do outro e para construirmos algo positivo para todo o grupo.

Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes. (Freire, 1987, p. 54)

A **terceira etapa** consiste em uma variação do primeiro exercício, com a diferença de que, no lugar de manipular as cadeiras, os alunos passam uma folha de papel para o colega ao lado e assim sucessivamente até todos participarem, porém não devem fazer nenhum som ao passar a folha. Devem fazer esse exercício no mais absoluto silêncio. O objetivo é buscar a maior concentração possível, cuidando para realizar o movimento com a folha sem ruídos.

Vivenciamos, assim, outro conjunto de movimentos que parecem ser simples, mas são complexos em grupos com mais de 20 crianças com 8 e 9 anos. O que chamou minha atenção foi o fato de que dessa vez, todos assumiram com muita alegria e interesse o jogo proposto. E identificaram que já conheciam as regras graças ao exercício com as cadeiras. O interesse de participar foi nítido.

O exercício da **quarta etapa** consiste em uma reflexão sobre os sons de dentro da sala de aula. Senti necessidade de criar esse exercício, ele não se encontra na obra referência dessa proposta, justamente por precisar entrar em contato com a reflexão das crianças a respeito do que ouvem. Entendi que após os exercícios de concentração, seria interessante ouvir a respeito do que ouvem, como ouvem e o que pensam sobre o que ouvem. Chegamos a sons que gostam e que não gostam na sala de aula.

Aqui nessa etapa, mais uma reflexão foi proposta com relação aos sons que gostam da sala de aula. Simplesmente iniciei o exercício perguntando sobre os sons que gostam da sala de aula. Os alunos que manifestaram, disseram que gostam do silêncio, de música, de instrumentos musicais. Já os sons que não gostam, disseram: *barulho, som de conversas*. Assim perguntei que barulho e que conversa? Responderam: *o barulho que a gente faz*. Disseram também que não gostam da professora falando num volume de voz muito alto ou até gritando. Perguntei, por que a professora grita? Resposta: *porque “nóis” bagunça*.

Parecem conhecer os rituais próprios e tradicionais de uma sala de aula, nos quais alunos ouvem em silêncio e professores falam. E parecem conhecer desvios nesses rituais, quando os professores gritam e os alunos fazem muita bagunça. Mas chama a atenção o fato de entenderem os gritos da professora como resposta à bagunça dos alunos. Sabemos que em muitas situações de sala de aula, uma coisa não está diretamente ligada à outra. E é importante considerar que, muitas vezes, o que gestores, professores e mesmo as crianças consideram como bagunça são relações e ruídos próprios de uma aula de artes, de música, de teatro, de dança e mesmo de artes visuais. Penso que toda essa conscientização poderia ser discutida e trabalhada com as crianças, com gestores, com professores, funcionários e famílias.

A **quinta etapa** previu um exercício muito popular entre as crianças: o telefone sem fio. Trata-se de um exercício tradicional e interessante para nossos objetivos de desenvolver escuta, atenção e concentração. Orientei para que, em silêncio, ouvissem o que o colega do lado contasse em seu ouvido. Iniciei a roda dizendo uma frase curta no ouvido de uma criança. E assim sucessivamente até que o último colega diga em voz alta a frase que ouviu. A frase dita pela professora foi: “Batata frita com cheddar e bacon é uma delícia”. A ideia aqui era que os alunos pudessem estar atentos. Deveriam memorizar atentamente a frase e passa-la para o colega ao lado com as mesmas palavras.

Não tiveram paciência para esperar todos falarem e tranquilamente aguardarem o final do exercício. Os alunos não conseguiram dizer a frase correta para o colega do lado, assim quando chegou no último colega, a frase

foi dita de forma que faltou palavras. O último colega da primeira turma que foi aplicada essa proposta, disse em voz alta “*Uma toalha na frigideira*”. E o último colega da outra turma disse: “Batata palito”. Lembrando que a frase era: “*Batata frita com cheddar e bacon é uma delícia*”.

Algumas reflexões foram feitas com os alunos já que não conseguiram alcançar o objetivo principal dessa atividade. Ao findar a mesma, perguntei o que atrapalhou a atividade, por que não conseguiram falar a frase correta até o final. A resposta foi que não houve respeito não houve atenção, não houve memorização. Penso que em rodas grandes, com mais de 20 alunos, a proposta é mesmo complexa e exige muita atenção e penso que pode ser um exercício a ser jogado várias vezes, pois não é em uma primeira experiência que todas as rodas – mesmo de adultos atentos – conseguem chegar à escuta final com a frase tal como foi disparada pela primeira pessoa. O importante é que percebi as crianças mais comprometidas com cada um dos jogos e mais atentas para cumprirem os objetivos e regras combinadas.

Acredito que o objetivo dessa proposta de educação sonora foi alcançado, pois um dos objetivos principais era refletir com as crianças sobre o ambiente sonoro na escola e nas aulas de música. Reflexões foram feitas e colocações apresentadas pelos alunos sempre seguidas de perguntas, questionamentos que apresentei em cada exercício proposto.

Assim, a partir das falas dos alunos, pude notar que os mesmos chegaram à conclusão de que os sons excessivos no ambiente da sala de aula mais precisamente da aula de música, não contribuíram para um melhor aproveitamento no momento dos exercícios ou das outras atividades propostas por mim. Além disso, em outros exercícios, diferentes daqueles acima descritos, fazíamos referências às conclusões do processo de educação sonora e percebi que haviam incorporado aprendizados e manifestavam cuidados para serem ouvidos e para ouvirem os colegas e professora. Dessa forma, cuidei para que objetivos conquistados em um processo específico de educação não ficassem isolados nesse mesmo processo, mas que pudessem e que possam ser transferidos para outras situações, sobretudo aqueles que se referem a objetivos de escuta, de respeito a voz de cada um, de cooperação em criação coletiva.

Em termos do aperfeiçoamento dessa proposta, penso que é interessante um trabalho constante sobre a educação sonora, para aprofundamento e incorporação do cuidado com a escuta e com a fala, bem como com o cuidado com os sons produzidos em qualquer ambiente. Como lembra Schafer:

Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade. (SCHAFER, 1991, p. 284.)

A consciência de que somos os autores/ compositores da maioria dos sons que nos cerca em uma vida urbana pode ajudar no cuidado com o outro no que se refere a sons particulares – ruídos – que invadem territórios comuns e causam desconforto, sem falar no afinamento e cultivo da escuta.

Entendo também que a proposta de educação sonora não deva ser vista como uma matéria a ser aplicada e depois avaliada com conceitos ou notas como acontece na educação escolar em geral, mas sim ser associada a um olhar de projeto para que ocorra com maior liberdade de trabalho e construção do saber. Se a necessidade sobre a educação sonora é real, por que ignorá-la? Por que devemos continuar nos moldes tradicionais se a sociedade e as crianças em especial necessitam de práticas educativas que realmente favoreçam a vida em comum, a construção de conhecimentos e a vida melhor nas cidades.

Problematizando a experiência

Se por um lado percebi as crianças mais atentas e comprometidas com cada exercício de educação sonora, por outro lado enfrentei dificuldades impostas pela própria organização do ensino na rede estadual paulista.

Uma dificuldade refere-se ao relacionamento com o currículo proposto para o Estado de São Paulo. O currículo abarca uma publicação com princípios e conteúdos gerais e um conjunto de cadernos para os professores e para os alunos. Trata-se de um conjunto de documentos curriculares que, desde 2008, procura direcionar a prática dos professores. Tal conjunto foi elaborado sem a participação dos professores, por equipes externas à rede e teve como

consequência uma série de críticas, além de dificuldades quanto à aceitação da proposta pela rede como um todo. A crítica principal refere-se ao caráter tecnicista do processo de elaboração, uma vez que uma equipe criou o que a rede como um todo deveria desenvolver em sala de aula. Essa crítica foi reforçada pelo fato de que não houve processo formativo para debater e orientar professores no sentido de analisarem e adequarem a proposta curricular aos seus projetos de ensino.

Apesar de ser obrigatória apenas a implementação dos princípios e objetivos gerais e não o dia a dia previsto nos cadernos dos professores, esse processo é vivenciado de forma complexa em toda a rede estadual, com alguns gestores exigindo o uso dos cadernos e outros não.

De qualquer forma, o currículo em seus aspectos gerais prevê o ensino das quatro linguagens da arte: dança, teatro, artes visuais e educação musical. Essa expectativa impede que uma das linguagens seja aprofundada mais que outra, o que em princípio seria uma garantia de acesso dos alunos às quatro linguagens. O que em realidade acontece é que cada professor se forma com maior preparo em uma das linguagens, como no caso em música. Um problema está na dificuldade de se trabalhar com uma linguagem da arte que não conheça em profundidade suficiente para ensinar. Outra dificuldade está no fato de que nem bem se inicia uma proposta como a que apresento nesse artigo e já surge uma exigência institucional por parte de coordenadores e supervisores para que se planeje e desenvolva propostas em outra linguagem.

Outra dificuldade refere-se à avaliação. O primeiro a ser dito é que a disciplina arte não prevê retenção dos alunos como ocorre em matemática e língua portuguesa, por exemplo. Esse fato já traz um problema, porque revela uma desvalorização da área de artes. Muito se tem lutado no Brasil, sobretudo por meio da Federação de Arte Educadores do Brasil, mas não somente para valorização da arte no interior dos currículos da educação básica. Trata-se de uma luta de décadas com resultados positivos quando consideramos que Parâmetros Curriculares Nacionais e currículos estaduais contemplam as 4 linguagens da arte ou quando consideramos a lei que obriga ensino de música nas escolas: Lei 11.769, de 2008. Avançamos, mas vivemos alertas para defender a presença da arte na escola básica.

Ainda pensando na avaliação, temos uma prática cercada por enormes dificuldades, uma vez que os resultados em termos do aprendizado ou da elaboração de produtos artísticos exigem processos e tempos que o espaço escolar ainda não tem de forma generalizada, principalmente nas redes públicas. Atribuir notas aos alunos demanda disponibilidade de tempo e métodos avaliativos que compreendem as atividades desenvolvidas e o registro minucioso do desempenho de cada aluno. E isso nas quatro linguagens da arte. Penso que a avaliação não deva ocorrer como algo punitivo para o aluno e sim, como um processo formativo que considere o crescimento de cada um, focando o desenvolvimento desse aluno de forma individual e não comparativa. Luckesi, 2011, pag. 81, me faz lembrar que a avaliação sobre um dado objeto, deve ser realizada sob critérios preestabelecidos, porém, não se deve esquecer da avaliação diagnóstica que é feita no dia a dia, na convivência com o aluno.

E isso exige toda uma nova organização do tempo e do espaço da escola.

O número de alunos que, muitas vezes, ultrapassa 30 por sala, é um dos entres mais sérios aos processos formativos que exigem acompanhamento individualizado. O professor, em geral, tem dificuldades para dialogar com os alunos sem se preocupar com o tempo de aula, ouvindo os alunos e mediando as falas para a construção de um saber mais amplo sobre a proposta apresentada nesse artigo, por exemplo. O tempo para a educação de 40 alunos deve ser diferente – maior – do que o tempo para educar 20 alunos. Nos tempos hoje previstos para a escola e com o número de alunos acima de 30 por sala, as reflexões, os diálogos, ficam limitados.

Outra dificuldade ainda está na descontinuidade das propostas de ensino de ano para ano. Para um maior aprimoramento não só da pesquisa como do conhecimento individual de cada aluno, é necessário a continuidade do desenvolvimento de objetivos, uma vez que cada aluno apresenta ritmo, repertório e tempo de maturidade diferentes entre si. No caso da proposta desse artigo, o trabalho para escuta e comunicação, gerando ambiente sonoro agradável para todos, exige exercício constante. Entendo aqui, que essa proposta deva ser aplicada desde o início do aprendizado escolar da criança, caminhando com ela pelas fases que se seguem. Assim, vejo como uma

dificuldade a falta dessa continuidade, pois para se obter um resultado mais perceptível, deve-se ter uma continuidade e não somente desenvolver uma aula ou conjunto de aulas de forma isolada, sem conexão com outras disciplinas e sem conexão com todo o projeto de artes ou de educação musical na escola.

Considerações finais

É importante a observação de que educação sonora não é de imediato educação musical. Trata-se de um aspecto que pode ser desenvolvido no espaço do ensino de música ou da educação musical. Penso que no caso da escola básica, a expressão educação musical é mais adequada, pois o compromisso maior é aproximar a criança do universo da música, mais do que ensinar a tocar um instrumento ou a cantar. O que não exclui a possibilidade de termos um coral na escola. Importante, porém, é distinguir que a educação sonora não prepara de forma imediata para a musicalização, mas permite a consciência a respeito dos sons que ouvimos e que produzimos em diferentes ambientes e permite o exercício da atenção e da escuta, fundamentais para nossa inserção comunicativa no mundo.

Outra observação que considero importante é que mediante os exercícios de educação sonora que desenvolvi e descrevi nesse artigo, posso afirmar e concordar com Schafer que os mesmos favorecem uma maior concentração. Por serem jogos, dão prazer e alegria aos alunos. Como o autor sugere exercícios para uma prática de escuta maior, e como todo exercício para se obter um resultado positivo, deve ser constante, acredito que essa proposta deva assim, ser constante e mais, deva ser trabalhada em todos os anos não somente com alunos do 3º ano do ensino fundamental I.

Penso ainda que com o desenvolvimento de uma sensibilização e de um cuidado para escuta e produção de sons, a educação musical pode ser favorecida. Como se falar de música se nem ao menos se escuta direito o som que nos cerca?

Quero destacar que é fundamental a consideração do universo cultural de cada aluno, dos ambientes em que vive, ouve, fala e nos quais produz sons. Os hábitos familiares, as vozes que ouvem ou deixam de ouvir por ausências e perdas de afetos, a educação baseada em gritos, a voz afetuosa, o volume dos rádios, das televisões, das conversas. Todo o cenário que constitui modos de se falar, de se ouvir, de fazer ruídos e de entrar em contato com a música é de extrema importância para o diálogo necessário à reflexão presente na educação sonora.

A educação sonora não é tratada na escola. Assim como alguns professores estão acostumados a falar num volume de voz alto demais, gritando, para se fazer presente diante dos alunos, assim a cultura de gritos ou imposição de silêncios vem tomando conta das salas de aula como algo naturalizado, que é visto como parte do processo educacional. Quero dizer que não somente para as crianças a educação sonora se faz importante, mas para os adultos que atuam nas escolas e também para as famílias das crianças. E sabemos que o resultado é demorado. Daí a importância de ser incorporado em todos os níveis, para todos os grupos em processo de formação.

Antes de concluir esse artigo, gostaria de registrar algumas observações sobre meu processo no mestrado profissional.

A oportunidade do mestrado profissional coloca o professor em contato com leituras e discussões sobre temas atuais do ensino e de cada área das artes. Pude assim aprofundar conhecimentos sobre teorias que já conhecia, mas também conhecer novas abordagens teóricas que interessam diretamente a um educador. Destaco brevemente nessas considerações finais, a contribuição de Vigotski, de Piaget, de Paulo Freire, e do próprio Murray Schafer.

A abordagem de que todo conhecimento resulta da ação de quem conhece, presente na obra de Piaget, Vigotski e Paulo Freire, como aponta JÓFILI (2002), pode ser aprofundada no meu processo formativo no mestrado e trouxe maior segurança para minhas propostas de escuta dos alunos.

Dentro de um enfoque construtivista é dever do professor assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem

pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor. (JOFILI, 2002, p.196)

A educação da experiência e para a experiência valorizada por John Dewey em sua obra *Arte como Experiência* (2010) trouxe a confiança de que propor jogos e ações ajuda as crianças na elaboração de conceitos.

Com Rancière, aprendemos que ao educador cabe preservar sua curiosidade e capacidade de aprender sempre, superando postura arrogante para colocar-se como igual aos seus alunos, entendendo que são iguais em inteligência, são todos capazes de reflexão e aprendizados. O professor conta com um repertório mais extenso, com mais informações a respeito do que ensina, mas nem por isso é mais inteligente. Segundo Rancière, alunos e professores são iguais na capacidade de pensar e serem inteligentes.

À importância do aprofundamento sobre algumas teorias soma-se ao crescimento na capacidade de ler e registrar minha prática como professora. Crescimento esse que conquistei com ajuda de meus professores e colegas no mestrado profissional. O presente artigo representa uma primeira elaboração nessa perspectiva.

Finalizo esse artigo ressaltando a importância para educação como um todo e para cada professor em particular da leitura analítica e da escrita sobre a própria prática, sobre a escola, sobre o ensino de artes e no meu caso sobre educação musical e educação sonora. Muitas vezes não conseguimos realizar essa leitura e essa escrita sozinhos, daí a importância da formação, seja em cursos de mestrado ou em coletivos de formação.

Referências bibliográficas

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Repertório dos Professores em formação**. São Paulo: UNESP, 2011. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR.

Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/.../40349/6/2ed_art_mldl.pdf>

Acesso em: 20 jul. 2015.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do Conhecimento na Escola. **Revista Educação, teorias e práticas**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, ano 2, n. 2. p.196 dez. 2002.

LOPES, Maria Mercedes Meira; Fusinato, Polônia Altoé. **O Excesso de Ruído no Ambiente Escolar**.

Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2138-8.pdf>>

Acesso em: 22/04/2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogia em Educação Musical**. Curitiba: Ibepex, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. São Paulo, 1999.

PIAGET, Jean. Criatividade. In VASCONCELOS, M. (org.) **Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

RANCIERE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

SCHAFER, Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: UNESP, 2011.

“_____” **Educação Sonora**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

“_____” **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A psicologia da Arte**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.