



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes de São Paulo

Programa de Pós-graduação em Música

EDUARDO ASSAD SAHÃO

**EDU(COMUNI)CAÇÃO MUSICAL:
UMA EXPERIENCIAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCOMUNICAÇÃO
PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA, ATIVA E CRIATIVA**

São Paulo

2020

EDUARDO ASSAD SAHÃO

**EDU(COMUNI)CAÇÃO MUSICAL:
UMA EXPERIENCIAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCOMUNICAÇÃO
PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA, ATIVA E CRIATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado) do Instituto de Artes da UNESP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margarete Arroyo.

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

S131e	Sahão, Eduardo Assad Edu(comuni)cação musical : uma experiência entre educação musical e educomunicação para uma formação crítica, ativa e criativa / Eduardo Assad Sahão. -- São Paulo, 2020 151 p. : tabs., fotos Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes, São Paulo Orientadora: Margarete Arroyo 1. Educação musical. 2. Educomunicação. 3. Ensino fundamental. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Artes, São Paulo. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SAHÃO, E. A. **Edu(comuni)cação musical**: uma experiência entre educação musical e educomunicação para uma formação crítica, ativa e criativa. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2020.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição_____

Julgamento_____

Prof. Dr. _____

Instituição_____

Julgamento_____

Prof. Dr. _____

Instituição_____

Julgamento_____

*Dedico aos meus pais, pelos ensinamentos
e por sempre caminharem junto a mim.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Izabel Cristina e Eduardo, pelo apoio incondicional em todos os momentos da pesquisa e, sobretudo, pelo apoio na carreira que decidi seguir, sempre incitando um pensar crítico e altruísta acerca do mundo.

A toda minha família, e, em especial, à minha avó, Nadia Abib Sahão, pelas primeiras lições no piano e por ser um dos pilares que consolidaram meu caráter, em quem me inspiro dia a dia.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Margarete Arroyo, que se aventurou em descobrir mais sobre o universo que propus, com quem tanto aprendi a questionar minha atuação como pesquisador, educador musical e ser humano. Pela cumplicidade, sabedoria, amizade e conselhos tão valorosos a mim dispensados, os quais me recordarei para o resto da vida.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Marciel Consani e Prof. Dr. Daniel Gohn, pela generosidade e conhecimento. Por colocarem-se à disposição para participar desta etapa com aconselhamentos e críticas construtivas, que foram base para o desenvolvimento de um trabalho sólido e bem fundamentado.

Aos professores da Pós-Graduação do IA-UNESP, sem exceção, pelos quais tive acesso às mais diversas visões sobre música que me engrandeceram como pessoa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa APREMUS, pelas discussões e pelos textos compartilhados que tanto fortalecem a reflexão sobre a educação musical na contemporaneidade.

Ao professor Marcos Mesquita, pelas aulas, conselhos e por integrar-me ao Grupo de Pesquisa COGMUS, sob grande responsabilidade, sempre dispondo de um diálogo de admirável proficuidade e intelectualidade.

À professora Magali Kléber, minha mentora e amiga, pela qual tenho um imenso carinho e admiração.

À professora Sônia Albano, pelas ricas indicações bibliográficas e reflexões tão pertinentes dentro e fora de sala de aula.

Ao meu grande amigo, de alma e música, Marcelo, que divide comigo desde os palcos Brasil afora até dilemas existenciais.

Aos meus amigos e companheiros de jornada, Renan, Vitor e Otávio, por entenderem minha ausência e oferecerem apoio nos momentos de alegrias e desabafos.

Agradeço à Paula, que, mesmo distante durante grande parte do processo, manteve-se presente, com palavras de apoio, compartilhando com leveza a jornada acadêmica.

À professora Meire, ao professor Igor e a todo o corpo pedagógico da EMEF Des. Sebastião Nogueira, por darem-me carta branca, por incentivarem e apoiarem a minha pesquisa. E, claro, aos estudantes que participaram da oficina (que estendo para todos): vocês são o porquê de tudo isso.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

SAHÃO, Eduardo Assad. **Edu(comuni)cação musical**: uma experiência entre educação musical e educomunicação para uma formação crítica, ativa e criativa. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2020.

Frente à condição atual de uma sociedade midiaticizada e imersa em plataformas tecnológicas e comunicacionais, torna-se basilar pensar em práticas pedagógicas e alternativas de educação musical que contemplem uma visão mais diligente e crítica acerca deste cenário. A presente pesquisa tem por objetivo experienciar as possibilidades do diálogo entre Educação Musical e Educomunicação, o que resultou na possibilidade de uma Edu(comuni)cação Musical. O campo de investigação localizou-se na EMEF Desembargador Sebastião Nogueira de Lima, no bairro Brasilândia, zona norte da cidade de São Paulo/SP. Foi proposta à instituição uma prática pedagógica na modalidade de oficina de música, de abril a novembro de 2019, para estudantes do ensino fundamental 2, em período de contraturno escolar. A prática ocorreu integrada aos projetos educacionais em andamento na escola e realizados com o apoio do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Dividida em quatro módulos, a oficina foi o procedimento pedagógico-musical utilizado para a experiência de uma prática de Edu(comuni)cação Musical, que prima para além da construção de conhecimentos musicais *per se* e preocupa-se com uma formação crítica, ativa e criativa do estudante no tocante à sua realidade social. Reflexões sobre a atual capacidade de concentração, a interpretação da mensagem midiática frente à era da informação e o papel das tecnologias dentro – e fora – da sala de aula são alguns dos elementos aqui debatidos, os quais sugerem a presença de uma educação musical mais atenta à contemporaneidade. Os procedimentos metodológicos pautaram-se na pesquisa qualitativa experiencial e contaram com ferramentas como diário de campo, registros audiovisuais e entrevistas semiestruturadas com os participantes. Os resultados apontaram para a construção de conhecimentos musicais e desenvolvimento de uma escuta crítica de música proveniente dos meios de comunicação; autonomia e criatividade nos processos composicionais, bem como a utilização mais consciente de dispositivos tecnológicos dentro e fora da sala de aula. Essa investigação apresenta a Edu(comuni)cação Musical como uma nova abordagem de educação musical, sob uma perspectiva horizontal e dialógica, contra o pensamento hegemônico de uma educação bancária e a favor do desenvolvimento de habilidades musicais e comunicativas amplamente críticas.

Palavras-chave: Educação Musical Crítica. Educomunicação. Ensino Fundamental. Município de São Paulo. Edu(comuni)cação Musical.

ABSTRACT

SAHÃO, Eduardo Assad. **Musical Edu(communi)cation**: an experience between musical education and educommunication for a critical, active and creative formation. 2020. Dissertation (Master's in Music) – Graduate Program in Music at the Institute of Arts of the Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2020.

In view of the current condition of a mediatised society and immersed in technological and communicational platforms, it is essential to think about pedagogical practices and alternative musical education that contemplate a more diligent and critical view of this scenario. This research aims the experience the possibilities of dialogue between Music Education and Educommunication, which resulted in the possibility of a Music Edu(communi)cation. The research field was located at Elementary School Desembargador Sebastião Nogueira de Lima, in the Brasilândia neighborhood, north of São Paulo city. A pedagogical practice was proposed to the institution in the form of a music workshop, from April to November 2019, for students of elementary 2, during non-class hours. The practice took place integrated with de educative projects implemented at the school with the support of the Educommunication Center of São Paulo's Education Department. Divided into four modules, the workshop was the pedagogical-musical procedure used to experience a Music Edu(communi)cation practice, which excels beyond the construction of musical knowledge *per se* and is concerned with a critical, active and student's creative approach to their social reality. Reflections on the current ability to concentrate, the interpretation of the media message in the face of information age and the role of technologies inside – and outside – the classroom are some of the elements discussed here, which suggests the urgency of a more attentive musical education to contemporaneity. The methodological procedures were based on qualitative experiential research and relied on tools such as a field diary, audiovisual records, and semi-structured interviews with the participants. The results pointed to the construction of musical knowledge and the development of critical listening to music from mediatic devices, autonomy and creativity in the compositional processes, as well as the more conscious use of technological devices inside and outside the classroom. This investigation presents Music Edu(communi)cation as a new approach of musical education, from a horizontal and dialogical perspective against the hegemonic thinking of a banking education and in favor of the development of, both widely critic, musical and communicative skills.

Keywords: Critical Music Education. Educommunication. Elementary School. São Paulo City. Music Edu(communi)cation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trajetória da Educomunicação na Rede Municipal de São Paulo.	33
Figura 2: Mapa das regiões, Municípios e Subprefeituras do Município de São Paulo.....	62
Figura 3: EMEF Des. Sebastião Nogueira (entrada principal).....	63
Figura 4: Sala de informática.....	64
Figura 5: Estudantes usando os computadores durante o projeto Imprensa Jovem.....	65
Figura 6: Estudantes no estúdio de rádio editando uma entrevista no <i>software Audacity</i>	66
Figura 7: Estudantes participantes do Imprensa Jovem em entrevista.....	67
Figura 8: Jornal Mural produzido pelos estudantes do projeto de Educomunicação.....	68
Figura 9: Página da EMEF Des. Sebastião Nogueira na rede social Facebook.....	69
Figura 10: Layout do canal do YouTube da EMEF Des. Sebastião Nogueira.....	70
Figura 11: Cartaz de divulgação da oficina de música.....	71
Figura 12: Show d'Os Titãs no CEU Jaçanã.....	80
Figura 13: Estudante em ação.....	80
Figura 14: Estudantes do Conexão Teen ao lado de fotógrafo profissional.....	81
Figura 15: Prática de percussão corporal durante oficina de música.....	85
Figura 16: Fragmento da Partita em Lá Menor utilizada por MC Fioti.....	86
Figura 17: Quadro escrito pelos estudantes da divisão das vozes.....	95
Figura 18: Layout da gravação multipista instrumental.....	100
Figura 19: A autonomia dos processos criativos entre os estudantes.....	101
Figura 20: Interação musical entre estudantes através da tecnologia.....	102
Figura 21: Gravação em conjunto utilizando dispositivos tecnológicos.....	103
Figura 22: <i>Printscreen</i> do grupo de <i>WhatsApp</i> dos projetos educacionais.....	105
Figura 23: Momento de experimentação sonora.....	109
Figura 24: Mateus executa a camada de piano para a trilha sonora.....	110
Figura 25: Publicação do andamento das atividades do curta-metragem.....	112
Figura 26: Execução no “ <i>Piano Maker</i> ”.....	114
Figura 27: Dia de entrega dos certificados do Prêmio Villa-Lobos.....	115
Figura 28: Publicação de vídeo da Sessão Solene de entrega dos prêmios.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Processo de conscientização crítica.	48
Quadro 2: Representação gráfica do referencial teórico adotado.	52
Quadro 3: Período das etapas da pesquisa.	57
Quadro 4: Exemplo de categorização dos dados.	60
Quadro 5: Quadro geral da oficina de música.	74
Quadro 6: Módulo 1.	84
Quadro 7: Módulo 2.	92
Quadro 8: Módulo 3.	97
Quadro 9: Módulo 4.	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABPEducom	Associação Brasileira de Pesquisadores da Educomunicação
AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEU	Centro Educacional Unificado
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
ECA-USP	Escola de Comunicações de Artes da Universidade de São Paulo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MIL	Media and Information Literacy
NCE-USP	Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo
OCIC	Organização Católica International de Cinema
ONU	Organização das Nações Unidas
OSB	Orquestra Sinfônica Brasileira
PCEM	Pedagogia Crítica para a Educação Musical
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLAN-DENI	Plan de Niños
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TIME	Tecnologias e Mídias Interativas na Escola
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFACS	Universidade Salvador
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1 CAMPOS EPISTEMOLÓGICOS: EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL CRÍTICA	20
1.1 A perspectiva da Educomunicação	20
1.1.1 Histórico e Construção: A inter-relação Comunicação/Educação	20
1.1.2 Nomenclaturas e conceituações	24
1.1.3 O campo da Educomunicação	27
1.1.4 A Educomunicação na rede municipal de educação de São Paulo	29
1.1.4.1 O projeto Educom.Rádio: Educomunicação pelas ondas do Rádio	30
1.1.4.2 – O Projeto Imprensa Jovem.....	31
1.2 A perspectiva da Educação Musical Crítica	34
1.2.1 A abordagem da oficina de música	37
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERENCIAL TEÓRICO	41
2.1 Educação Musical e Educomunicação: uma Revisão Bibliográfica	41
2.2 Musicalidade crítica e práxis educacional: Referencial Teórico	44
2.2.1 A musicalidade crítica.....	44
2.2.2 A práxis educacional.....	48
2.2.3 A Edu(comuni)cação Musical.....	52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1 Pesquisa qualitativa experiencial	54
3.2 O planejamento da pesquisa de campo	58
3.3 O campo – A EMEF Des. Sebastião Nogueira	60
3.3.1 Os projetos de Educomunicação da escola.....	64
3.3.2 A escola nas redes	68
3.4 O planejamento da oficina de música	70
3.4.1 O processo de implementação da oficina de música	72
4 A OFICINA DE MÚSICA: EDU(COMUNI)CAÇÃO MUSICAL EM PRÁTICA	76
4.1 Prelúdio	77
4.2 Módulo 1 – J.S. Bach em MC Fioti: de partita a pancadão	84
4.2.1 “Eu tento, mas não tenho muita concentração”: a aprendizagem musical na contemporaneidade	88
4.3 Módulo 2 - Rap-baixadores: Uma composição coletiva de vinheta radiofônica	91
4.3.1 – O rap “Conexão Teen”	94
4.4 Módulo 3 – Música e Tecnologia: O processo de gravação	96

4.5 Módulo 4 – Trilha sonora: O enredo musical de um curta metragem	103
4.6 Codetta	113
5 RESULTADOS, DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
5.1 Possibilidades da inter-relação entre Educação Musical e Educomunicação e Resultado da pesquisa	118
5.2 A Edu(comuni)cação Musical como uma nova abordagem	131
5.3 Considerações Finais.....	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES.....	141

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ideia desta pesquisa surgiu de uma experiência fruto do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), no ano de 2013, aliada ao curso de Licenciatura em Música da UEL (Universidade Estadual de Londrina), na cidade de Londrina, Paraná. Nesse programa, os estudantes bolsistas tinham a possibilidade de escolher escolas participantes e desenvolver, durante um ano, projetos que modificassem e melhorassem aspectos relacionados à própria área de atuação – no caso, a música. A direção de cada escola concedia total liberdade ao acesso e à implementação dos projetos propostos pelos bolsistas do curso e seus respectivos orientadores.

Durante o período do projeto, adentrei às salas de aula dos anos finais do ensino fundamental e assisti diariamente às diversas disciplinas curriculares. Chamou-me atenção um fato recorrente durante as observações: o uso irrefreável dos *smartphones* e celulares, por parte dos estudantes, durante grande parte da aula. Quando o nível de desinteresse pelo assunto aumentava, fosse pela condução do conteúdo de maneira pouco atrativa por parte do docente ou por qualquer outro motivo, suscitava-se nos estudantes a vontade de se conectarem ao mundo paralelo da internet, disposto na palma da mão com apenas um clique, onde poderiam acessar informações que, no momento, julgavam mais interessantes. Nesses casos, quando o professor se atentava ao uso dos dispositivos pelos estudantes, a reação era sempre a mesma: de advertência ou proibição, gerando uma concepção de que os *smartphones* seriam “inimigos” do aprendizado e, portando, deveriam ser vetados da sala de aula.

Ao perceber o fato contumaz, refleti sobre como os professores poderiam utilizar as novas tecnologias como formas de interação e inclusão dos próprios estudantes em suas práticas pedagógicas. De que maneira os educadores poderiam abordar o avanço tecnológico e incorporá-lo efetivamente na prática educativa dentro do ambiente escolar de maneira crítica, a fim de construir uma aprendizagem efetiva¹?

Na área da música, ainda mais: a evolução de equipamentos e dispositivos digitais trouxe a capacidade de criação e desenvolvimento de possibilidades inovadoras no processo de aprendizagem e ensino de música – desde que considerados aliados do aprendizado. Resta

¹ A aprendizagem efetiva, segundo Libâneo (2013, p. 89), acontece quando, pela influência do professor, são mobilizadas as atividades física e mental próprias dos estudantes no estudo das matérias. É o que se denomina assimilação ativa (processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor).

indagar-nos: estamos respondendo adequadamente, como educadores musicais, ao desenvolvimento tecnológico? Ainda que optemos pelo uso das tecnologias no processo educativo, temos a devida capacidade de utilizá-las?

Desde 2013, quando a experiência do PIBID me introduziu no assunto desta investigação, os dispositivos móveis conquistaram espaço nas escolas e, principalmente, após a pandemia do novo coronavírus, desencadeada em março de 2020, a tecnologia digital alcançou outros patamares na sociedade. Mesmo com essas ressalvas, entendo que esta pesquisa, mesmo originada em outro contexto histórico, é bastante pertinente ao momento atual.

A interface das novas mídias e da educação musical tem recebido atenção de pesquisadores da área da Educação Musical. Entretanto, após levantamento inicial sobre o tema, constatei a escassez de práticas pedagógicas que abrangessem o uso crítico e consciente de tecnologias midiáticas em aulas de música. Mesmo com a pouca representatividade atual, pesquisas dessa natureza serão necessárias para que o educador musical esteja alinhado à contemporaneidade. Segundo a pesquisadora e educadora musical Maura Penna:

Cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experimentar a música na vida cotidiana, formas estas que têm se renovado com bastante rapidez nos últimos anos, inclusive em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas mídias. (PENNA apud MATEIRO; ILARI, 2012, p. 21).

A integração de tecnologias e dispositivos midiáticos em sala de aula tornou-se, portanto, um desafio para pensar novas relações de comunicação e interação social na aula de música. Neste intento, passei a inteirar-me de estudos acerca do uso consciente das mídias que pudessem dialogar com a Educação Musical. Durante o processo, deparei-me com uma interface coerente aos anseios desta investigação e um dos pilares fundantes desta pesquisa: **a Educomunicação**.

Esta nova interface é resultante da inter-relação entre dois campos: Educação e Comunicação. Pode ser entendida, resumidamente, como “um conjunto articulado de iniciativas voltadas a facilitar o diálogo social, por meio do uso consciente de tecnologias da informação, em prol de um ecossistema comunicativo”² (SOARES, 2011). Trata-se de uma corrente epistemológica que tem como cerne o protagonismo e a interação midiática e tecnológica

² Disponível em: <http://moodle.educacao.rs.gov.br/mod/book/view.php?id=7294&chapterid=1101>. Acesso em: 24 jan. 2020.

consciente por parte do estudante, bem como a valorização da gestão comunicativa, que, segundo o pesquisador doutor Ismar Soares (2002, p. 24), fundador do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, “busca convergências de ações, sincronizadas em torno de um grande objetivo: ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas”. Fator decisivo nessa escolha foi, também, a capacidade da Educomunicação ser aberta a transdisciplinaridade³ entre os mais variados campos de conhecimento, e, neste caso, a Educação Musical.

São múltiplas as disparidades e os obstáculos que navegam contra a corrente de uma prática de educação musical fluida em territórios formais de educação. Levando em consideração a realidade atual do sistema educacional brasileiro, aulas de música nas escolas não contemplam uma periodicidade estável dentro da grade curricular.

Frente ao cenário supracitado, restam, por vezes, espaços alternativos e horários de contraturno para prática musicais. Paralelamente, o estudante passa a procurar formas alternativas de aprender em espaços educativos informais ou virtuais, haja vista a facilidade de acesso aos diversos conteúdos, videoaulas e métodos em plataformas digitais, bem como bibliotecas musicais online, como *Spotify*, *Deezer* e *Apple Music*⁴, e de *softwares* de produção multimídia para edição e criação musical.

Não obstante, essa relação possibilita aos jovens desempenharem um papel muito mais ativo como produtores culturais, garantindo, por vezes, notável alcance, pela facilidade de difusão de redes sociais e mídias de interação online. Contudo, tal ambientação (com a tecnologia), segundo David Buckingham (2007, p. 110), apresenta também aspectos negativos, pois “[as crianças] ganharam acesso a certos aspectos da vida ‘adulta’, especialmente aqueles considerados moralmente inapropriados ou para os quais elas sejam vistas como psicologicamente imaturas”. A partir desta problematização, deduz-se a carência de uma relação mais crítica com a música e com as mídias.

Procurei, logo, na literatura especializada, práticas que integrassem a Educomunicação e a Educação Musical. Conforme a revisão bibliográfica descrita adiante, no Capítulo 2, deparei-me com poucos trabalhos que articulassem uma interação efetiva entre ambas. Digo por “efetiva” uma prática que estabeleça, em igualdade, uma relação entre a educação musical e a perspectiva educacional, integradas no processo de aprendizagem e ensino de música.

³ Ismar Soares define como transdisciplinar quando “elementos constitutivos dos campos em confronto se articulam em uma nova unidade conceitual autônoma, ‘de interface’, passando a produzir significados próprios, a título de síntese”. (SOARES, 2017a, p. 45). É esse o sentido do termo nesta dissertação.

⁴ Aplicativos de *streaming* que dispõem músicas online.

É na escassez de investigações dessa natureza, aliada à premência de práticas atentas à realidade sociocultural, atualmente, que esta pesquisa se justifica.

Ao residir na cidade de São Paulo, com o ingresso no mestrado, tive contato com projetos educacionais⁵ da Secretaria Municipal de Educação (SME-SP). A pesquisa fundante, capitaneada por Ismar Soares, entre os anos de 1997 e 1998 – descrita mais a fundo no Capítulo 1 –, colocou a Educomunicação na rota dos temas emergentes, de grande relevância nacional e internacional. Atualmente, a abrangência do termo e de suas práticas sociais alcançou os demais estados do Brasil, no formato de núcleos regionais. Segundo o site da Associação Brasileira de Pesquisadores da Educomunicação (ABPEducom), são eles: o Núcleo Regional do Mato Grosso do Sul, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul, do Vale do Paraíba e de Lins, em São Paulo⁶.

Após análise das escolas municipais que realizavam projetos de Educomunicação promovidos pela SME-SP, selecionei três delas para visita. Dessa maneira, pude compreender o *modus vivendi* nestes espaços educativos e refletir de que maneira estes projetos – já dispostos no âmbito escolar – poderiam ser incorporados em uma prática de educação musical, ou mesmo como a educação musical poderia ser, também, um dos projetos educacionais. Após contatos e visitas às escolas, selecionei a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Sebastião Nogueira de Lima, que atende, de modo relevante e assíduo, aos projetos de Educomunicação.

Indaguei-me, então, **de que maneira projetos de natureza educacional poderiam ser incorporados a uma prática de educação musical que, além do conteúdo em si, propiciasse ao estudante uma formação musical crítica, ativa e criativa?** Ademais: em meio aos diversos aparatos tecnológicos e possibilidades de interação midiática e informacional, como aprender música de modo que o estudante tenha consciência crítica acerca dos modos de produção e veiculação de música? A partir destas perguntas, dei início a esta investigação, que tem por **principal objetivo experienciar possibilidades do diálogo entre práticas de educação musical e projetos de Educomunicação desenvolvidos em uma escola pública da cidade de São Paulo, visando a formação de um indivíduo crítico, ativo e criativo.**

⁵ De acordo com o Núcleo de Educomunicação da SME, os projetos se dividem em quatro linguagens: Impressa (boletim informativo, jornal impresso, jornal mural, revista, história em quadrinhos e fotografia); Radiofônica e Televisiva (rádio escolar, web rádio e TV escolar); Audiovisual (cinema, vídeo, cineclube e Stopmotion) e Digital (blogs, podcast e redes sociais).

⁶ Cf.: <https://www.abpeducom.org.br/abpeducom/nucleos-regionais/>. Acesso em: 24 jan. 2020.

Firmado o objetivo e definido o campo de ação, elaborei uma proposta à EMEF Des. Sebastião Nogueira⁷ para implementar uma oficina de música, sob a perspectiva da Educomunicação. Com o aceite da direção pedagógica e o parecer favorável à realização da investigação pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil⁸, promovi, durante seis meses, encontros semanais para estudantes do ensino fundamental – anos finais da escola, no período de contraturno escolar –, todos participantes de projetos educacionais.

Os procedimentos metodológicos tiveram respaldo na pesquisa qualitativa experiencial e contaram com instrumentos investigativos como diário de campo, registro audiovisual e entrevistas semiestruturadas. Ao final do processo, foi feita a categorização e análise e, *a posteriori*, a triangulação dos dados. A critério organizacional, dividi o percurso metodológico em cinco etapas⁹:

- 1ª. Proposta de realização da oficina de música na escola + Inserção no Campo;
- 2ª. Estudo bibliográfico e análise dos registros realizados na 1ª etapa;
- 3ª. Implementação e prática da oficina de música + Entrevistas semiestruturadas;
- 4ª. Organização, categorização e análise dos dados;
- 5ª. Redação e edição da dissertação.

Baseados pelo cerne comum da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, os conceitos de musicalidade crítica (GREEN, 2008b) e práxis educacional (SOARES, 2017) foram adotados nesta pesquisa como principal escopo teórico. Eles permitiram o diálogo, a fim de que, concomitantemente à experiência da inter-relação entre ambos, durante a oficina, pudessem estabelecer uma nova abordagem de prática pedagógica musical atenta à contemporaneidade, que aqui idealizo e denomino por **Edu(comuni)cação Musical**.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, “Campos epistemológicos: Educomunicação e Educação Musical Crítica”, demonstro os dois pilares de sustentação da pesquisa. Para que se reflita sobre o diálogo entre ambos, parto de duas perspectivas:

Da **Educomunicação** – a fim de entender sobre a corrente epistemológica e o trajeto da interface entre Comunicação/Educação e como se desenvolveu até o termo Educomunicação,

⁷ Apêndice A.

⁸ Apêndice B.

⁹ O quadro referente ao percurso metodológico consta mais detalhadamente no Capítulo 3.

em uma perspectiva histórica; sobre as vertentes conceituais e suas diferenças de nomenclatura, campos de atuação e, por fim, a presença dos projetos educacionais na cidade de São Paulo.

Da **Educação Musical Crítica** – no intuito de reconhecer os elementos constituintes desta corrente específica de estudo dentro da área da pedagogia musical. Em um segundo momento, delimito o que considero por “oficina de música”, com o objetivo de fundamentar minha atuação na prática pedagógica experienciada.

O Capítulo 2 divide-se em duas partes: a primeira contempla, por meio de uma revisão bibliográfica, os poucos estudos existentes que contenham a relação entre Educação Musical e a Educação. Nessa investigação, restringi-me aos trabalhos que abordassem o termo “Educação”, especificamente, sabendo que existem trabalhos que abordam assuntos e interseções com as novas mídias e tecnologias sob outras nomenclaturas, que também contribuem para reflexões nesta área. Em uma segunda etapa, traço o referencial teórico, em que são explicados os conceitos de musicalidade crítica e prática educativa – ambos baseados no pensamento crítico de Freire – e como experiência e inter-relação de ambos, no trabalho de campo, possibilitaram a concepção da Edu(comuni)cação Musical.

No Capítulo 3, disponho sobre os procedimentos metodológicos da investigação. Detalho a escolha pela pesquisa qualitativa experiencial e as cinco etapas do planejamento integral da pesquisa. Na intenção de aproximar o leitor mais propriamente do ambiente que se sucedeu a investigação, contextualizo o campo de pesquisa, no final da seção.

Adiante, no Capítulo 4, descrevo detalhadamente o processo de experiência do diálogo entre Educação Musical e a Educação no campo de pesquisa, correlacionando com reflexões a partir do referencial teórico. A estrutura do capítulo está organizada em 4 módulos, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos que permitiram constatar resultados exitosos.

Ao final do percurso, no Capítulo 5, discorro sobre os resultados e discussões que o processo de análise e interpretação dos dados me permitiu, e, por conseguinte, o fechamento da dissertação com as considerações finais.

As passagens em outros idiomas presentes neste texto, tanto em inglês quanto espanhol, foram livremente traduzidas por mim. As fotos pertencentes a meu arquivo pessoal estão com os rostos dos estudantes cobertos, por compromisso firmado com o Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios.

1 CAMPOS EPISTEMOLÓGICOS: EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL CRÍTICA

Apresento, neste capítulo, os dois pilares da estrutura epistemológica deste trabalho. Na perspectiva da Educomunicação, exploro desde o percurso da relação entre Comunicação e Educação até a construção desse novo paradigma e suas especificidades. À frente, delimito qual área da Educação Musical pretendo seguir. Opto pela perspectiva crítica, pois dialoga diretamente com os preceitos caros à Educomunicação. Na última seção, discorro sobre aspectos históricos e fundamentos do que venho a caracterizar por “oficina de música” durante o trabalho. Friso aqui que, diferentemente de uma prática pedagógica comum de oficina musical, esta investigação se propõe a experienciar uma perspectiva crítica para além do que já é corriqueiramente usual nessa modalidade de aprendizagem.

1.1 A perspectiva da Educomunicação

Neste tópico, explano sobre como e por que a Educomunicação foi criada, o percurso da inter-relação entre as áreas da Comunicação e da Educação, suas vertentes terminológicas e históricas, assim como sua trajetória, até o presente momento; mesmo que seu conceito se situe em uma constante expansão, ele constitui o conteúdo desta seção. Além disso, exponho os projetos Educom.Rádio e Imprensa Jovem, presentes na rede municipal de educação da cidade de São Paulo, uma vez que o campo empírico da pesquisa foi uma escola dessa rede.

1.1.1 Histórico e Construção: A inter-relação Comunicação/Educação

O termo Educomunicação é resultante da interface entre Comunicação Social e Educação. A delimitação deste campo de estudo foi resultado de uma pesquisa do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP – Universidade de São Paulo – junto a pesquisadores da UNIFACS, Bahia, nos anos de 1997 e 1998. Esse grupo de pesquisadores analisou os campos e os profissionais dedicados à Comunicação Educativa e à Educação para

os Meios de Comunicação, áreas do saber que tinham certo destaque, por tratarem de uma educação consciente e crítica em relação às mensagens providas da mídia¹⁰.

Liderada pelo fundador do NCE-USP e um dos formadores e aperfeiçoadores do conceito Educomunicação, Ismar de Oliveira Soares, esse projeto partiu da constatação de que, na época, profundas transformações ocorriam no campo das ciências humanas, juntamente da ascensão de tecnologias dentro de espaços escolares. Pretendeu – através da análise dos dados primários extraídos dos questionários, das entrevistas, de informações obtidas em seminários e de congressos promovidos pelo NCE-USP – identificar como se estabelecem, no mundo contemporâneo, tais áreas do saber (SOARES, 1999). Ou seja, buscou trilhar os espaços que aproximavam, de forma teórica e pragmática, os dois campos, para que surgisse, da inter-relação entre Comunicação e Educação, um objeto autônomo de conhecimento.

Inicialmente, em um levantamento histórico, a pesquisa revelou que essa relação não era tão recente quanto se pensava. Desde o início do século XX, veículos de comunicação tinham atitudes moralistas sobre determinados conteúdos a serem veiculados na mídia, interpretando o que deveria ou não ser publicado, entre outras formas de estratificação da mensagem midiática. A preocupação dos educadores estava, justamente, na qualidade das informações providas da mídia. Essa interpretação era definida segundo padrões éticos, estéticos e morais que vigoravam na época – ainda que seja considerado difícil estabelecer um diálogo horizontal entre os detentores dos meios de comunicação e a sociedade civil. Com o advento e o aperfeiçoamento dos novos meios de comunicação, como a expansão do rádio, maior veiculação de jornais impressos e o advento da televisão, a acessibilidade à informação aumentou consideravelmente. Logo, uma maior preocupação com esse cenário tomava forma.

Em um panorama mundial, cabe citar aqui um importante marco no aprofundamento epistemológico da criticidade em relação aos meios. Em meados do século XX, teóricos da Escola de Frankfurt, na Alemanha, como Max Horkheimer, Theodor Adorno e Walter Benjamin, estabeleceram o foco do problema na manipulação exercida pelas mídias perante a grande massa. A própria “Teoria Crítica” versava sobre o conceito de “massa” como um sinônimo de coletivo presumidamente manipulável, afirmando a autoridade dos meios de

¹⁰ A pesquisa utilizou instrumentos de coletas de dados, dentre os quais um questionário exploratório (respondido por 178 especialistas de 14 países ibero-americanos), entrevistas realizadas junto a 25 pesquisadores e profissionais da área (sendo 12 da América Latina e 13 do Brasil), assim como eventos nacionais e internacionais organizados em função do tema da investigação, especialmente o *II World Meeting on Media Education* e o *I International Congress on Communication and Education*, promovidos em São Paulo, em maio de 1998 (SOARES, 1999, p. 24).

comunicação em relação à opinião pública e à influência nefasta sobre a consciência e desejos do indivíduo (HORKHEIMER, 1990). A relação entre Comunicação e Educação aqui aponta para uma suposta dominação e controle, justificados por interesses ideológicos, econômicos e políticos de um capitalismo ascendente e ávido por consumo. Pretendeu-se, pois, incentivar uma posição crítica a estes meios e interesses subliminares à produção da mensagem midiática, ou seja, uma educação para a comunicação.

Com o advento e a popularização do cinema e da televisão na segunda metade do século, o pensamento sobre a criticidade em relação aos meios se difundiu, passando a integrar práticas pedagógicas que auxiliavam a “formação crítica” da consciência do público. Essas práticas eram fomentadas por diversas organizações da sociedade civil, entre elas universidades, instituições religiosas e organizações não governamentais. Dentre os países que se destacavam como referências na área da educação midiática, estavam o Canadá, a Austrália e a Inglaterra. Os Estados Unidos da América adotaram diferentes abordagens, que eram pautadas pelo envolvimento, ou não, do governo. Por exemplo, no final do primeiro mandato de Bill Clinton, a *Media Literacy*¹¹, programa americano de educação para as mídias, alcançou definitivamente os parâmetros curriculares de todas as unidades federadas (SOARES, 2014, p. 16).

Esse pensamento crescente, que tomava proporções notáveis, foi então apoiado pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. O órgão passou a mencionar, em suas publicações, discussões profícuas entre a educação formal e os meios de comunicação e informação e a iminente necessidade da educação para a comunicação dentro da escola.

Um início da conceituação entre Comunicação/Educação ocorreu em 1973, em reuniões do Conselho Internacional do Cinema e da Televisão, organização ligada à UNESCO, que tratava da educação para as mídias relacionada ao contexto escolar. Em 1979, houve um alargamento do espaço de práticas deste gênero para além da escola (FANTIN, 2006). Para a organização:

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação

¹¹ Alfabetização Midiática.

mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso às mídias. (UNESCO, 1984).

De acordo com o Artigo 19º da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 1948), “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de opinar livremente e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão”. Esse direito foi reforçado pela Declaração de Grünwald¹² (Alemanha Ocidental), de 1982, que reconhece a necessidade de os sistemas políticos e educacionais promoverem a compreensão crítica, pelos cidadãos, dos “fenômenos da comunicação” e sua participação nas mídias (WILSON et al., 2013, p. 16). Baseada nessa premissa, a UNESCO promove, então, a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Já no início do século XXI, na declaração de Alexandria, de 2005, a proposta é corroborada mais uma vez. Nesse caso, a AMI é reconhecida, pois

[...] empodera as pessoas de todos os estilos de vida a procurar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingirem suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. Trata-se de um direito humano básico em um mundo digital que promove a inclusão social em todas as nações. (UNESCO, 2005, n.p.).

Em 2007, em Paris, houve o encontro comemorativo dos 25 anos de Grünwald. Nos relatos do evento, consta que, embora projetos na área tenham sido realizados mundo afora, a educação para as mídias ainda não adentrou, da maneira esperada, à escola, tampouco se tornou uma prioridade na sociedade. Decorreu dessa constatação o documento “A Agenda de Paris”¹³, que reuniu recomendações que afirmam a convicção de que a alfabetização midiática é indispensável para que a sociedade seja plural, inclusiva e participativa. Foi então que, pela primeira vez, nos documentos oficiais internacionais deste tipo, aparece entre as principais recomendações a prioridade da educação formal como espaço privilegiado de ações de educação midiática, a formação inicial de professores e a pesquisa integrada ao estudo de inovações pedagógicas (BÉVORT; BELLONI, 2009).

¹² Este documento foi fruto do Simpósio Internacional sobre a Educação para os Meios, que teve a participação de 19 países, organizado pela UNESCO, em 1982.

¹³ Cf.: <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Paris-Agenda-or-12-Recommendations-for-Media-Education.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

A partir daí, diversos modelos de interação entre as a Comunicação e a Educação foram desenvolvidos. Termos que designam uma nova atuação foram sendo esboçados e aperfeiçoados; contudo, essas terminologias expressam mais do que nomenclaturas diferentes.

1.1.2 Nomenclaturas e conceituações

Uma das correntes de pensamento bastante difundida no Brasil é a mídia-educação. Essa corrente tem sua origem na própria terminologia adotada pela UNESCO, na década de 1970, “Educação para as Mídias” ou “*Media Education*”, que foi amplamente difundida por pesquisadoras como Maria Luiza Belloni (2001) e Mônica Fantin (2006). Segundo Bévort e Belloni:

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania. Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083).

A mídia-educação é, então, objeto de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, uma educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias. Segundo as autoras, somente assim a escola poderá cumprir sua missão de formar as novas gerações para a apropriação crítica e criativa das mídias, o que significa ensinar a aprender a ser um cidadão capaz de usar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade (BÉVORT; BELLONI, 2009). Em relação ao conceito, o mais importante se dá na integração dos dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais.

No Brasil, as experiências com mídia-educação, segundo Mônica Fantin, “assumiram um papel estratégico e de resistência frente ao autoritarismo, desenvolvendo-se à margem dos sistemas educativos oficiais através de projetos de instituições voltadas para a educação e cultura popular” (FANTIN, 2006, p. 60). Após a redemocratização, as práticas de mídia-

educação no país ficaram preponderantemente sob responsabilidade das universidades, organizações não-governamentais e iniciativas sociais (FANTIN, 2006).

Em 2011, a UNESCO lançou o livro “*Media and Information Literacy: curriculum for teachers*”. O documento foi traduzido para o português e publicado no Brasil em 2013, com o título “Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para a formação de professores”. Nesse, a definição principal é a tradução literal de *Media and Information Literacy*¹⁴ (MIL), em que *Literacy* configura Alfabetização. Segundo a editora e presidente do Comitê Diretivo Internacional GAPMIL/UNESCO, Carolyn Wilson, a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)

[...] incorpora conhecimentos essenciais sobre (a) as funções da mídia, das bibliotecas, dos arquivos e de outros provedores de informação em sociedades democráticas; (b) as condições sob as quais as mídias de notícias e os provedores de informação podem cumprir efetivamente essas funções; e (c) como avaliar o desempenho dessas funções pela avaliação dos conteúdos e dos serviços que são oferecidos. Esse conhecimento, por sua vez, deveria permitir que os usuários se engajassem junto às mídias e aos canais de informação de uma maneira significativa. As competências adquiridas pela alfabetização midiática e informacional podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação. Conjuntamente os cidadãos fomentam um ambiente propício em que as mídias e outros provedores de informação possam prestar serviços de qualidade. (WILSON et al., 2013, p. 16).

Aqui aparece uma questão de teor conceitual, em que a tradução pode surtir diferentes interpretações do termo. Alguns autores optam pelo conceito de “Literacia Midiática” (que remete à capacidade de aquisição, compreensão e produção da linguagem), pouco difundido no Brasil, porém presente em alguns estudos em países como Espanha e Portugal¹⁵.

Uma abordagem pertinente é a que consta na tradução do livro “*Cultura da Convergência*”, do sociólogo Henry Jenkins. No capítulo 5 da obra, a tradução de Susana L. de Alexandria traz *Media Literacy* como *Letramento Midiático*. Em nota de rodapé, a tradutora explica: “letramento é a tradução do termo inglês “literacy”, que pode ser entendido como a condição de ser letrado (não apenas alfabetizado). É o conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (JENKINS, 2009, p. 235). A

¹⁴ O “*MIL Curriculum for Teachers*” está disponível nos idiomas inglês, árabe, francês, grego, japonês, mongolês, português, russo e espanhol.

¹⁵ Em participação no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação (junto ao VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação), na Mesa-redonda do tema “Inovação e Protagonismo Social, na Educação Midiática”, o professor doutor Manuel Joaquim da Silva Pinto, professor do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade de Minho, Portugal, mencionou o panorama da Literacia Midiática no país e sua atual conjuntura no panorama curricular do país. O evento ocorreu no dia 13 de novembro de 2018.

afirmação é sustentada pela densa fundamentação teórica do próprio autor sobre o letramento midiático:

Aqui, entende-se por letramento não apenas o que podemos fazer com material impresso, mas também com outras mídias. Assim como, tradicionalmente, não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever, não deveríamos supor que alguém seja letrado para as mídias porque sabe consumir, mas não se expressar. Historicamente, restrições ao letramento advém das tentativas de se controlar diversos segmentos da população – algumas sociedades adotaram o letramento universal, outras restringiram o letramento a classes sociais específicas, além das restrições por questões de raça ou sexo. Podemos também encarar as lutas sobre letramento como tendo o efeito de determinar quem tem o direito de participar de nossa cultura e sob quais condições. (JENKINS, 2009, p. 237).

Em suma, a interação das duas áreas do conhecimento abriu precedentes para o desenvolvimento de um prolífero campo de estudo. Não é intenção desta pesquisa encontrar falhas e desavenças epistemológicas em cada vertente conceitual perante sua função na sociedade, mas sim expor as diferentes linhas de pensamento que compõem o emergente campo da Comunicação/Educação. Essas vertentes e interações teórico-conceituais são, evidentemente, condição de educação para a cidadania e instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e sociais. De acordo com Maria Aparecida Baccega:

O campo Comunicação/Educação, fundamental para a construção da cidadania, inclui – mas não se resume a – educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios; percurso que vai do território digital à arte-educação, do meio ambiente à educação a distância, entre muitos outros tópicos, sem esquecer os vários suportes, as várias linguagens – televisão, rádio, teatro, cinema, jornal, ciberespaço, etc. (BACCEGA, 2009, p.19).

Nesta pesquisa, procurei elementos que convergissem para uma prática dialógica e horizontal¹⁶. Reforço que todas as outras correntes que aqui foram mencionadas têm sua importância na sociedade. Contudo, busquei um campo de estudo que pudesse conversar com a Educação Musical e que tivesse seu cerne no protagonismo da cidadania. Que não estabelecesse fronteiras disciplinares em sua extensão, e, sim, um novo paradigma. Uma *práxis*¹⁷ que fosse instigante para o aprendizado e ensino de música, aberta a

¹⁶ Utilizo o termo “horizontal” no sentido proposto por Freire, em que educador e educando estabelecem constante diálogo (dialógico), que, para o autor, é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. (FREIRE, 2015).

¹⁷ O sentido de *práxis* aqui é referente a “*práxis educacional*”, detalhada adiante, no Capítulo 2.

transdisciplinaridade e que pudesse promover o diálogo. A partir daí, deparei-me com a Educomunicação e todo seu embasamento epistemológico.

1.1.3 O campo da Educomunicação

Existe uma complexidade inerente em conceituar a Educomunicação. O próprio termo remete à inter-relação de áreas densas do conhecimento, como a Comunicação e a Educação, que já possuem especificidades estabelecidas há muito tempo. Porém, o significado desta inter-relação, a construção teórica de campo e áreas concretas de intervenção social estão em constante expansão. De acordo com Ismar Soares, podemos definir a Educomunicação como

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. (SOARES, 2002, p. 24).

Segundo o autor, “o que o projeto pretendeu foi identificar como se estabelecem, no mundo contemporâneo, espaços transdisciplinares que aproximam, tanto de forma teórica quanto pragmática, os tradicionais campos da Educação e da Comunicação” (SOARES, 1999, p. 20).

Foram, então, reconhecidas quatro áreas concretas de intervenção social que a Educomunicação abarca. São elas a educação para a comunicação, a mediação tecnológica na educação, a gestão comunicativa e a reflexão epistemológica. Por mais que tenham sido amplamente difundidas também por outras correntes mencionadas neste capítulo, no caso específico da Educomunicação elas transformam-se em alicerces para a construção de ecossistemas comunicativos nos espaços educativos. O conceito de ecossistema comunicativo designa

[...] a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. Os indivíduos e as instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influências sobre os outros. (SOARES, 1999, p. 71).

Nesse campo, busca-se a gestão democrática e criativa da ação comunicativa, no qual estão incluídos os estudos de recepção e da educação para a comunicação, como também as áreas de mediações tecnológicas em função do protagonismo e do exercício da cidadania. Justamente, é a gestão da comunicação no espaço educativo¹⁸ que garante o processo de constituição do novo campo.

Na América Latina, de acordo com Soares (2014), o campo da Comunicação/Educação teve sua relevância na década de 60. O programa pioneiro de ação educomunicativa foi referente à análise e leitura crítica da produção cinematográfica pelos estudantes, no Equador, em 1968. O pedagogo Luis Campos Martínez criou o Plan de Niños (PLAN-DENI), que consistia na orientação para professores trabalharem com a arte cinematográfica na sala de aula. Um ano depois, a Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) assumiu o projeto e, ao longo de 30 anos, espalhou o PLAN-DENI em vários países da América Latina, como Brasil, República Dominicana, Paraguai e Uruguai. Atualmente, no Brasil, o programa se transformou no Cineduc, ainda em ação na capital fluminense.

Um dos mais importantes precursores dos estudos educomunicativos na América Latina foi o comunicador, radialista e escritor argentino Mário Kaplún. Sua contribuição é até hoje modelo para práticas dentro da comunicação educativa, tendo sido em sua obra a primeira aparição do termo “educomunicador”. Cabe destacar um dos princípios pioneiros da epistemologia da Educomunicação. Na obra “Uma pedagogia de la comunicación”, Kaplún menciona a comunicação *eficaz*. Segundo o autor:

O adjetivo [eficaz] só adquire validez e sentido se for referente a uma Comunicación Educativa. Não se trata, então, de imitar ou reproduzir acriticamente o modelo dos meios massivos hegemônicos. Estamos em busca de **outra** comunicação: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante. Para a qual também precisa alcançar eficácia. Porém, a partir de outros princípios e até com outras técnicas. (KAPLÚN, 1998, p. 13).¹⁹

Kaplún fundamenta-se na obra do educador brasileiro Paulo Freire, que figura como um dos pioneiros dos preceitos educomunicativos. O pensamento de Freire pode ser considerado

¹⁸ Uso a concepção de espaços educativos adotada por Soares (1999, p. 41). Nesse caso, estão incluídas a comunidade virtual que se cria nas relações de âmbito tecnológico e digital, seja entre meios de comunicação e indivíduos e a comunidade presencial, como o bairro, a escola, o centro de integração e até mesmo uma empresa.

¹⁹ Tradução própria. “El adjetivo sólo adquiere validez y sentido en tanto referido a una Comunicación Educativa. No se trata entonces de imitar o reproducir acriticamente el modelo de los medios massivos hegemónicos. Estamos en busca de <<otra>> comunicación: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante. Para lo cual también necesita lograr eficacia. Pero a partir de otros principios y hasta con otras técnicas”. (KAPLÚN, 1998, p. 13).

base do pilar epistemológico da Educomunicação, pois seu modelo pedagógico, fundamentado na “educação libertadora” ou “transformadora”, foi matéria prima para o desenvolvimento dos ideais do novo campo, que, além de aproximar a comunicação da educação no processo de conhecimento e aprendizagem, também abarcou, na década de 80, a leitura das imagens midiáticas e a penetração da informática (SOARES, 2017). Segundo o patrono da educação brasileira, a educação é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo. Ou seja, não se trata de uma educação para informar, mas sim buscar formar pessoas e levá-las a transformarem sua própria realidade (FREIRE apud KAPLÚN, 1998, p. 49).

O significado original do neologismo Educomunicação era, a princípio, sinônimo de educação para as mídias. O termo foi (e é) ressemantizado na medida em que novas sínteses integradoras e aspectos além-mídia contribuem para a dialogicidade das relações e sua práxis, tendo a eliminação das dependências hierárquicas entre os campos como metodologia de ação, promovendo a horizontalização destas relações (SOARES, 2017, p. 45).

A escolha da Educomunicação como parte da sustentação teórica deste trabalho se dá, prioritariamente, na possibilidade de intercâmbio e transdisciplinaridade com outras áreas. Nesta pesquisa, o intercâmbio é com a Educação Musical na sua vertente crítica.

No que tange às diferentes abordagens da inter-relação Comunicação/Educação, procurei, nesta investigação, um campo teórico de atuação que não se resumisse apenas à utilização de tecnologias e reconhecimento crítico da mensagem midiática por parte dos estudantes. Tampouco, não recorri à uma prática que enaltecesse a instrumentação tecnológica supérflua como forma de “integrar” novas tecnologias no processo de aprendizagem e ensino de música, mas, sim, um campo de conhecimento que fosse capaz de desenvolver ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos, não só na apropriação da mensagem midiática, mas mediante a implementação de uma gestão democrática dos recursos da comunicação como um todo. Para tanto, segundo Soares (2018, p.18), faz-se útil e necessário o domínio de metodologias de análise das práticas comunicativas, seja da grande mídia, seja dos próprios processos comunicativos em nível comunitário.

1.1.4 A Educomunicação na rede municipal de educação de São Paulo

Desde 2001, a rede pública de educação da cidade de São Paulo aderiu à um projeto de Educomunicação, em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP) da

Escola de Comunicação e Artes da USP, denominado “Educom.Rádio: Educomunicação pelas ondas do Rádio”. Ao longo dos anos, a parceria ampliou-se para outros meios de comunicação e campos de atuação, criando-se, assim, projetos como “Imprensa Jovem”, “Nas ondas da fotografia”, “Educom.TV”, “Cineclube” e outros.

Cabe, nesta exposição, analisar essa parceria historicamente, desde a implantação do primeiro projeto até as práticas que fazem parte do cotidiano das escolas municipais da cidade de São Paulo atualmente, mesmo que de forma breve. Por isso, detalho, abaixo, o projeto inicial, o “Educom.Rádio”, e, em seguida, o “Imprensa Jovem”.

1.1.4.1 O projeto Educom.Rádio: Educomunicação pelas ondas do Rádio

Desenvolvido entre 2001 e 2004, o projeto piloto “Educom.Rádio: Educomunicação pelas ondas do rádio” foi criado com o principal intuito de implantar ações de prevenção e combate à violência nas escolas municipais de São Paulo, em áreas de vulnerabilidade social. A iniciativa abrangeu 455 escolas e envolveu mais de 11 mil pessoas, entre professores, funcionários, alunos e membros da comunidade do entorno escolar. O projeto foi dividido em sete fases, com o aumento progressivo do número de escolas atingidas conforme seu andamento. Durante os encontros, os participantes eram atualizados com palestras proferidas por professores da USP e debates com temas que variavam entre Linguagens da Comunicação; Práticas Educomunicativas, Escola, Meios de Comunicação e Mediações Culturais; Política de Comunicação e Participação Popular; Subjetividade e Educomunicação; Pluralidade Cultural e Comunicação; Protagonismo Juvenil e Comunicação; Meio Ambiente e Comunicação; e Saúde e Comunicação. Concomitantemente às atividades, os estudantes desenvolviam esses temas com o auxílio de mediadores – nome dado aos graduados ou estudantes do NCE-USP.

No decorrer da implantação e desenvolvimento do projeto, as escolas foram equipadas pela prefeitura de São Paulo para criarem sua rádio. A intenção era que a própria escola – alunos, professores e membros da escola – gerenciasse a rádio interna, como um meio de ampliação da capacidade comunicativa dos agentes e de democratização do ambiente escolar, no sentido de dar voz àqueles que, até então, não possuíam recursos de comunicação, técnicos e teóricos, para serem ouvidos.

Foram capacitados, ao final do projeto, um total de 5.200 professores, 2.861 estudantes e 575 membros da comunidade. A Equipe do NCE-USP participou com 1.025 pessoas, entre articuladores, assistentes, mediadores, secretários, palestrantes e membros do conselho gestor.

O projeto Educom.Rádio teve resultados visíveis que, a posteriori, configuravam mais do que o objetivo inicial – diminuir a violência e hostilidade dentro do ambiente escolar – e passou a abarcar outras perspectivas Educomunicativas. Foi, à época, reconhecido pela lei 13.941/2004²⁰ como uma aplicação direta e efetiva da interface entre Comunicação e Educação. Pouco tempo depois, foi regulamentada, pela Portaria 5.792/2009, fator, talvez, imprescindível para o desenvolvimento e ampliação de sua prática até o presente momento. Menciono aqui, segundo a lei de 2004, o que se entende por Educomunicação:

[...] o conjunto dos procedimentos voltados ao planejamento e implementação de processos e recursos da comunicação e da informação, nos espaços destinados à educação e à cultura, sob a responsabilidade do Poder Público Municipal, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos.

Cabe ressaltar o parágrafo 2º e 3º, no que compete ao projeto instituído:

[...] Ampliar as habilidades e competências no uso das tecnologias, de forma a favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar, incluindo dirigentes, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos e demais membros da comunidade do entorno. [...] O Programa de que trata esta lei e o conceito de Educomunicação contemplam a análise crítica e o uso educativo-cultural, não apenas do rádio mas de todos os recursos da comunicação, garantindo-se, para tanto, uma gestão democrática de tais processos e recursos, de forma a facilitar a aprendizagem e o exercício pleno da cidadania.

Ainda, foi elaborado – pelo mesmo autor do projeto inicial, Carlos Neder (PT) – o “Prêmio Educom – Práticas Educomunicativas no Município de São Paulo”, uma premiação para as mais relevantes reportagens e matérias desenvolvidas pelas escolas participantes do Educom.Rádio.

1.1.4.2 – O Projeto Imprensa Jovem

²⁰ Endereço eletrônico da lei: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2004/1395/13941/lei-ordinaria-n-13941-2004-institui-o-programa-educom-educomunicacao-pelas-ondas-do-radio-no-municipio-de-sao-paulo-e-da-outras-providencias-2008-02-27-versao-consolidada>. Acesso em: 13 mar. 2020.

A julgar pelo sucesso do projeto mencionado acima, o Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo desenvolveu, em 2005, o projeto Imprensa Jovem. Baseado nos princípios da Educomunicação e em práticas desenvolvidas no Educom.Rádio, foram criadas mais de 100 agências de notícias nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As agências de notícias funcionam dentro das escolas que abrigam o projeto Imprensa Jovem. Os professores supervisores devem ter a formação específica para a instauração e desenvolvimento do projeto, fornecido em forma de palestras e videoaulas pelo Núcleo de Educomunicação da SME. Os jovens-repórteres participantes são responsáveis por cobrirem eventos de pequeno a grande porte na cidade de São Paulo, dos mais variados estilos, como apresentações musicais, feiras e exposições culturais, pronunciamentos de políticos, bienais, palestras em universidades, em suma, eventos importantes da agenda de São Paulo. Entre as personalidades de reconhecimento nacional e internacional entrevistadas pelos estudantes estão o jogador Pelé, o escritor Ziraldo, o cartunista Maurício de Souza e o rapper Emicida, entre outros.

Segundo o site oficial comemorativo de 10 anos do Imprensa Jovem, nessa prática, por meio da produção jornalística, estima-se que cerca de 2,5 mil estudantes, em mais de 150 projetos amadores de agência de notícias,

são protagonistas na ampliação dos canais de comunicação entre a escola e a comunidade. Nesse processo de criação de pautas, pesquisa e edição de conteúdos, esses jovens desenvolvem, de maneira autônoma e colaborativa, suas habilidades críticas e criativas. No Imprensa Jovem, quem dá a palavra final são os estudantes. Mas os professores têm papel fundamental na mediação pedagógica do planejamento, realização e avaliação das produções jornalísticas. As coberturas são compartilhadas por meio de blogs, rádios virtuais, canais no YouTube e páginas no Facebook, entre outras mídias sociais. Dessa forma, as agências de notícias formadas pelos alunos potencializam os recursos de comunicação disponíveis, em favor do aluno-repórter numa proposta de comunicação livre e democrática. [Site oficial IMPRENSA JOVEM].²¹

Em 2016, por meio da portaria nº 7.991²², de 13 de setembro, a prefeitura de São Paulo definiu, em Diário Oficial, as normas complementares e procedimentos para a implementação

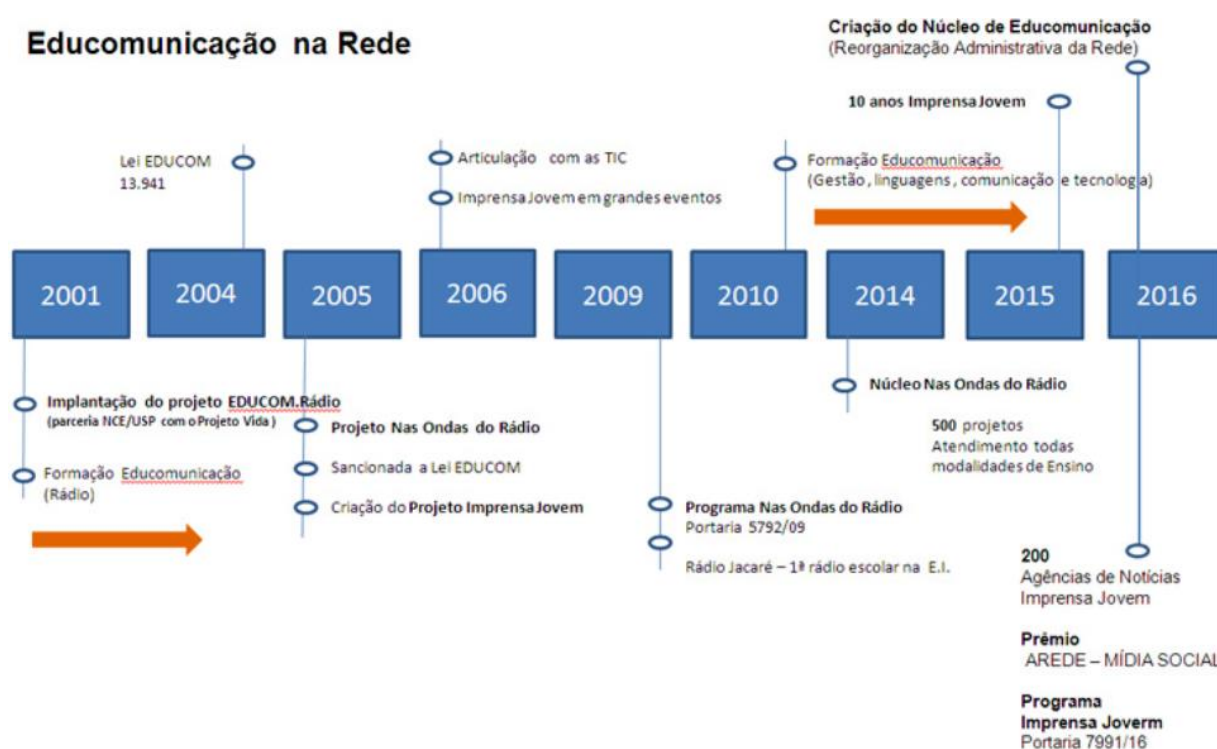
²¹ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educomunicacao>. Acesso em: 14 mai. 2020.

²² Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=CH3QJGJQKRO0Ee6KVBGTGRODLM7S&PalavraChave=Imprensa%20Jovem>. Acesso em: 15 mai. 2020.

do “Programa Imprensa Jovem”. Segundo o documento, o objetivo é “desenvolver ações que promovam o protagonismo infantil e juvenil, o direito à comunicação e à liberdade de expressão por meio, inclusive, da apropriação de recursos midiáticos de aprendizagem” (BRASIL, 2016).

A linha cronológica abaixo (Figura 1) ilustra, resumidamente, a trajetória da Educomunicação no âmbito da SME-SP²³: os projetos de lei, os prêmios, as iniciativas e a consolidação dos projetos e programas até 2016, ano em que o Núcleo de Educomunicação é criado dentro da SME.

Figura 1: Trajetória da Educomunicação na Rede Municipal de São Paulo.



Fonte: Site oficial da SME de São Paulo.

A epistemologia educacional permite o intercâmbio com áreas diversas da sociedade, como Meio Ambiente, Saúde e Direitos Humanos, entre outros que tiveram projetos relacionando seus temas específicos junto à prática educativa. Neste trabalho, tenho por principal intenção estabelecer o diálogo com a Educação Musical, a fim de experienciar uma

²³ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/legislacao-1>. Acesso em: 15 mai. 2020.

prática de **Edu(comuni)cação Musical** que priorize a formação de uma gestão comunicativa e fortaleça o protagonismo social dos envolvidos.

1.2 A perspectiva da Educação Musical Crítica

Para contextualizar a perspectiva crítica da educação musical adotada neste trabalho, remonto historicamente sua constituição e suas características epistemológicas que serviram de base para uma reflexão mais profunda sobre o fazer musical no âmbito escolar, assim como seu papel na sociedade.

As primeiras contribuições significativas de uma reflexão crítica de cunho sociológico sobre o currículo surgem a partir dos anos 1960, na Grã-Bretanha, vinculadas às discussões sobre cultura, que têm em Raymond Williams uma de suas mais expressivas referências. De acordo com Forquin (1996, p. 34 e 37), as ideias do autor – nessa perspectiva – versavam sobre a cultura como “tradição seletiva”, e o papel atuante da escola na fabricação da memória coletiva se desenvolvia por meio dos programas escolares e conteúdos pré-estabelecidos. Traduz certa obviedade dizer que não podemos ensinar tudo dentro da escola, por isso seleções são necessárias. Contudo, os mecanismos e estratégias desta “seleção cultural escolar” podem favorecer a determinados objetivos aquém de uma criticidade e um desenvolvimento pessoal do próprio estudante. Surgem, então, a partir de questionamentos desta natureza, reflexões críticas sobre o que é cultura, seu papel na educação e na sociedade.

A perspectiva da educação musical crítica se referencia em teorias críticas providas dessas reflexões embrionárias, que também sustentam a pedagogia crítica com a qual mantém vínculos. Apesar de Paulo Freire constituir-se como um pensador chave que sustenta esta corrente, a educação musical crítica tem origem no exterior, tendo sido identificada desde a década de 1980 na Inglaterra, atrelada ao movimento da Nova Sociologia da Educação (FORQUIN, 1993). Mais recentemente, essa vertente da educação musical incorpora teorias pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais em produções publicadas, por exemplo, no periódico “*Action, Criticism and Theory for Music Education*”²⁴.

A educação musical crítica tem na pesquisadora e educadora musical Lucy Green uma de suas mais relevantes autoras. O conceito de musicalidade crítica proposto por ela – discutido mais amplamente no Capítulo 2 – é um dos pilares do referencial teórico desta pesquisa.

²⁴ Cf.: <http://act.maydaygroup.org/>. Acesso em: 15 mai. 2020.

Também compõem temática nessa perspectiva questões de gênero (GREEN, 1997) e o pensamento decolonial, que busca não se limitar às tradições eurocêntricas de educação musical (SHIFRES; ROSABAL-COTO, 2017). Essa decolonialidade implica tanto responsabilidade individual quanto coletiva e requer invenção, intervenção e ação para o despertar da consciência política. Abordagens sob esta orientação podem

levar à superação da injustiça cognitiva implícita na colonialidade do conhecimento. Portanto, são propostas reparadoras. Procuram maneiras de curar subjetividades feridas e evitar danos futuros. Todos eles mostram a urgência, mas também a complexidade da decolonialidade. Eles também mostram de que maneira a música, como uma das atividades humanas mais vitais, não pode ser deixada de fora de qualquer tentativa de modificar as hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, políticas e raciais que o sistema mundial moderno/colonial nos impôs. (SHIFRES; ROSABAL-COTO, 2017, p. 89).²⁵

Reflexões mais específicas da educação musical a partir do pensamento de Paulo Freire também se iniciam entre autores estrangeiros (JORGENSEN, 1996) e, só mais recentemente, têm constado da produção brasileira (NARITA; FEICHAS, 2016; SIMÕES, 2019).

Baseados nas ideias progressistas de Freire e em um processo educativo que valorizasse os potenciais do aluno de forma dialógica e não impositiva, educadores musicais de diferentes partes do mundo recorrem às suas ideias no ensino e aprendizagem de música. Frank Abrahams é professor da Westminster Choir College, em Princeton, Nova Jérsei, e inclui em sua prática as ideias libertárias do autor brasileiro. Para Abrahams:

Uma abordagem crítico pedagógica vê o ensino como um campo em que o professor atua como “connoisseur” de música e coloca a informação em um contexto que seja familiar ao aluno. As atividades de sala de aula despertam a musicalidade nos alunos e permitem que atuem como músicos que pensam, agem e sentem em níveis intensos. Os professores de música que ensinam criticamente veem a si próprios como parceiros do aluno. Em consequência, vivenciam resultados que são transformadores no nível pessoal. (ABRAHAMS, 2005, p. 67).

O professor estado-unidense criou, a partir desta integração, um modelo de ensino em que a Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM)²⁶ fortalece o ensino e a

²⁵ “dar lugar a superar la injusticia cognitiva implícita en la colonialidad del saber. Por ello son propuestas reparadoras. Buscan formas de sanar las subjetividades lastimadas y de evitar futuros daños. Todos ellos muestran la urgencia, pero también la complejidad, de la descolonialidad. También muestran cómo la música, como una de las más vitales actividades humanas no puede quedar afuera de cualquier intento de modificar las jerarquías sexuales, de género, espirituales, epistémicas, políticas y raciales que el sistema mundo moderno/colonial nos ha impuesto”. (SHIFRES; ROSABAL-COTO, 2017, p. 89).

²⁶ O termo em seu idioma original é *Critical Pedagogy for Music Education* (CPME) (ABRAHAMS, 2005).

aprendizagem de música (ABRAHAMS, 2005). Não irei ater-me a este modelo especificamente, mas sim buscarei basear-me nos ideais dessa e de outras pesquisas a respeito da influência das ideias de Freire aplicadas à educação musical, a fim de que estes elementos conversem, epistemologicamente, com a Educomunicação. Segundo o autor, a PCEM

[...] oferece oportunidades para que as aptidões individuais sejam identificadas e para que os indivíduos que aprendem em estilos diversos sejam respeitados em meios diversos. [...] reconhece que o aprendizado em música é constituído social e politicamente. Assim, propõe uma mudança nas relações de poder dentro de sala de aula, sugerindo que alunos e professores ensinem uns aos outros. Primordialmente, [a PCEM] produz experiências que são transformadoras tanto para os alunos quanto para o seu professor. As estratégias sugerem possibilidades para que se derrubem as barreiras entre a “nossa” música e a música “deles”, movendo-nos, juntos, do que somos para o que podemos ser. (ABRAHAMS, 2005, p. 71).

No texto *“Musicing Paulo Freire: a Critical Pedagogy for Music Education”*, Abrahams (2007) elencou cinco princípios-chave que definem a linha de pensamento da PCEM. São eles:

1. Educação musical é uma conversa. Os alunos e seus professores apresentam problemas e resolvem problemas juntos. Nas salas de aula de música, isso significa compor e improvisar músicas em estilos consistentes com quem os alunos são e os contextos em que vivem.
2. A educação musical amplia a visão do aluno da realidade. O objetivo do ensino e aprendizado de música é efetuar uma mudança na maneira como os alunos e seus professores percebem o mundo.
3. A educação musical é empoderadora. Quando os alunos e seus professores “sabem que sabem”, pode-se afirmar que o fenômeno da conscientização ocorreu. Nessa visão, a música evoca ação crítica (REGELSKI, 2004) e sentimento crítico ao envolver os alunos em atividades musicais que são significativas e consistentes com o que os músicos fazem quando fazem música.
4. A educação musical é transformadora. O aprendizado da música ocorre quando professores e alunos podem reconhecer uma mudança na percepção. É essa mudança ou transformação que os professores podem avaliar.
5. A educação musical é política. Existem questões de poder e controle dentro da sala de aula de música, no prédio da escola e na comunidade. Os que estão no poder tomam decisões sobre o que é ensinado, com que frequência as aulas ocorrem, quanto dinheiro é alocado para cada disciplina ou programa da escola e assim por diante. Aqueles que usam a pedagogia crítica são capazes de transcender as restrições que os que estão no poder lhes impõem. Eles fazem isso em suas salas de aula, reconhecendo que as crianças vêm para a aula com conhecimento do mundo exterior e, como tal, que seu conhecimento precisa ser honrado e valorizado. (ABRAHAMS, 2007, p. 228).²⁷

²⁷ “1. Music education is a conversation. Students and their teachers pose problems and solve problems together. In music classrooms, this means composing and improvising music in styles consistent with who the students are

Em resumo, o panorama exposto acima tem o objetivo de ser um alicerce para a promoção de uma educação musical mais justa, pautada na ação dialógica, na problematização de questões político-pedagógicas, na autonomia, na ética e na justiça social, resultando, assim, em uma consciência mais crítica frente à ideologias impositivas – disfarçadas sob o manto da globalização hegemônica – sobre o que se deve ou não aprender em música.

1.2.1 A abordagem da oficina de música

Neste trabalho, optei pela oficina de música como procedimento pedagógico-musical para experienciar a integração Educomunicação e Educação Musical. Mas, por que, exatamente, a oficina?

Ao pensar na opção pedagógica adequada para a implementação desta investigação, era condição *sine que non* que ela fosse ampla o suficiente para abranger assuntos de âmbitos distantes, mas que fossem capazes de tornar-se complementares no decorrer das atividades. Era preciso um procedimento pedagógico capaz de aliar teoria e prática em um processo dialético, que fosse livre o suficiente para que aflorassem capacidades criativas inerentes ao processo de educação musical crítica, mas que também contemplasse organização de metodologias adequadas para o funcionamento sem um – equivocado – caráter “recreativo”. A oficina de música mostrou-se pertinente.

A ideia de oficina pode, muitas vezes, ser entendida de maneiras diferentes, a respeito de sua prática e implementação. O conceito pode fazer menção (erroneamente) a algo não aprofundado, que se sustenta em sua superficialidade, visto, por exemplo, a diferença de graus de entendimento sobre o assunto a ser trabalhado pelos participantes, ou mesmo o caráter (quase sempre unicamente) prático das atividades a que se propõe. Por isso, é pertinente trazer aqui

and the contexts in which they live. 2. Music education broadens the student's view of reality. The goal of music teaching and music learning is to effect a change in the way that both students and their teachers perceive the world. 3. Music education is empowering. When students and their teacher “know that they know,” one can claim that the phenomenon of conscientization has occurred. In this view, music evokes critical action (Regelski, 2004) and critical feeling by engaging students in musical activities that are both significant and consistent with what musicians do when they are making music. 4. Music education is transformative. Music learning takes place when both the teachers and the students can acknowledge a change in perception. It is this change or transformation that teachers can assess. 5. Music education is political. There are issues of power and control inside the music classroom, the school building, and the community. Those in power make decisions about what is taught, how often classes meet, how much money is allocated to each school subject or program, and so forth. Those who use critical pedagogy are able to transcend the constraints that those in power place on them. They do this in their classrooms by acknowledging that children come to class with knowledge from the outside world and, as such, that their knowledge needs to be honored and valued”. (ABRAHAMS, 2007, p. 228).

um breve histórico da oficina de música e como os autores a situam, como sendo um importante procedimento pedagógico da vivência musical.

Sua origem remonta às metodologias de processos composicionais da música erudita pós-segunda guerra mundial, quando o ruído – até então relegado das tradições tonais e pós-tonais – passa a ser incorporado na composição. Eram utilizadas, então, diferentes técnicas de captação e amplificação de sons ambientes, ou mesmo a própria geração, por meios eletrônicos, que passaram a fazer parte, concretamente, da música do século XX. Basicamente, o compositor passou a contar com uma “oficina”, com equipamentos específicos para manipular o material sonoro e, a partir daí, construir e lapidar sua composição.

No início da década de 1960, vários compositores-educadores musicais desenvolveram maneiras de realizar “oficina” para grupos de alunos, que serviam tanto para futuros músicos profissionais como para interessados em desenvolver e expandir suas aptidões criativas (SILVA, 1983, p. 13). Baseando-se neste ideal, Emilio Terraza, Nikolau Kokron e Conrado Silva desenvolveram, no Departamento de Música da Universidade de Brasília, em 1978, alternativas à oficina de música, que funcionaria tanto como aula inaugural para ingressantes do curso de Música quanto para estudantes de outras áreas, para quem a oficina “era praticamente a única opção de desenvolver sua criatividade, normalmente obstruída por um ensino diretivo e ‘eficiente’” (SILVA, 1983, p. 12).

O objetivo principal da oficina de música, segundo Terraza (1978, p. 12), deve ser o de “provocar a aquisição de uma estrutura de pensamento, e não apenas o de transmitir informações. Não se pode confundir o fenômeno natural da imaginação com o ato de pensar”. A partir desse panorama, há diversas formas de operacionalizar uma oficina de música. Segundo Silva, (1983), uma possibilidade de estruturar a oficina seria a seguinte sequência de ações:

1. *Sensibilização perante a realidade sonora circundante.*

Conscientização do silêncio. Análise de sons simples e complexos. Determinação dos diferentes parâmetros sonoros; além de altura, tempo, intensidade e timbre, também ressonância, rugosidade, sonoridade, grau de complexidade harmônica, etc.

2. *Inventário de instrumentos possíveis.*

Descobrimiento de fontes sonoras inusuais, ampliação do repertório de instrumentos. Uso não tradicional dos instrumentos tradicionais. Invenção e construção de outros aparelhos que produzem som.

3. *Exercícios de comunicação.*

Improvisação livre. Aos poucos, introdução de regras definidas e aplicadas pelo grupo: Jogos, esquema de controle (regência e coordenação das atividades conjuntas).

4. *Estruturação.*

Organização do material em função dos diferentes parâmetros. Criação de células e frases sonoras. Trabalhos em equipe e individuais.

5. *Notação.*

Logo a partir dos primeiros trabalhos de estruturação, fixar as ideias no papel, de forma a que outras pessoas possam realizá-las. Verificação imediata da eficácia da notação, através da leitura por outras equipes, com a reelaboração necessária para aprender os princípios da autonomia na notação.

6. *Gravação e reprodução.*

Através da gravação imediata, a possibilidade de uma análise minuciosa de cada experiência, possibilitando assim o aprendizado mais direto e eficaz dos processos compositivos.

7. *Técnicas eletro-acústicas.*

Como decorrência direta do item anterior, o uso consciente dos recursos da gravação: retrogravação, transposição, mudança de tempo, ênfase em determinados aspectos, recuperação dos sons extremamente baixos de intensidade, filtragem e ressonâncias em algumas frequências, etc. Tudo isso realizado com equipamento de baixo custo.

8. *Ampliação para outras áreas das artes.*

A realização de uma “obra” musical sempre inclui um aspecto visual. Corresponde, então, integrar esse aspecto na estruturação do evento, transformando este num fato teatral, a ser realizado porém com músicos e não com atores. (SILVA, 1983, p. 14).

Vale ressaltar que essa sequência foi proposta no início da década de 1980 e cabe ao educador utilizar – também – recursos atualizados e tecnologias condizentes à contemporaneidade de sua atuação. É possível, ainda, notar tendências eurocêtricas provindas da música erudita ocidental do século XX. Contudo, trata-se de uma alternativa inicial para uma prática pedagógica que foge do âmbito curricular das tradições escolares e “conservadoras”²⁸. O papel do “oficineiro” também não deve remeter ao modelo de ensino conservador do professor como detentor do conhecimento a ser transmitido para o aluno, raso em suas propriedades intelectuais. Segundo Silva (1983):

O perfil do professor apropriado para coordenar as atividades de oficina de música não difere fundamentalmente do perfil do professor adequado para a nova escola, com ênfase no trabalho do aluno e não na atividade do próprio professor. Este deverá saber se colocar de lado, para permitir que o grupo resolva dinamicamente seus problemas. [...] é preciso que ele seja criativo, no sentido mais extenso da palavra; deverá ser ele mesmo compositor atuante, ou, pelo menos, com experiência prévia como criador,

²⁸ Utilizo propositalmente o termo “conservadoras”, ao invés de conservadoras, como figura de linguagem para expressar um evidente conservadorismo em relação à educação musical erudita provinda dos conservatórios europeus que, até hoje, pautam a importância de conteúdos musicais a serem ensinados/aprendidos nas aulas de música.

além de um conhecimento teórico e prático da psicologia do aprendizado. (SILVA, 1983, p. 15).

Mais atualmente, em 2018, Camila Zanetta traça, em sua tese de doutoramento, a condução do termo oficina a partir de ideais caros à educação, como aqueles provenientes do pensamento de Maria Oly Pey, Guilherme Carlos Côrrea e Paulo Freire. Sua detalhada análise traz um panorama sobre uma discussão terminológica que não cabe aqui estender. Entretanto, a partir destes referenciais, a autora resume que “a modalidade oficina caracteriza-se como espaço dialógico de construção de saberes, saberes estes que se dão numa relação não hierarquizada entre os participantes” (ZANETTA, 2018, p. 119).

Durante a experiencição das possibilidades entre educação musical crítica e Educomunicação na oficina de música que ministrei durante esta pesquisa, deparei-me diversas vezes com uma “mudança de planos”. Fatos que, por vezes, modificaram completamente o direcionamento das ações e conteúdos abordados e discutidos com os estudantes. Sob esta perspectiva, corrobora Zanetta (2018), para a qual:

A oficina é local propício a “mudanças de planos”: embora oicineiro prepare, previamente, dinâmicas e propostas que serão desenvolvidas nos encontros, a oficina possui, também, um movimento próprio – e este deve ser seguido, deve ser espreitado pelo icineiro. Muitas vezes, inclusive, a oficina pode não “vingar” da maneira como foi pensada, e isto não é problema: ela pode tornar-se outra coisa. Podemos concebê-la de uma maneira, com determinadas dinâmicas e linhas de raciocínio, e ela pode caminhar para outras propostas, seguir outros rumos. Na oficina, o caminho deve ser estabelecido durante o próprio caminhar [...] (ZANETTA, 2018, p. 122).

Vislumbro, através desta ótica, um espaço que seja propício à integração dos elementos supracitados e que caracterize uma prática pedagógica capaz de ser base concreta para a experiencição dos dois campos a que esta pesquisa se refere. Entendo que, por meio da oficina de música, relações hierárquicas de conteúdos e temáticas podem ser desfeitas, como também analisadas criticamente pelos próprios integrantes, a fim de empoderar professores e estudantes para resistirem às práticas hegemônicas dentro de sala de aula – ainda em voga nos processos de educação musical.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está dividido em duas partes. A primeira tem por objetivo apresentar uma revisão bibliográfica de estudos que abordaram a relação entre Educação Musical e Educomunicação. A segunda traz o referencial teórico desta pesquisa, composto de dois conceitos substanciais que serviram de base para minha atuação em campo, para minha análise e interpretação dos registros feitos: a musicalidade crítica (GREEN, 2008b) e a práxis educ comunicativa (SOARES, 2017). Adiante, estabeleço a relação entre os dois por meio do elo comum a ambos – a pedagogia crítica de Paulo Freire –, a fim de cunhar um novo conceito-chave: a Edu(comuni)cação Musical.

2.1 Educação Musical e Educomunicação: uma Revisão Bibliográfica

Embora haja produção expressiva de pesquisas que tratem da interface entre Educomunicação e educação escolar, poucas investigações foram localizadas na integração daquela primeira área com a Educação Musical. Nem mesmo dois periódicos relevantes para cada um desses campos de conhecimento, Educomunicação e Educação Musical – a revista “Comunicação & Educação”, do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP, e a Revista da ABEM, periódico oficial da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), respectivamente –, apresentam registros no assunto desta dissertação.

Considerando a construção do campo Educomunicação ter sido desenvolvida e ressemantizada mais amplamente no Brasil por Ismar Soares, a apropriação internacional do termo ainda é embrionária, e sua relação com a Educação Musical, mais ainda. Especificamente no Brasil, localizei os seguintes trabalhos: um artigo e um capítulo de livro de Lima (2009; 2010), um artigo de Bueno, Bueno e Costa (2013), que tem como contexto a educação musical escolar, e uma dissertação de mestrado de Uliana (2017), cujo cenário é um conservatório musical.

O primeiro trabalho que relacionou as duas áreas teve origem em 2009. Fruto de uma monografia de conclusão de curso de Pedagogia, o artigo escrito por Cristiane Farias de Lima foi apresentado no 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), na Unicamp. O trabalho é uma primeira tentativa localizada de unir a Educomunicação à Musicalização, o que, segundo a autora, resultou na edumusicalização. O objetivo do estudo foi:

Analisar a integração da educomusicalização na prática pedagógica enquanto instrumento que auxilia na ampliação e produção de conhecimentos, possibilitando aprendizados significativos em que o real significado educacional esteja pautado na partilha, na relação com o outro, na troca, na reconstrução, na crítica ou elogio e, finalmente, naquilo em que efetivamente afeta o educando. (LIMA, 2009, p. 02).

O tema é de inegável caráter inovador à época. Entretanto, ao formular um conceito, esse deve vir amparado por bases sólidas que favoreçam instrumentos epistemológicos à sua aplicação. No decorrer do texto, a autora fundamenta-se em aspectos pouco embasados na literatura disponível dos temas a que se propõe – tão extensas e complexas como a musicalização e a Educomunicação. Por conseguinte, acaba por constatar deduções generalistas e concepções pouco aprofundadas do papel da música no ambiente escolar.

Em um capítulo sobre essa mesma temática, que consta no livro “Tecnologias e mídias interativas na escola: Projeto TIME”, Lima (2010) discorre sobre a experiência da produção da “radio web” em uma escola localizada em Hortolândia-SP. Por ser um trabalho específico da área de Pedagogia, acaba por não trazer contribuições relevantes a área acadêmica da Educação Musical, pois trata de maneira incipiente a relação entre música e Educomunicação.

No artigo “A Educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar” (BUENO, BUENO E COSTA, 2013), os autores analisam a inter-relação comunicação/educação em contextos de aprendizagem e ensino de música inseridos em um programa específico de complementação curricular, o Viva a Escola, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na cidade de Curitiba, no ano letivo de 2009. O texto lança a hipótese de que “a inter-relação ocorre quando, além de uma educação musical de qualidade, exista também o trabalho para a formação de ouvintes aptos, consumidores críticos e produtores autônomos e responsáveis” (BUENO, BUENO E COSTA, 2013, p. 493).

Os autores consideram uma educação musical de qualidade quando há fluência musical em momentos significativos de composição, performance e apreciação musical, sentido esse que é embasado em diferentes autores no decorrer do texto. O artigo, no mais, categoriza o papel da Educomunicação, relacionando e contrapondo opiniões de teóricos, como Theodor Adorno e Jesus Martín-Barbero, sobre a evolução e impacto das tecnologias na apreciação e consumo de arte.

A dissertação de Silvana Uliana, defendida em 2017 no Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, intitula-se “Educomusicalização: A Educação Musical sob a Perspectiva da Educomunicação”. O objetivo

da pesquisa foi investigar quais as possíveis contribuições das ações educacionais no ensino de música em uma sala de musicalização, no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. O caráter da pesquisa não teve a prática da pesquisadora em campo como intervenção ativa, sendo sua função a de orientar e ministrar aulas sobre como abordar o conteúdo de musicalização sob uma perspectiva educacional.

A pesquisa foi realizada em três partes, sendo a primeira a observação de uma sala de musicalização com estudantes de iniciação musical; a segunda explorou orientações do conceito e prática educacional ao professor da mencionada disciplina; e a terceira examinou a observação e a análise das ações do docente integrando a parte educacional ao ensino de música. Nessa pesquisa, a autora baseou-se na abordagem qualitativa, modalidade de pesquisa participante, utilizando entrevistas e observações quanto aos procedimentos de coleta de dados.

No corpo do texto, Uliana (2017) discorre, de maneira didática, sobre a relação entre Comunicação e Educação, mencionando o diálogo entre ambas as áreas e o desenvolvimento do termo “Educomunicação” como área do saber. Mais à frente, há a descrição de um curso, no qual o docente era orientado sobre a prática educacional. Ao descrever os diferentes módulos do curso, Uliana (2017) expõe um tópico chamado “Planejamento de ações educacionais a serem implementadas na disciplina de musicalização”, em que versa sobre as possíveis maneiras de integrar a Educomunicação ao processo de musicalização. O termo “educomusicalização” foi aperfeiçoado com base no trabalho de Lima (2009). Como resultados e discussões finais da pesquisa, Uliana sugere que

houve a presença das características educacionais nas ações do professor durante as aulas de musicalização, principalmente após o curso de formação docente. O professor, ao entrar em contato com os fundamentos educacionais incorporou em suas ações docentes uma nova prática pedagógica musical. (ULIANA, 2017, p. 129).

Em resumo, o trabalho é bem fundamentado e possui relevância para a inter-relação Educomunicação e Educação Musical, até então dificilmente encontrada na revisão bibliográfica do tema.

Contudo, nesta pesquisa, primo por inter-relacionar dois conceitos que conversam sob a égide do pensamento crítico de Paulo Freire: a musicalidade crítica e a práxis

educ comunicativa, constituindo a base epistemológica que dará subsídios para o desenvolvimento do que chamo de Edu(comuni)cação Musical.

2.2 Musicalidade crítica e práxis educ comunicativa: Referencial Teórico

Até o presente momento, foram evidenciadas as áreas de atuação desta pesquisa e o quase inexistente diálogo entre ambas. Visando trabalhar sobre um referencial teórico que consiga abranger duas áreas distintas de conhecimento, estabeleço, nesta etapa, um diálogo entre os dois conceitos. Em suma, trata-se dois conceitos-chave que constituem o fundamento epistemológico das possibilidades de aliar a Educação Musical à perspectiva da Educomunicação. Desse modo, o diálogo entre eles me subsidiou na coordenação da oficina de música e na análise e interpretação dos registros feitos. Esses conceitos são: a **musicalidade crítica** (Lucy Green, 2008) e a **práxis educ comunicativa** (Ismar Soares, 2009).

Inicio pelo conceito de musicalidade crítica, termo cunhado pela educadora musical e pesquisadora britânica, Lucy Green, que aparece pela primeira vez em seu livro “*Music, Informal learning and the school: a new classroom pedagogy*”, de 2008. A seguir, detalho a práxis educ comunicativa de Ismar Soares (2009) e de que maneira tal prática dialoga com o pensamento freireano dentro da Educomunicação. Posteriormente, estabeleço a relação complementar entre os dois autores. Por serem, Green e Soares, intimamente pautados no pensamento crítico de Paulo Freire, reflito sobre o intercâmbio entre os dois conceitos, e construo, sob mediação da pedagogia crítica freireana, o embasamento teórico utilizado nesta pesquisa.

2.2.1 A musicalidade crítica

O conceito de musicalidade crítica tem sua primeira aparição nos estudos de Lucy Green a respeito da inclusão de processos de aprendizagem informal de música em ambientes formais (GREEN, 2008) – mais especificamente, nas escolas da cidade de Londres e em suas imediações (Inglaterra). Aqueles processos, comuns na formação de músicos populares, foram experimentados com estudantes adolescentes, em razão de seus interesses sobre o mundo da música popular. Assim, os processos informais de aprendizagem musical, como aprender a partir de repertório escolhido pelos estudantes, aprender junto aos seus pares e de modo prático, tirando música de ouvido e criando arranjos, passaram a constituir as aulas de música, de modo

a também propiciarem elementos para a conscientização e autonomia dos estudantes. É nesse contexto que Green, alimentada pelas ideias de Paulo Freire e fundamentando-se na sua própria teoria do significado musical (GREEN, 1988), apresenta o conceito de musicalidade crítica.

Para que haja uma compreensão desse conceito, é pertinente elucidar a teoria do significado musical elaborada por Green (1988). Essa teoria busca explicar a experiência musical com base em dois significados complementares: os significados inerentes (ou interssônicos²⁹) e os significados delineados (conotações investidas no material sonoro).

O significado musical inerente faz menção às relações intrínsecas do material musical em si. Segundo Green (2012):

[...] os materiais que são inerentes à música – sons e silêncios – são organizados em relação a eles mesmos. Isso pode ser pensado como uma sintaxe musical, ou significado inter e intra-musical. É isento de conceitos ou conteúdos relacionados ao mundo “fora” da música, mas é uma zona puramente lógica ou teórica, contida ou “incorporada” dentro dos materiais musicais. Os significados musicais inerentes são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais. (GREEN, 2012, p. 63).

O significado musical delineado representa as associações externas à música. De acordo com Green (2008b, p. 87), “isso se refere a conceitos extramusicais e conotações que a música carrega: por exemplo, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas, entre outras”³⁰. Essas construções podem ser estabelecidas socialmente ou individualmente. Segundo a autora (2012), toda música carrega algum significado delineado, que surge não apenas do seu contexto original de produção, mas também dos contextos de distribuição e recepção. Para Green:

Imagens, associações, memórias, questões, problemas e crenças inspiradas em nós pela música são significados musicais que, invés de inerentes no material musical e apontando apenas para ele mesmo, aponta para fora da música e em direção à sua função como produto social, atribuindo-lhe significado a nós. A música comunica. Faz isso não apenas através das suas relações inerentes construídas historicamente conforme evoluem no tempo, mas também através do seu status igualmente construído historicamente como um objeto cultural em relação a outros objetos e associações na esfera cultural. A música delineia um perfil de sua posição no mundo cultural e musical entre as relações sociais, como também delineia ideias de relações

²⁹ O termo “interssônico” é posto como sinônimo de “inerente”. Neste trabalho, baseado nas referências estudadas e visando uma uniformidade conceitual, optei por “significado inerente”.

³⁰ “This refers to the extra-musical concepts or connotations that music carries: for example, its social, cultural, religious, political or other such associations”. (GREEN, 2008b, p. 87).

sociais e significados sociais a nós: Nomearei estes como significados musicais delineados. (GREEN, 2008a, p. 44).³¹

Lucy Green defende que, na experiência musical, ambos os significados – inerente e delineado – ocorrem simultaneamente, a despeito do indivíduo estar ou não ciente deles.

O conceito de musicalidade crítica entra neste panorama com a ideia de que “toda música pode ser ouvida com graus diferentes de percepção e compreensão musical” (GREEN, 2008b, p. 84) e, nessa escuta, entram em jogo os significados inerentes e delineados, no sentido de que, em uma proposta de educação musical, deve-se promover a conscientização não apenas do que compõe o discurso sonoro (significado inerente), mas também das suas conotações socioculturais e a razão delas. Assim, para Green,

musicalidade crítica significa estar capacitado para ouvir música mais atentamente e com consciência; escutar suas relações sincrônicas e diacrônicas; estar mais ciente de como a música é feita; e ter respostas mais informadas e menos alienadas tantos aos seus significados inerentes quanto aos delineados”. (GREEN, 2008b, p. 91).³²

Buscando autonomia e conduzindo o estudante ao pensar crítico, o termo, ao contrário de corroborar com o estigma elitista do “bom gosto”, justifica-se no intuito questionador sobre o que está se ouvindo e por qual razão. Tal criticidade pode ser suscitada em relação a qualquer gênero musical em diferentes contextos de produção, de distribuição e de recepção musical, como ressalta a autora.

Green (2008) esclarece que a musicalidade crítica está relacionada a conceitos de “alfabetização crítica”, “pedagogia crítica” ou “pedagogia transformadora”. Na discussão sobre a musicalidade crítica, a autora recorre ao que expõe David Buckingham (2007).

No campo dos Estudos de Mídia, a interpretação de Buckingham (2007) de “alfabetização crítica” inclui a necessidade de auxiliar os estudantes a observar criticamente o

³¹ “Images, associations, memories, queries, problems and beliefs inspired in us by music are musical meanings that, rather than inhering in musical materials and pointing only to themselves, point outwards from music and towards its role as a social product, thus giving it meaning as such for us. Music communicates. It does so not only through its historically-constructed inherent interrelations as they pass in time, but also through its equally historically-constructed status as a cultural object situated in relation to other objects and associations in the cultural sphere. Music delineates a profile of its position in the cultural, musical world amongst these social relations, and thereby also delineates ideas of social relations and social meanings to us: I will call these delineated musical meanings”. (GREEN, 2008a, p. 44).

³² “Critical musicality simply means being able to listen to music more attentively and knowledgeably; hearing more synchronic parts and/or diachronic relationships within it; being more aware of how it came to be made; and having a more informed, percipient, and a less alienated, biased response to both its inter-sonic and its delineated meanings.” (GREEN, 2008b, p. 91).

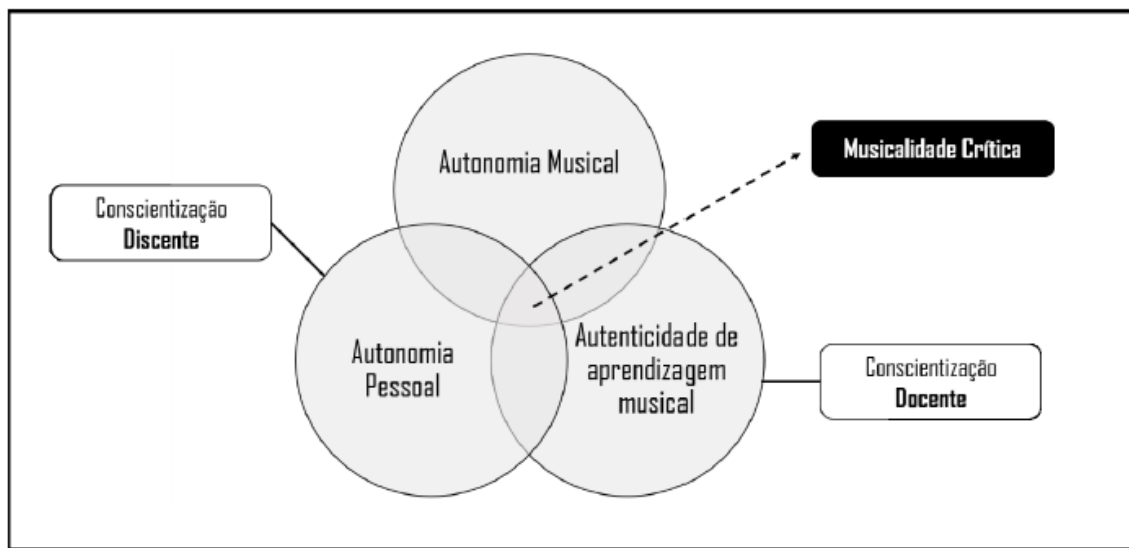
conteúdo visual, audiovisual e digital, assim como os veículos impressos. O autor argumenta que “devemos confrontar as tecnologias contemporâneas e a cultura midiática com educação para as mídias, ao invés de tentar contorná-las” (GREEN, 2008, p. 83). Somente auxiliando-os a contestar o conteúdo provindo dos meios, temos a chance de ajudar a desenvolver estudantes mais críticos em relação às informações subjacentes recebidas. Desse modo,

a concepção de ‘musicalidade crítica’ inclui a ideia de que *toda* música pode ser ouvida mais ou menos analiticamente, com mais ou menos entendimento. Por um lado, isso envolveria o aumento da compreensão e apreciação musical aural em relação às propriedades e relações musicais interssônicas [...]. Por outro lado, qualquer aumento desse tipo também poderia levar a uma maior conscientização de como funciona a indústria da música. (GREEN, 2008b, p. 84).³³

O potencial do conceito de musicalidade crítica tem estimulado outros autores a expandi-lo. Nesse intento, Alan Caldas Simões (2019) faz uma pertinente aproximação dos pensamentos de Green e Freire. Em sua tese de doutoramento, essa articulação resultará no que ele denomina de “Processo de Conscientização Musical Crítica” (SIMÕES, 2019). Ao entender que a musicalidade crítica é “formada pelas dimensões” da autonomia musical, autonomia pessoal e autenticidade de aprendizagem musical, o autor representa o processo por meio do seguinte esquema (Quadro 1):

³³ [...] the concept of ‘critical musicality’ includes the idea that all music can be listened to more or less analytically, with more or less understanding. On one hand, this would involve increasing aural musical understanding and appreciation concerning inter-sonic musical properties and relationships, as illustrated throughout this chapter. On the other hand, any such increase could also lead to a greater awareness of how the music industry works. (GREEN, 2008b, p. 84).

Quadro 1: Processo de conscientização crítica.



Fonte: SIMÕES (2019, p. 177).

Em resumo, o aporte teórico de musicalidade crítica, postulado por Green (2008b), define com clareza uma forma diferente de apreciação musical. A educadora argumenta que “devemos invocar a noção de musicalidade crítica’ como um objetivo educacional, e direcioná-lo para a própria música dos estudantes assim como para qualquer outra” (GREEN, 2008b, p. 14)³⁴.

É nesse panorama que esta pesquisa se estabelece: busca-se unir as concepções da musicalidade crítica e da práxis educomunicativa, de modo a experienciar novas possibilidades de aprendizagem-ensino musical, de forma crítica, ativa e criativa.

2.2.2 A práxis educomunicativa

Diante da pluralidade conceitual que a expressão *práxis* contempla, exponho a seguir uma breve reflexão sobre o que o termo significa no âmbito na Educomunicação. Volto, pois, a um dos autores “elo” do diálogo teórico presente neste trabalho.

Paulo Freire contribuiu largamente para reflexões fundamentais nos campos da Educação e da Comunicação. Ambas as áreas beberam de sua fonte, quase inesgotável de ideias,

³⁴ “I will argue that we need to invoke a notion of ‘critical musicality’ as an educational aim and address it to pupils’ own music as much as to any other. (GREEN, 2008b, p. 14).

e conceitos que iluminaram caminhos e deram novos rumos ao pensar das duas áreas. A Educomunicação vem a representar, então, um novo paradigma de pensamento, em que seu fundamento estava, justamente, em sua práxis. Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido”, conjuga o conceito de práxis como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 25). Em constante transformação, a práxis é apenas alcançada quando o sujeito tem consciência crítica de sua própria realidade e age para modificá-la. De acordo com o autor:

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. (FREIRE, 1987, p. 81).

Segundo o patrono da educação brasileira, **a educação é práxis**. Não se trata de uma educação para informar, mas sim para buscar formar pessoas e levá-las a transformarem sua própria realidade (FREIRE apud KAPLÚN, 1998, p. 49).

Ao remeter à práxis, é indispensável mencionarmos a obra “Educação como Práxis Política”, de Francisco Gutiérrez (1988). Segundo o prólogo escrito por Freire (1988, p. 10), “é um livro para ser seriamente estudado e não simplesmente lido”. Corroborando com o pensamento supracitado, para Gutiérrez (1988, p. 107), também, a educação é práxis, – e reitera – “ou do contrário não é educação”. Para o autor:

Sem práxis, nem o educador nem o educando constituem-se a si mesmos e, ao não integraram o trabalho produtivo e a ação criadora, tampouco chegar a transformar a realidade. A educação na práxis é portanto uma “ação transformadora consciente” que supõe dois momentos inseparáveis, o da ação e o da reflexão, sendo o primeiro o ponto inicial, na medida em que a ação parte de uma certa consciência e conduz até uma nova forma de consciência, mais esclarecida, mais plena. Podemos dizer com propriedade, portanto, que a educação é o “momento reflexivo da práxis”. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 107).

Gutiérrez (1988, p. 107) salienta que a práxis leva a uma verdadeira democracia dentro da realidade educacional, e conduz “a um humanismo da educação baseado em valores e critérios de criatividade, de iniciativa, de sentido crítico, de liberdade autêntica, de responsabilidade de participação e cooperação, de serviço mútuo e solidariedade”. Na perspectiva da Educomunicação, tais objetivos pareiam diretamente com o que Ismar Soares (2017) prima por práxis educacional. Para o pesquisador:

[a expressão “Práxis Educomunicativa”] não designa um encontro genérico entre Comunicação e Educação, mas corresponde a uma ação intencional, gestada coletivamente, e que, ao transcender a racionalidade da interdisciplinaridade (quando as ações dependem da luta de forças no interior do processo de confluência/confronto entre campos em ação, a título de tese e antítese), gera um novo fluxo substancial de conceitos e práticas, de caráter transdisciplinar (quando elementos constitutivos dos campos em confronto se articulam em uma nova unidade conceitual autônoma, “de interface”, passando a produzir significados próprios, a título de síntese). (SOARES, 2017, p. 45).

A Educomunicação, então, toma por base a reflexão-ação de sua realidade para propor ao indivíduo ferramentas críticas de intervenção social, a fim de promover um ecossistema comunicativo. O termo “ecossistema” foi emprestado dos estudos em torno do conceito que define o equilíbrio dos elementos que constitui um espaço em constante mudança. Refletir sobre tal realidade nos permite entender a natureza relacional e dialética do convívio humano em determinado espaço.

No âmbito desta investigação, priorizei a práxis educomunicativa como o norte de minha atuação, justamente por promover um ambiente dialógico e participativo, desde o momento da observação em campo até a própria experimentação das possibilidades da integração Educação Musical-Educomunicação e a mediação na oficina.

A partir das práticas educomunicativas performadas por diferentes agentes culturais nos mais diversos espaços, “fronteiras” foram estabelecidas para organização programática – denominadas “áreas de intervenção”. São elas: “educação para comunicação”, a “mediação tecnológica”, a “expressão comunicativa através das artes”, “a pedagogia da comunicação”, a “gestão comunicativa” e a “reflexão epistemológica”.

A seguir estão as definições-base de cada uma, para contextualização do leitor, segundo o criador Ismar Soares (2009, p. 25):

- 1. Área da Educação para a comunicação.** Atividade central: reunir os estudos e os projetos voltados para a compreensão do fenômeno da comunicação e do lugar dos meios na sociedade e seus possíveis impactos. Faz-se presente, em escolas e em centros culturais, pela implementação de programas de recepção “crítica e ativa”, fundamentados na contribuição das ciências humanas, especialmente da política, da antropologia, da sociologia, da psicologia e da educação. Os educomunicadores empenhados nesta área trabalham essencialmente com as representações sociais e estão atentos à contribuição proveniente dos estudos da recepção;
- 2. Área da Expressão comunicativa através das artes.** Atividade própria: produção cultural mediada pela estética da arte. A área está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas maneiras de manifestação artística, como forma de comunicação acessível a todos;
- 3. Área da Mediação tecnológica na educação.** Atividade esperada: uso das tecnologias para ampliar as formas de expressão. A área preocupa-se com os

procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos empregos pela comunidade, buscando a acessibilidade e as formas democráticas de sua gestão; o que distingue esta área do conceito de “tecnologia educativa” é seu *modus faciendi*: não privilegia o uso competitivo e individual das tecnologias, mas seu emprego comunitário e rigorosamente trabalhado a partir da gestão comunitária e compartilhada dos recursos.

4. Área da Pedagogia da Comunicação. Atividade básica: atenção à didática. A área está atenta ao cotidiano dos procedimentos docentes, motivando-os a adotarem a perspectiva participacionista e construtivista, através especialmente da metodologia de projetos;

5. Área da Comunicação Educativa. Atividade central: produção midiática voltada para temas educativos. Denominamos esta área como o espaço de atuação da mídia (emissoras de rádio de TV, especialmente as educativas e culturais, assim como editoras, jornais e revistas, etc) em seus serviços educativos, admitindo a hipótese de que o ideário educomunicativo – a proeminência do diálogo com os usuários e consumidores – possa ser cumprido mesmo a partir dos limites próprios da indústria cultural. A área faz-se presente também no espaço educativo formal e não formal, mediante todo esforço de produção midiática, ainda que comunitária.

6. Área da Gestão comunicativa. Busca a articulação, o planejamento e a execução de ações nas diversas áreas de intervenção do novo campo, agindo como uma atividade subsidiária. Está, pois, atenta à criação e a avaliação de ecossistemas comunicacionais nos distintos espaços educativos (o midiático, o formal e não formal).

7. Área da Reflexão epistemológica. Atividade precípua: pesquisa. A área está voltada à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre Educação e Comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática. (SOARES, 2009, p. 25).

Considero desnecessário detalhar cada uma das áreas de intervenção; porém, faz-se premente trazer à tona a “fronteira”, em que, a princípio, se relacionaria esta pesquisa, como ponto de partida: a Área da Expressão Comunicativa por meio da Arte³⁵. Entretanto, em uma análise posterior, percebi uma aproximação latente entre as áreas – divididas por fronteiras imaginárias –, mas que, nesta pesquisa são complementares às atividades desenvolvidas e a todo o processo de fundamentação teórica que proponho.

Elementos como “implementação de programas de recepção “crítica e ativa”, fundamentados na contribuição das ciências humanas”, presente na área [1] da Educação para Comunicação, ou a área [3], de mediação tecnológica na educação, que “preocupa-se com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos empregos pela comunidade, buscando a acessibilidade e as formas democráticas de sua gestão”, compuseram as ações na oficina de música.

³⁵ A área “Expressão Comunicativa através das Artes” foi reinterpretada mais recentemente como “Expressão Comunicativa *por meio da Arte*”. A base desta corrente foi proporcionada pela socióloga Angela Schaun (2002), que publicou livros e *papers* relatando ações educomunicativas desenvolvidas por blocos de percussão afro-brasileiros.

Em suma, não tive por objetivo restringir a fundamentação teórica nas delimitações de uma única área de intervenção, mas, sim, busquei valer-me dos diferentes elementos de cada uma, conforme julguei pertinente durante a prática pedagógica musical.

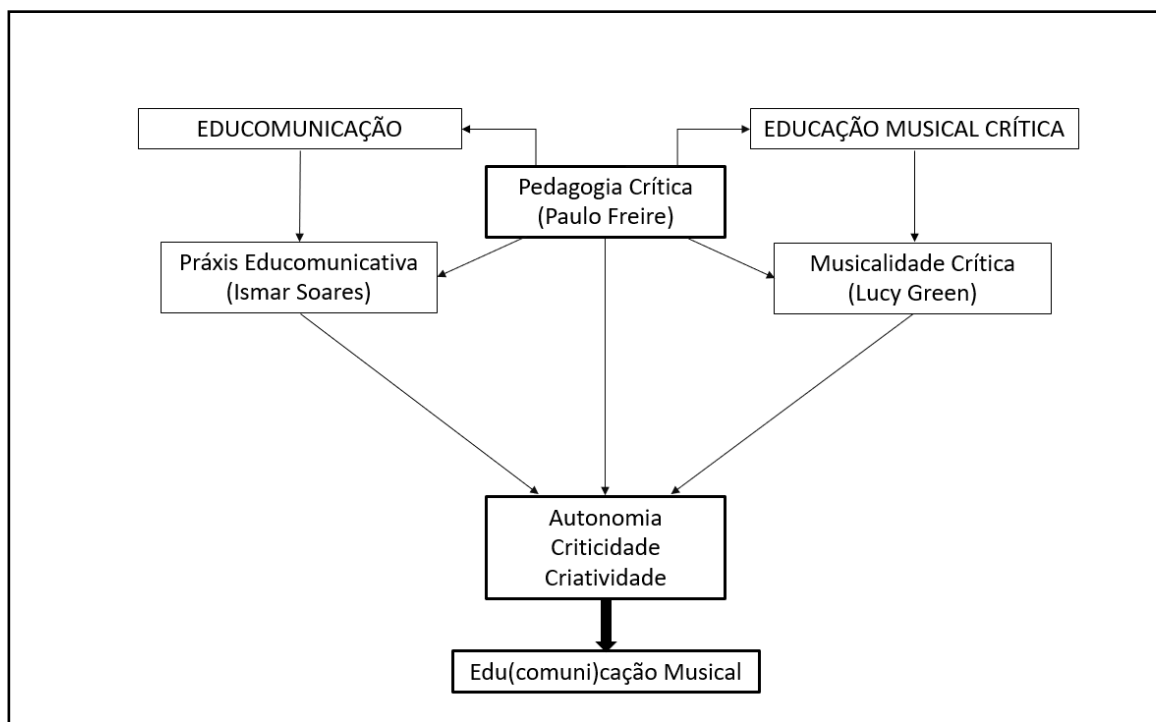
2.2.3 A Edu(comuni)cação Musical

Ao adentrar na sólida base de cada uma dessas correntes de pensamento notei similaridades de concepções, conceitos e modos de ação que, a princípio, dialogavam entre si. O desenvolvimento desta linha argumentativa tem por objetivo estender este debate.

Green e Soares têm como princípio norteador de seu escopo teórico a pedagogia crítica de Paulo Freire. Áreas, até então, pouco correlacionadas passam a ter um elo em comum. Elementos como autonomia, dialogicidade, pensamento crítico, reflexão e ação sobre a própria realidade transcendem as barreiras conceituais e passam a fundamentar tanto o conceito de musicalidade crítica, quanto embasar integralmente a práxis educomunicativa.

O quadro abaixo visa representar o referencial teórico que sustenta esta pesquisa:

Quadro 2: Representação gráfica do referencial teórico adotado.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Como principal norteador desta representação, no centro (Quadro 2), a Pedagogia Crítica de Freire serve de base conceitual, que abastece teoricamente tanto o conceito de musicalidade crítica de Green quanto instrumentaliza e possibilita a práxis educ comunicativa de Soares. A relação resultante culmina nos três aspectos centrais que tratam suas concepções: a autonomia, a criticidade e criatividade. Denomino esta proposição como **Edu(comuni)cação Musical**.

O conceito-chave desta pesquisa foi cunhado com base em uma prática de **Educação Musical** (aqui representada pela musicalidade crítica de Green) junto a perspectivas da **Educomunicação** (representada pela práxis educ comunicativa de Soares). Apesar desta pesquisa vincular-se à área da Educação Musical, o fato de parte do termo ‘Educomunicação’ estar em parênteses – **(comuni)** – não sugere, em si, uma hierarquização de uma área sobre a outra, mas propõe – ao transformar a palavra Educação em Educomunicação – a possibilidade de inter-relação das áreas, a fim de que os elementos descritos acima convirjam em um desenvolvimento que não contemple apenas o caráter musical, mas que torne possível um processo dialógico de capacidades comunicativas que valorize a autonomia, a criticidade e a criatividade do sujeito.

Essa nova inter-relação poderia, como parte do processo de desenvolvimento, ser confrontada ou demonstrar-se ineficaz, ao ser colocada em prática, caso não fosse adequadamente analisada pelo pesquisador ou qualquer profissional que venha a utilizá-la. Em outras palavras, o uso deste referencial teórico exige o domínio de suas bases epistemológicas e, conseqüentemente, sua presença em campo, prática ou pesquisa. Também deve se levar em consideração o contexto sociocultural onde irá se desenvolver, a fim de extrair ao máximo as possibilidades de interação entre a Educação Musical e a Educomunicação.

Dentro desta perspectiva, o pesquisador em campo pode, mesmo seguindo o referencial teórico e os procedimentos metodológicos pré-estabelecidos, ser surpreendido por imprevistos inerentes à pesquisa de campo. A Edu(comuni)cação Musical proposta a partir deste referencial tem caráter experiencial e instaurou-se na elaboração e desenvolvimento da oficina de música, que será explanada no Capítulo 4.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo principal desta pesquisa, que é **experenciar possibilidades do diálogo entre práticas de educação musical escolar e projetos de Educomunicação**³⁶, visando a **formação de um indivíduo crítico, ativo e criativo**, colocou-me como músico-educador musical-pesquisador³⁷ de tal proposta. Assim, eu estaria imerso no contexto da pesquisa, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da capital paulista que desenvolve atividades de Educomunicação com seus estudantes e que aceitou que eu coordenasse uma oficina de música especialmente oferecida, visando esta investigação. A oficina ocorreria no âmbito das já mencionadas atividades educacionais. Para tal, o procedimento metodológico do presente trabalho é fundamentado na pesquisa qualitativa experiencial.

3.1 Pesquisa qualitativa experiencial

De acordo com Robert Stake (2011, p. 21), “a ciência também possui um lado qualitativo em que a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para ajudar a aperfeiçoar as teorias e os experimentos”. Esses aspectos são corroborados por Flick (2004, p. 18), ao referir-se às demandas investigativas que dão suporte à pesquisa qualitativa: “a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar mais estratégias indutivas [pois, ao] invés de partir de teorias para testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para abordar contextos sociais a serem estudados”. Na presente pesquisa, esses “conceitos sensibilizantes” são a musicalidade crítica (GREEN, 2008b) e práxis educacional (SOARES, 2017), que fundamentam as ações experienciadas durante os encontros da oficina de música.

De acordo com Stake (2011, p. 67), “a maioria dos estudos qualitativos é experiencial”. Nesse intento,

Um pesquisador qualitativo tenta relatar algumas experiências situacionais, geralmente não em grande quantidade ... [Ele] seleciona as atividades e os contextos que oferecem possibilidade de compreender uma parte interessante sobre como as coisas funcionam. A amplitude e a totalidade da experiência estudada não são tão importantes quanto selecionar experiências que possam ser consideradas revelações

³⁶ Instalações e equipamentos de rádio, tablets, smartphones, páginas online, aplicativos e demais recursos provindos de projetos municipais de Educomunicação.

³⁷ Ressalto aqui também minha formação em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo, além de Licenciatura em Música. Como preparação para atuar no campo da Educomunicação, cursei a disciplina “Educomunicação: Fundamentos, Metodologias e Áreas de Intervenção”, no PPG, da ECA-USP, em 2019.

perspicazes, uma boa contribuição para a compreensão pessoal. (STAKE, 2011, p. 68).

A diversidade de metodologias dentro da pesquisa qualitativa incita a reflexão do pesquisador no que tange aos procedimentos de uma investigação. A análise de minha atuação em campo gerou dúvida entre, especificamente, tratar-se mais de uma pesquisa qualitativa experiencial ou de uma pesquisa-ação. Ao aprofundar-me nas características de ambas, encontrei pontos em comum, **mas que se diferenciavam em seus objetivos**. Em razão dos objetivos da investigação que propus, optei, então, pela **pesquisa qualitativa experiencial**.

A pesquisa experiencial tem sido realizada no contexto da aprendizagem e ensino de língua estrangeira (MICCOLI, 2014a). Trata-se, de acordo com Miccoli (2014a), de “uma abordagem em evolução”, como consta no subtítulo do livro que organizou. Apesar do enfoque no campo da Linguística Aplicada, reflexões conceituais podem ser aproveitadas para outros campos do conhecimento. No caso deste estudo, a Educação Musical.

Na pesquisa experiencial, tratada na coletânea organizada por Miccoli, a experiência é o “constructo e a unidade de análise daquilo que acontece [...]” (MICCOLI, 2014b, p. 18). De acordo com a autora, “qualquer experiência se remete ao que acontece a alguém. Como constructo, a experiência é inerentemente dual, por ter um lado coletivo – de natureza social, pois acontecimentos ocorrem em contextos sociais e, ao mesmo tempo, possui outro aspecto de natureza individual e subjetiva [...]”.

Fundamentada na filosofia e nas ciências cognitivas, Miccoli define experiência como:

Processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz da experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para transformação de seu sentido original, bem como de quem a vivencia”. (MICCOLI, 2014b, p. 30).

Sobre a atuação do pesquisador nesse tipo de investigação, Robert Stake expõe:

Na pesquisa experiencial, os participantes e os observadores precisam interpretar o que está acontecendo. Por isso, os pesquisadores apresentam relatos, fotos e diálogos para discussão, verificação e interpretação, buscando significados alternativos. O que a princípio parece um relato subjetivo dos acontecimentos, depois de triangulado e refletido por pessoas respeitadas pode se tornar uma parte confiável do relatório. (STAKE, 2011, p. 77).

Para David Tripp (2005, p. 443), a pesquisa-ação “tornou-se um termo aplicado de maneira vaga a qualquer tipo de tentativa de melhora ou de investigação da prática”. A afirmação do autor faz menção ao uso indevido da categoria metodológica em pesquisas que, de perto, nada tem relação com a pesquisa-ação. O autor defende que se encare o método como uma das formas de investigação-ação, de modo que poderia ser chamada, mais geralmente, de intervencionista do que experiencial, e pode ser definida – em suma – como uma tentativa continuada do pesquisador de aprimorar a prática (TRIPP, 2005).

Entretanto, por mais que em minha investigação tenha, insistentemente, procurado melhorar minha prática como educador, o objetivo principal foi **experienciar possibilidades** da prática de educação musical aliadas aos preceitos educacionais. Acredito que existam elementos que se aproximam da pesquisa-ação em minha atuação, principalmente a denominada, por Tripp (2005), de “Socialmente Crítica”, que, segundo o autor, “passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir ‘dominante’ do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado” – uma visão que partilha ideias caras à Educomunicação e à Educação Musical Crítica.

Porém, a característica de mudança em determinado contexto, que marca a pesquisa-ação, não constou de minha atuação na EMEF, visto que não havia nessa escola projeto de música vinculado às suas ações educacionais. Assim, não havia em andamento, nessa escola, nenhuma oficina de música como projeto educacional antes de minha inserção no campo: o que houve foi meu pedido à instituição para que uma Oficina de Música, articulada com seus projetos de Educomunicação, fosse realizada especialmente para a pesquisa.

Outros aspectos que definem uma pesquisa-ação, como “estudo de uma pessoa sobre suas próprias atividades” ou “quando as pessoas estudadas ajudam a realizar a pesquisa” (STAKE, 2011, p. 240), não refletem o desenho da pesquisa que realizei. Esse desenho compõe-se da minha atuação como coordenador de uma oficina de música, especialmente criada para a pesquisa, visando experienciar as possibilidades do diálogo entre Educomunicação e Educação Musical. A escola que aceitou participar da pesquisa já contemplava projeto de Educomunicação, porém não com o enfoque na aprendizagem de música. Desse modo, esse desenho investigativo tem também um componente exploratório relativo àquelas possibilidades mencionadas.

Visto o objetivo de experienciar diálogos entre Educomunicação e Educação Musical no contexto da oficina de música, a pesquisa qualitativa experiencial mostrou-se mais coerente

para nortear o desenvolvimento da investigação. Mais especificamente, recorri à observação participante (das práticas da escola com relação aos seus projetos de Educomunicação), atuação como músico-educador-pesquisador (no planejamento e mediação nos encontros da oficina de música), registros do trabalho de campo em diário de campo e por meio de audiovisuais, além de entrevistas semiestruturadas com estudantes e profissionais da escola.

O percurso metodológico de toda a investigação foi organizado em cinco etapas, conforme o Quadro 3:

Quadro 3: Período das etapas da pesquisa.

Etapas	Início	Término	Duração	Total de encontros
1ª – Proposta de realização da oficina de música na escola + inserção no campo.	20/09/2018	29/11/2018	2 meses	10 dias
2ª – Estudo bibliográfico e análise dos registros realizados na 1ª etapa.	Dezembro 2018	Março 2019	3 meses	-
3ª – Implementação e prática da oficina + Entrevistas semiestruturadas.	25/04/2019	07/11/2019	6 meses	15 dias
4ª – Organização, Categorização e Análise dos dados.	Janeiro 2020	Março 2020	2 meses	-
5ª – Redação e edição da dissertação.	Março 2020	Julho 2020	5 meses	-

Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

A primeira etapa, com duração de dois meses – de setembro a novembro de 2018 –, consistiu na minha inserção em campo, que contempla os primeiros contatos com a direção da escola, no intuito de propor a realização da oficina de música, a análise de possibilidades de interação com o meio e o conhecimento do corpo pedagógico, práticas educacionais e a rotina do ambiente escolar como um todo. Na segunda etapa, elenquei a revisão bibliográfica e início da pesquisa do referencial teórico dos temas centrais da investigação para que, a partir desta, pudesse nortear epistemologicamente o desenvolvimento da oficina. Na terceira etapa, dei início à oficina de música, coordenada por mim, que se estendeu de 25 de abril a 07 de

novembro de 2019, concomitantemente às entrevistas realizadas com os participantes. A categorização e a análise dos dados se deram em janeiro de 2020, findando em março, representando a quarta etapa, quando também se dá início a última fase, de redação do texto final e edições necessárias. A oficina teve a duração total de seis meses, cujo detalhamento encontra-se ao final deste capítulo.

3.2 O planejamento da pesquisa de campo

Inicialmente, o projeto de pesquisa contemplava apenas a utilização do Educom.Rádio como ferramenta a ser utilizada para a integração com a Educação Musical. O planejamento, então, partiu do mapeamento de três escolas que possuíam os equipamentos fornecidos pela SME-SP para a instalação das estações de rádio e detectar se estavam funcionando ativamente, com professores capacitados a coordenar os projetos. Os critérios para a escolha dos campos de pesquisa foram: permissão para a implementação da pesquisa; possibilidade de desenvolvimento da oficina; existência de um espaço específico para os encontros; capacidade de integração da oficina de música com outros projetos educacionais da escola; participação dos professores responsáveis por estes projetos; apoio da direção pedagógica e do corpo docente; e boa relação com a direção da escola.

Das três unidades escolhidas inicialmente – que tinham o Educom.Rádio ainda sendo desenvolvido apropriadamente –, foi selecionada a EMEF Desembargador Sebastião Nogueira. Em seguida, foi agendada uma reunião com os responsáveis pelos projetos de Educomunicação, para que eu pudesse explicar o projeto, inteirar-me das atividades realizadas dentro da escola, analisar o espaço físico e a capacidade de desenvolvimento da oficina de música.

Aos poucos, conforme estudava as diferentes possibilidades de interação dentro das escolas, percebi que a nova prática de educação musical proposta poderia dialogar com outros projetos da Educomunicação, e não apenas utilizar os equipamentos provenientes do Educom.Rádio, como na proposta inicial. Projetos como o Cineclube e o Imprensa Jovem poderiam também ser integrados à prática de educação musical pretendida.

Sob tais pensamentos e em conjunto com minha orientadora, ao analisarmos as três alternativas de escola, optamos por escolher apenas uma, para que pudéssemos acompanhar com mais foco e precisão o desenvolvimento das atividades. Das três selecionadas, a escola que

atendeu prontamente aos critérios estabelecidos foi a EMEF Des. Sebastião Nogueira, que detalho no tópico a seguir.

Decidi, então, frequentar a escola de uma a duas vezes por semana, tanto na primeira etapa (inserção na escola) quanto na terceira (realização da oficina de música). Fez parte, também, de minha conduta como pesquisador, estar presente nas atividades fora da escola, tais como feiras culturais, exposições e palestras, para os quais a equipe de Educomunicação era convocada. Pude assim perceber, mais precisamente, como os projetos se desenvolviam dentro e fora da comunidade escolar.

Durante a primeira etapa, utilizei o processo de observação participante, que, segundo Denzin, “é definida como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de correspondentes e informantes, a participação e a observação diretas e a introspecção.” (DENZIN apud FLICK, 2009, p. 207). Segundo Flick:

A observação participante deve ser entendida sob dois aspectos como um processo. Em primeiro lugar, o pesquisador deve, cada vez mais, tornar-se um participante e obter acesso ao campo e às pessoas. Em segundo lugar, a observação deve passar também por um processo para tornar-se cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa. (FLICK, 2009, p. 208).

No período de dezembro de 2018 a março de 2019, ocorreu a análise dos registros feitos até então, análise que norteou a elaboração da proposta de oficina de música, que veio a ser implantada em abril de 2019.

Na terceira etapa, ocorreu a oficina de música, dividida em encontros ministrados uma vez por semana, todas as quintas-feiras, com início às 12h e duração de, aproximadamente, 90 minutos cada. A idade dos estudantes ia de 11 a 14 anos, correspondente aos alunos do 5^a ao 9^o ano do ensino fundamental, estágio em que eles tinham permissão para participar dos projetos educacionais na escola.

A quarta etapa compete à categorização dos registros audiovisuais (foto, vídeo e gravações de áudio), diário de campo e transcrição das entrevistas. Os dados coletados foram analisados sob o referencial teórico proposto, resultando no processo final de triangulação de perspectivas³⁸, que permitiu o desenvolvimento empírico da Edu(comuni)cação Musical.

³⁸ Segundo Uwe Flick, essa abordagem refere-se à combinação de perspectivas e métodos de pesquisa apropriados que sejam convenientes para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema. (FLICK, 2009, p. 105).

Organizei a análise dos registros em três momentos. O primeiro consistiu em identificar as expressões experienciais que mostram o significado próprio da situação descrita, relendo os escritos grafados no diário de campo e acessando os arquivos audiovisuais de todo o processo. Em um segundo momento, elenquei a categorização dos temas pertinentes, conforme exemplo do Quadro 4:

Quadro 4: Exemplo de categorização³⁹ dos dados.

Tema: A oficina (40.) <i>Subtema: Uso de tecnologias: (40.1)</i> (DC2019: p. 24, 27, 28, 33, 36, 38, 42, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 56, 57, 60, 63) (ESE2019: p. 2, 3, 4, 5, 6) (ESP2019: p. 2, 4, 4-5) Dificuldades de comportamento (40.2) (DC2019: p. 25, 29, 45, 46, 59) (ESE2019: p. 2, 6) Interesse dos estudantes na oficina (40.3) (DC2019: p. 25, 27, 30, 33, 36, 38, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 51, 58, 59) (ESE2019: p. 2, 3, 4) (ESP2019: p. 2, 5)	Tema: Os estudantes (30.) <i>Subtema: A impressão dos estudantes (30.1)</i> (DC2018: p. 12, 14, 18) (DC2019: p. 19, 43, 46, 48, 49, 51, 54, 57, 58, 63) (ESE2019: p. 2, 3, 4, 5, 6, 7) (ESP2019: p. 2) Senso crítico (30.2) (DC2018: p. 13, 16) (DC2019: p. 32, 36, 37, 38, 40, 40-41, 52, 61, 63, 64) (ESE2019: p. 2, 3, 5, 6, 7) (ESP2019: p. 4) Protagonismo (30.3) (DC2018: p. 16, 17) (DC2019: p. 35, 36, 41, 42, 43, 45, 51, 53, 59, 64) (ESE2019: p. 2, 4, 5, 6) (ESP2019: p. 2, 3)
---	---

Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Ainda durante esse momento, juntei os temas comuns encontrados nos diferentes tipos de dados – uma espécie de “empilhamento” ou “recorte” dos assuntos concernentes à investigação. Já no terceiro momento, por último, deu-se a síntese reflexiva, que esboça um movimento dialético entre a análise do material e os referenciais teóricos.

Para que o leitor compreenda a pesquisa desde seu início, trago adiante questões da configuração do campo e os elementos que consolidaram este como minha opção para o ambiente de investigação.

3.3 O campo – A EMEF Des. Sebastião Nogueira

³⁹ **DC:** Diário de Campo; **ESE:** Entrevista Semiestruturada Estudantes; **ESP:** Entrevista Semiestruturada Professores.

Nesta pesquisa, adoto a concepção de “campo” de pesquisa, usada por Uwe Leick (2009). Segundo o autor, “o termo genérico ‘campo’ pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas com uma biografia específica, tomadores de decisões em administrações ou empresas e assim por diante” (FLICK, 2009, p. 110). No caso desta investigação, o campo é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Sebastião Nogueira de Lima, especificamente minha proposta de realização de oficina de música vinculada aos projetos educacionais da escola.

Localizada na Rua Joaquina Maria dos Santos, 177, Vila Rica, no distrito da Brasilândia⁴⁰, na cidade de São Paulo/SP, a escola pertence à Diretoria Regional de Educação da Freguesia do Ó/Brasilândia. No mapa do Município de São Paulo⁴¹ (Figura 2), é apontada como região 3, no norte da cidade.

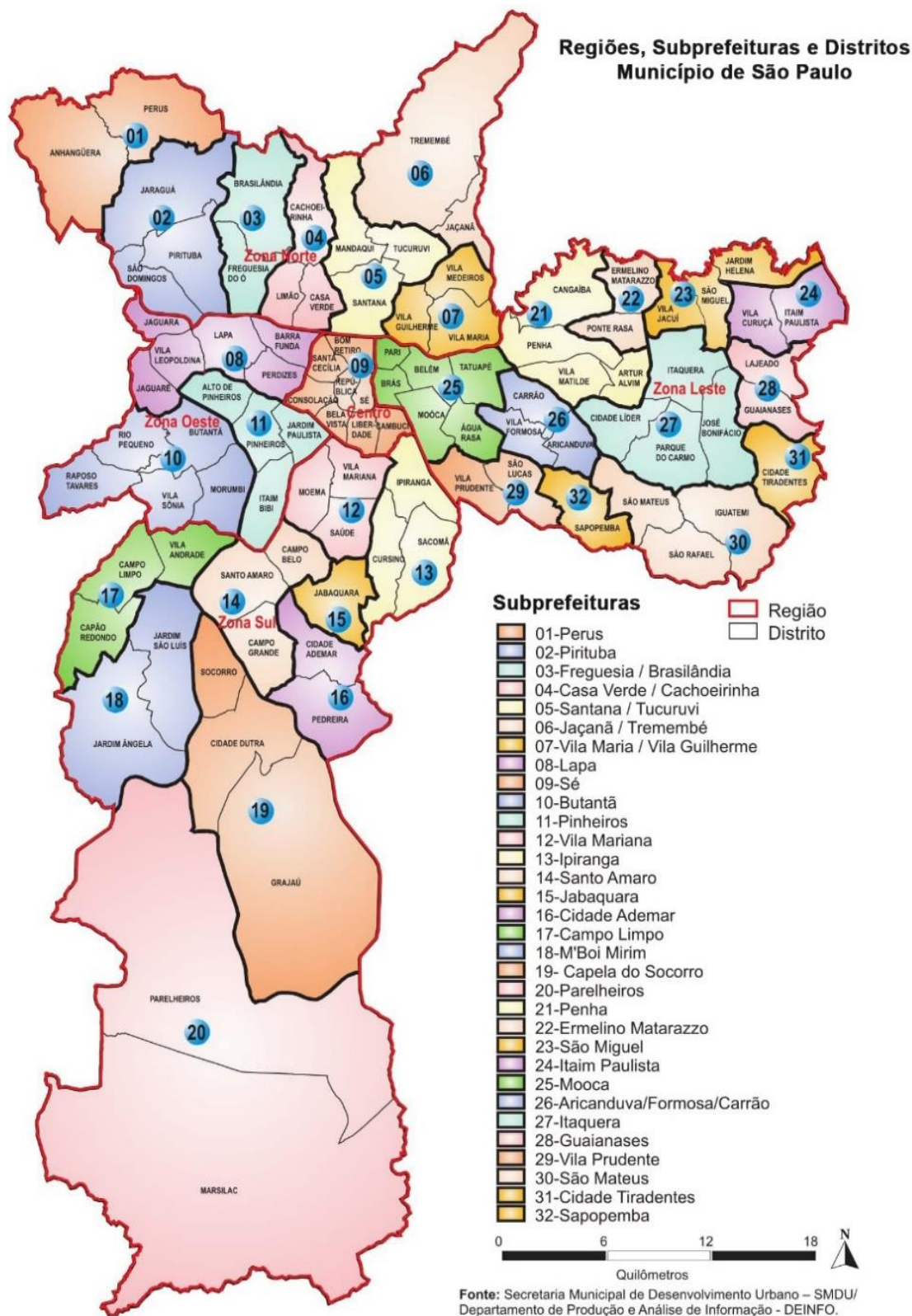
⁴⁰ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o distrito da Brasilândia possui, aproximadamente, 264 mil habitantes, sendo o 4º mais populoso do município. Trata-se também de região com índice socioeconômico considerado baixo.

⁴¹ Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=250449>.

Acesso em: 24 jun. 2020.

Figura 2: Mapa das regiões, Municípios e Subprefeituras do Município de São Paulo.



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano de São Paulo.

Um primeiro olhar atento permitiu-me perceber detalhes das instalações físicas do recinto, simples, em sua maioria, mas que atendiam à demanda dos estudantes da região. A escola dispõe de uma sala de informática com computadores funcionais, tela de projeção e Datashow, duas quadras poliesportivas (uma coberta e outra ao ar livre), uma quadra infantil, salas de aula e um estúdio de rádio, onde estão instalados os equipamentos usados na produção e veiculação dos programas produzidos pelo “projeto de rádio”.

Figura 3: EMEF Des. Sebastião Nogueira (entrada principal).



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Figura 4: Sala de informática.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

O laboratório de informática é equipado com notebooks da marca Positivo, todos fornecidos pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (Figura 4). Além de espaço para os projetos e aulas interativas, também é local de reuniões de professores, palestras de visitantes e abriga os projetos em período de contraturno.

3.3.1 Os projetos de Educomunicação da escola

Um dos fatores preponderantes para que a EMEF Des. Sebastião Nogueira fosse escolhida foram as opções de projetos educacionais na escola. No período de contraturno, os estudantes têm a opção do “projeto de rádio”, Imprensa Jovem, robótica, cinema, aluno monitor e, a partir desta pesquisa, oficina de música, mesmo que temporária.

A Figura 5, abaixo, ilustra estudantes durante atividade do projeto Imprensa Jovem. Na ocasião, produziam matérias para serem veiculadas nas plataformas de mídias sociais que dispunham, como Facebook⁴², Youtube⁴³ e Blog⁴⁴ específico da escola.

⁴² Disponível em: <https://www.facebook.com/sebastiao.nogueira.773776>. Acesso em: 23 jun. 2020.

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/sebastiaonogueiralim>. Acesso em: 23 jun. 2020.

⁴⁴ Disponível em: <http://desebastiao.blogspot.com/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Figura 5: Estudantes usando os computadores durante o projeto Imprensa Jovem.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Maria é uma das mais atuantes professoras na escola. Leciona matemática, coordena os projetos de Educomunicação da escola e, especificamente, os projetos de robótica e Imprensa Jovem. De acordo com ela, o “projeto de rádio” é o mais procurado pelos estudantes. Possui instalações para veicular tanto os programas nas caixas de som amplificadas do pátio principal quanto online. Os programas são produzidos semanalmente para serem transmitidos durante os intervalos, no período da manhã, e disponibilizados no canal do YouTube da escola. Com o nome de “Conexão Teen”, os estudantes produzem as reportagens, entrevistas e escolhem as trilhas sonoras. Todas as atividades são produzidas pelos próprios jovens, sob orientação dos professores responsáveis. Segundo entrevista com Maria, só poderiam ser responsáveis por projetos de Educomunicação os professores que passassem pelo “treinamento” constante das atividades de aperfeiçoamento educ comunicativo promovidas pelo Núcleo de Educomunicação da SME-SP⁴⁵.

Uma sala próxima ao pátio principal foi destinada ao estúdio de rádio. A segurança, deveras exagerada, tinha relação com episódios anteriores de depredação e furto dos equipamentos por parte dos estudantes. O estúdio não possui tratamento acústico vedante, ou seja, carece de silêncio do ambiente externo para a gravação dos programas. Nas prateleiras, há caixas de som e potências inutilizadas, que contrastam com prêmios estudantis, assim como um

⁴⁵ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educomunicacao>. Acesso em: 23 jun. 2020.

leiteiro, “Rádio Conexão”, feito pelos alunos. O espaço físico, consideravelmente pequeno, possui uma capacidade máxima para, aproximadamente, dez estudantes, conforme a Figura 6, na qual dois estudantes editam uma entrevista no *software* de edição de áudio:

Figura 6: Estudantes no estúdio de rádio editando uma entrevista no *software* Audacity.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Os equipamentos do estúdio têm sua origem dividida entre o projeto Educom.Rádio, fornecidos pela SME-SP, e contribuições voluntárias de pessoas da comunidade. Dentre os itens, estão caixas de projeção acústica, mesa técnica de som, potências e equalizadores, microfone, fones de ouvido e cabos para a conexão analógica e digital dos equipamentos. O estado de conservação dos aparatos é excelente, mesmo que alguns apresentem defeitos específicos de manutenção. No computador principal está instalado o *Audacity*, *software* de edição de áudio que permite editar faixas de som em estéreo, operado pelos próprios estudantes, responsáveis pela edição dos materiais captados nas coberturas de eventos e entrevistas, como ilustra a Figura 7:

Figura 7: Estudantes participantes do Imprensa Jovem em entrevista.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Isaque é professor de História do ensino fundamental da EMEF Des. Sebastião Nogueira e, atualmente, o responsável pela supervisão do “projeto de rádio”. Entusiasta de jogos e com um grande apreço pela Educomunicação, substituiu Pedro, que saiu da rádio para criar um projeto educ comunicativo de cinema. Em entrevista, Isaque diz com clareza e propriedade:

Isaque: *Eles [os estudantes] veem os programas na rede e se sentem parte de algo maior, sentem que eles estão fazendo diferença na própria comunidade, e realmente estão.*

(Entrevista Isaque – 07/11/2019).

O professor trabalha semanalmente para que os programas sejam feitos de forma regular, sem perder qualidade. Ainda neste mesmo depoimento, deixa claro que sua intenção é que

os próprios alunos aprendam a fazer tudo, pra que eles se sintam parte do processo de criação, até que a coisa ande sozinha. Esse é o objetivo da Educomunicação, gerar esse protagonismo.

(Entrevista Isaque – 07/11/2019).

A escola conta também com o Jornal Mural, uma modalidade de comunicação interna feito por e para estudantes. Consiste em expor nas paredes de maior circulação da escola, em formato de cartaz, notícias, entrevistas, reportagens, oportunidades de atividade, poemas, letras

de canções e comunicados da escola e do bairro, como ilustra a Figura 8. O jornal era produzido e impresso quinzenalmente pelo projeto de Imprensa Jovem.

Figura 8: Jornal Mural produzido pelos estudantes do projeto de Educomunicação.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

3.3.2 A escola nas redes

No âmbito online, a escola é bastante ativa. Durante o período de observação, pesquisei o perfil da escola na rede social Facebook e em seu canal no YouTube, como também nos blogs com matérias dos estudantes – à época, desatualizados.

A página do Facebook encontra-se na modalidade de “perfil pessoal” e não como “*fan page*”. A diferença é que o perfil pessoal precisa da aceitação da pessoa ou instituição ao ser adicionado, ao contrário da *fan page*, que pode ser curtida⁴⁶ por qualquer perfil da rede. Porém, as informações e publicações contidas na página estão no modo “público”, ou seja, qualquer um que tiver uma página no Facebook pode conferir as postagens, as fotos e os dados e assistir aos vídeos que são publicados pelo administrador do perfil. A Figura 9 mostra a página inicial na tela do computador:

⁴⁶ O termo “curtida” (like) representa a aceitação e a aprovação voluntárias de um usuário da rede social Facebook.

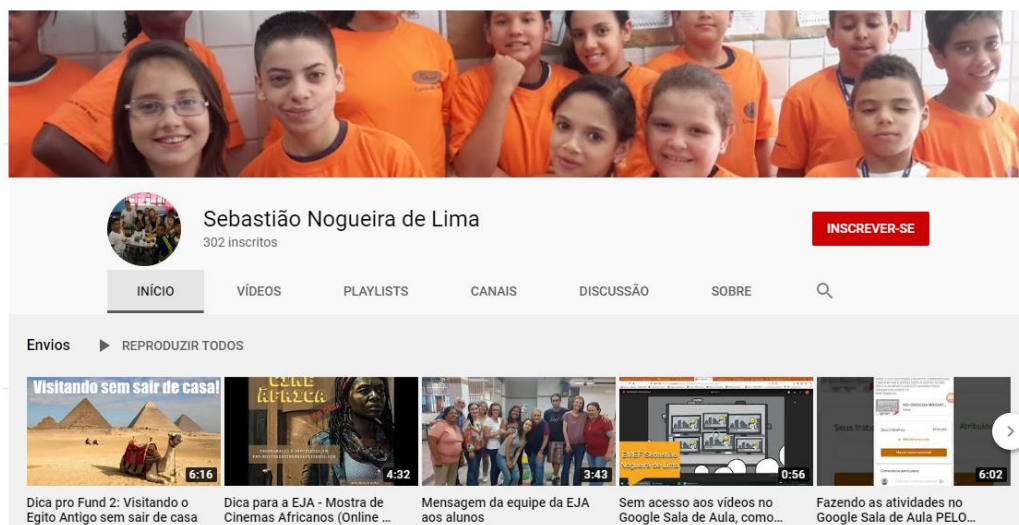
Figura 9: Página da EMEF Des. Sebastião Nogueira na rede social Facebook.



Fonte: Facebook.

A Escola conta também com um canal de vídeos no YouTube, sob o título “Sebastião Nogueira de Lima”. Nessa rede, são postados os vídeos em formato de telejornal, os programas de rádio do “Conexão Teen”, produzidos pelos alunos nos projetos, atividades da escola em geral, como gincanas, feiras culturais e eventos diversos. Durante a realização desse trabalho, o canal contava com 302 inscritos. A página inicial do YouTube tem a seguinte configuração (Figura 10):

Figura 10: Layout do canal do YouTube da EMEF Des. Sebastião Nogueira.



Fonte: YouTube.

Nas seções a seguir, descrevo o planejamento da oficina de música e o quadro geral da mesma, contendo as diversas possibilidades de associação entre os projetos de Educomunicação e a prática de Educação Musical que almejei experienciar nesta investigação.

3.4 O planejamento da oficina de música

A oficina de música, sob a perspectiva da Educomunicação, teve início em abril de 2019. Antes do início dos encontros, criei um cartaz de divulgação para que fosse afixado nos murais e paredes da escola. Nele (Figura 11) estavam presentes as seguintes informações:

Figura 11: Cartaz de divulgação da oficina de música.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Reflexões e indagações pairavam em meus pensamentos a respeito de como seria uma oficina ideal, que conseguisse unir e inter-relacionar o fazer musical à prática educacional. Embasamento teórico e experiência nessa área são elementos que considero presentes na minha trajetória como pesquisador, embora reconheça que serão sempre passíveis de aperfeiçoamento. Ao começar algo novo, indubitavelmente dúvidas surgiriam, mas enfim chegara o momento de trazê-los para dentro do espaço de aprendizagem e ensino – os questionamentos, os anseios e toda a bagagem, não somente da própria observação participante, durante o ano de 2018, mas também de toda a minha trajetória como educador musical até o momento.

Elenquei, então, perguntas que foram norteadoras para a elaboração desta experiência: **Como seria uma oficina de música sob a perspectiva da Educação? Quais ferramentas, pedagógicas e tecnológicas, poderiam ser utilizadas para a tão**

almejada integração dentro de sala? O que é necessário para que haja uma relação possível entre a práxis educ comunicativa e a musicalidade crítica? Como unir ambas as áreas de maneira que pudessem, ao mesmo tempo, fortalecer o ecossistema comunicativo dos envolvidos e promover a construção de conhecimentos e habilidades musicais?

É fato que a primeira etapa foi de fundamental importância para a construção de uma proposta de abordagem do conteúdo musical sob a perspectiva educ comunicativa. Conforme a leitura crítica do diário de campo e a análise dos materiais e registros feitos na primeira etapa se desenrolavam, ideias sobre como se daria esta união tornaram-se mais claras e foram, aqui, transformadas em possibilidades de ação.

De que maneira, então, uma prática pedagógica em Educação Musical pode abranger elementos da Educomunicação? O termo “prática pedagógica” aqui remete a uma proposta aberta de aprendizagem e ensino de música por meio de conceitos fundamentais à práxis educ comunicativa. Ou seja, uma abordagem alinhada à contemporaneidade flexível e aberta a diferentes possibilidades de se trabalhar o conteúdo planejado – e que estejam abertos inteiramente às contribuições dos participantes. Que leve em consideração a vivência, o contexto social, o histórico e os aspectos culturais, onde quer que se destine essa prática, e fortaleça o protagonismo e a autonomia do estudante para que desenvolva seu senso crítico, ativo e criativo.

3.4.1 O processo de implementação da oficina de música

Os projetos de Educomunicação aconteciam todos os dias, nos períodos de contraturno escolar⁴⁷. Em reunião com os professores Maria e Isaque, decidimos por encaixar a oficina de música nas quintas-feiras, quando poderiam participar os estudantes que estivessem no “projeto de rádio”, Robótica, Imprensa Jovem e Aluno Monitor. A participação era de forma voluntária, mas, durante observação, percebi que alguns participantes frequentavam mais de um projeto, escolhendo os dias específicos dependendo da atividade que lhes era dada. Ou seja, o número de estudantes nos projetos de Educomunicação era consideravelmente rotativo, variando de 10 a 28 alunos por encontro – fato esse que também ocorreu em minha oficina.

⁴⁷ O período de contraturno das atividades da EMEF Des. Sebastião Nogueira compreende os seguintes horários: das 12h às 13h30; das 13h30 às 14h15; das 14h15 às 15h00.

Os professores de cada projeto comunicaram aos estudantes sobre a nova oficina que viria a acontecer. Optei pela sala 03 para conduzir as atividades, sala que não possuía nenhum tipo de tecnologia instalada, como equipamentos de projeção ou caixa de som, o que me fez utilizar, algumas vezes, itens pessoais, como caixa amplificadora, notebook, tablet e smartphone. Em encontros específicos, foram utilizados, para algumas práticas, o estúdio de rádio e o laboratório de informática.

O conteúdo abordado durante a oficina de música partia, em sua maioria, da própria interação dos estudantes na oficina. Para cada encontro, havia uma previsão dos assuntos e atividades que seriam trabalhados, sempre em conformidade com o que acontecia na escola e com os projetos de Educomunicação. Porém, a metodologia desta pesquisa partiu do ideal de garantir flexibilidade, no sentido de priorizar os acontecimentos que emergiam das interações e diálogos, levando, muitas vezes, à revisão e à alteração do conteúdo planejado. As intervenções feitas pelos estudantes garantiam a dinâmica dos encontros e corroboraram com o princípio norteador da participação ativa dos integrantes nas reflexões em sala – e fora dela.

Priorizei, assim, a prática pedagógica dialógica, na qual o educando tem voz ativa em todo o processo de aprendizagem e ensino musical. Abaixo (Quadro 5), segue o quadro geral da oficina de música⁴⁸, dividida por módulos, data de realização, nome do módulo e conteúdos trabalhados. A coluna “Conteúdos trabalhados” elenca não apenas o que planejei, mas os assuntos que surgiram espontaneamente pelos estudantes durante toda a oficina. As ideias e comentários deles abriam para diversos tópicos, que se tornaram temas trabalhados nos encontros:

⁴⁸ A frequência dos encontros era, na medida do possível, semanal. Eventos não previstos, como reunião pedagógica, conselho de classe, manifestações políticas nacionais, greves, recessos escolares e viagens para apresentações de trabalhos envolvendo minha pesquisa em congressos acarretavam a remarcação dos mesmos, tendo em vista – no Quadro 2 – intervalos de tempo sem encontros.

Quadro 5: Quadro geral da oficina de música.

	ENCONTRO	DATA	NOME DO MÓDULO	CONTEÚDOS TRABALHADOS
M 1	1º	25/04/2019	INTRODUÇÃO À OFICINA	CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES; INTRODUÇÃO AOS ASSUNTOS QUE SERIAM TRABALHADOS; DEMONSTRAR A PERCUSSÃO CORPORAL COMO FORMA DE FAZER MÚSICA.
	2º 3º	02/05/2019 09/05/2019	GÊNEROS MÚSICAIS: DE BACH A MC FIOTTI	GÊNEROS MÚSICAIS; CARACTERÍSTICAS INSTRUMENTAIS, VOCAIS E ESTÉTICAS DE DIFERENTES GÊNEROS; RECONHECIMENTO DOS GÊNEROS MAIS PRESENTES NA GRANDE MÍDIA; PARÂMETROS DO SOM; STREAMINGS E IMPOSIÇÃO DE GOSTOS; DISPOSITIVOS DIGITAIS E FALTA DE CONCENTRAÇÃO.
	4º	23/05/2019	PALESTRA DE EDUCOMUNICAÇÃO COM CARLOS LIMA	EDUCOMUNICAÇÃO; EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO; ALFABETIZAÇÃO MÍDIÁTICA E INFORMACIONAL.
M 2	5º 6º 7º	06/06/2019 13/06/2019 27/06/2019	RAP-BAIXADORES: UMA COMPOSIÇÃO COLETIVA DE VINHETA RADIOFÔNICA	INTRODUÇÃO À COMPOSIÇÃO MUSICAL; HISTÓRIA DO GÊNERO RAP E SEU IMPACTO SOCIAL; BRAINSTORMING; INSTRUMENTAÇÃO E RITMO CARACTERÍSTICOS; TEORIA DO RÁDIO E MÍDIAS TRADICIONAIS.
	8º 9º 10º	22/08/2019 29/08/2019 12/09/2019	MÚSICA E TECNOLOGIA: O PROCESSO DE GRAVAÇÃO	PROCEDIMENTO DE GRAVAÇÃO MULTIPISTA; PERFORMANCE DOS ESTUDANTES; TECNOLOGIA DE GRAVAÇÃO E MÍDIAS DIGITAIS; MERCADO FONOGRAFICO; STREAMING E DOWNLOAD – A MÚSICA NA REDE.
	11º 12º 13º 14º	19/09/2019 03/10/2019 10/10/2019 17/10/2019	TRILHA SONORA: O ENREDO MUSICAL DE UM CURTA METRAGEM	TRILHA SONORA; INDÚSTRIA CULTURAL; O PAPEL DO CINEMA NA SOCIEDADE; INSTRUMENTAÇÃO MUSICAL E PRODUÇÃO MUSICAL EM SOFTWARES; GRAVAÇÃO E EDIÇÃO; CONSTRUÇÃO DE ROTEIRO MUSICAL; LEIT MOTIF; MERCADO CINEMATOGRAFICO COMO DIFUSOR IDEOLÓGICO;
	15º	24/10/2019	REVISÃO GERAL	RECAPITULAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO ANO.

Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

No capítulo a seguir, descrevo a oficina e aponto para as possibilidades de inter-relação entre a práxis educ comunicativa e a musicalidade crítica *in loco*. Tendo ciência do pensamento metodológico adotado nesta pesquisa, o leitor terá um panorama mais elucidativo de como a oficina de música foi desenvolvida e de que maneira se tornou uma prática de **Edu(comuni)cação Musical**.

4 A OFICINA DE MÚSICA: EDU(COMUNI)CAÇÃO MUSICAL EM PRÁTICA

Nada mais natural na criança que a expressão de seus sentimentos, desejos, preferências e até de suas fantasias e invenções. Esse é precisamente o segredo que muito educadores nunca chegam a descobrir, na medida em que estão convencidos de que a ação educacional depende mais deles do que dos educandos.

(Francisco Gutiérrez, 1988, p. 100).

Considero um dos desafios mais críticos do pesquisador o de descrever experiências tão plurais quanto as vivenciadas em campo. Transpor para o leitor o cenário investigado de maneira que, mesmo imaginativamente, interaja com os sujeitos de campo, exige considerável sensibilidade.

Neste capítulo, primo por descrever as cenas da oficina de música que a análise de conteúdo indicou relevantes, por evidenciarem as aproximações entre a Educação Musical e a Educomunicação nelas contidas. Procurei, a fim de incitar a reflexão acerca do tema, integrar trechos dos registros de pesquisa, como o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas, os depoimentos dos participantes, as imagens e vídeos com referências teóricas que dialogam entre si.

Busquei, ao máximo, ater-me ao tema investigado, baseando-me nas fundamentações epistemológicas expostas nos capítulos anteriores. Entretanto, não me privei de observar – e salientar – outras minuciosidades inerentes ao campo que, por vezes, surpreendem pelos imprevistos. As palavras de Flick sintetizam aspecto do que marca a redação que elaborei ao experienciado:

O autor expressa o papel que desempenhou naquilo que foi observado, em suas interpretações e também nas formulações que foram utilizadas. Os pontos de vista do autor são tratados como um tema na apresentação, bem como os problemas, os fracassos, os erros etc., ocorridos no campo. No entanto, tenta-se apresentar as próprias descobertas com uma fundamentação no assunto que foi estudado. [...] O resultado é uma mistura de descrições do objeto estudado e das experiências concretizadas ao estudá-lo. (FLICK, 2009, p. 371).

A descrição do experienciado está organizada em quatro módulos, precedidos por um “Prelúdio” e finalizado por uma “Codetta”⁴⁹. Todos os relatos seguem a ordem cronológica dos 15 encontros que constituíram a oficina de música.

4.1 Prelúdio

Era 11 de outubro de 2018, véspera do Dia das Crianças, quando professores e estudantes se reuniram na sala de informática para uma descontraída comemoração regada a bolos, refrigerantes e sorvete. Um sentimento de união pairava naquele ambiente repleto de guloseimas que, à vista de qualquer nutricionista, causaria repúdio. Mas, naquela ocasião, preparada com tanto carinho pela equipe da escola, estava permitido. Em meio às comemorações e conversas informais, eu, que estava na etapa de inserção na escola, recebi uma notícia que me abriu os olhos em relação ao tamanho do campo de atuação do projeto de Educomunicação realizado na cidade de São Paulo: a Imprensa Jovem da escola havia recebido convite para cobrir o show dos Titãs.

Como a EMEF Des. Sebastião Nogueira participava do Imprensa Jovem, alguns estudantes foram convidados para produzir reportagens desse show. Participações em eventos da cidade de São Paulo eram mediadas pelo Núcleo de Educomunicação da SME-SP que, acionado, contatava algumas escolas a integrarem seus estudantes. Assim aconteceu com convenções e palestras em universidades, feiras culturais, exposições, bienais, pronunciamentos de políticos, shows musicais e demais acontecimentos na cidade – tudo que eu havia pesquisado anteriormente sobre a atuação do Imprensa Jovem. Entretanto, naquele momento, pude ver a real projeção *in loco*.

A professora Maria dirigiu-se a mim e comunicou, despretensiosamente, que uma das diretorias regionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) enviou um convite à escola solicitando estudantes-repórteres do projeto Imprensa Jovem para cobrirem o show de uma banda brasileira de rock, “Os Titãs”. O evento fazia parte da confraternização de fim de ano da SME-SP, que aconteceria no Centro Educacional Unificado (CEU) Jaçanã⁵⁰, no

⁴⁹ Nomeei as duas seções baseando-me na forma musical: por “Prelúdio”, consta uma experiência preliminar do que viria a acontecer, um episódio de caráter introdutório da experiência entre Educação Musical e Educomunicação; na “Codetta”, descrevo o período final do trabalho de campo e a participação no Prêmio Villa-Lobos de Educação Musical.

⁵⁰ CEUs – Centros Educacionais Unificados – são equipamentos educacionais, criados na cidade de São Paulo, em 2002, com base nas Escolas Parque propostas pelo educador Anísio Teixeira. O CEU Jaçanã abriga diferentes

dia 16 de outubro de 2018. Os alunos participantes do Imprensa Jovem estariam liberados para fazerem entrevistas, tirarem fotos e cobrirem o evento.

Tendo em vista que, quando adolescente, fui um apreciador d'Os Titãs, foi difícil esboçar qualquer outra reação que não fosse de total surpresa, proporcionalmente contrária à naturalidade e à calma com as quais Maria contara-me a notícia. Em meio à paisagem sonora característica de uma festa infantil, ideias foram silenciosamente ocupando minha mente a respeito de como aquilo seria uma oportunidade magna para experienciar as primeiras possibilidades do diálogo entre a Educação Musical e a Educomunicação.

Os acontecimentos nesse dia fizeram-me perceber que os estudantes, os professores e o corpo pedagógico da escola estavam integrando-me à rotina das atividades. Durante a festa, fomos para uma sala silenciosa para discutirmos mais a fundo sobre como seria a cobertura do evento. Foram três os estudantes selecionados pela professora, que teve por critério de escolha a dedicação e empenho dentro dos projetos educacionais. As duas garotas e o menino tinham entre 12 e 15 anos de idade e aceitaram o convite prontamente, com entusiasmo.

Na ocasião, conversei com o trio e sugeri que fizessem uma pesquisa sobre a carreira da banda, de onde surgiu o gênero rock, por que ele foi tão relevante no Brasil e no mundo, quem eram Os Titãs, sua presença no mercado fonográfico brasileiro, sua trajetória, dentre outras informações pertinentes à uma entrevista. Nessa interação, fui percebendo as possibilidades para mediar o aprendizado e o ensino musical em meio à práxis educacional. Segundo exposto no referencial teórico, é preciso estar atento ao “potencial criativo e emancipador das distintas maneiras de manifestação artística como forma de comunicação acessível a todos” (SOARES, 2009, p. 25). Vi, naquilo que envolveu cobrir o show d'Os Titãs, fase de minha inserção no campo, a possibilidade de **experienciar o diálogo entre as duas áreas**.

O esperado 16 de outubro chegou e, com ele, os ânimos estavam aflorados. O entusiasmo dos estudantes em conhecerem astros do rock reluzia por meio de sua inquietude logo no saguão de entrada do anfiteatro. Desembarcamos no local do show e, logo ao adentrarmos o CEU Jaçanã, uma afoita colaboradora da organização do evento nos avisou que não seria possível fazer entrevistas, apenas fotos, e, além disso, apenas os jovens-repórteres poderiam ter contato com a banda, sem os professores responsáveis. A princípio, observei a fisionomia de evidente desapontamento dos estudantes, que haviam se preparado para a

atividades e funções, entre elas, educação, esporte, lazer e cultura. O local dispõe de quadras poliesportivas, piscina semiolímpica, biblioteca e de um anfiteatro, onde o show da banda Titãs aconteceu. O Centro fica localizado no bairro do Jaçanã, zona norte da capital paulista.

entrevista. A indignação da professora Maria resultou em um tratamento deveras rude para com a organização do evento. Senti-me, então, naquele instante, no papel de mediador, e, analisando o cenário, não iríamos prosseguir com um comportamento que não fosse apaziguador.

Pelo lado otimista, enxerguei o protagonismo tomando forma. Os estudantes entrariam sozinhos (sendo permitidos apenas dois), sem orientação, acompanhamento ou roteiro, e teriam contato com artistas de renome nacional. Ali estava estampada a autonomia que, segundo Freire (2011, p. 72), “vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. A autonomia enquanto amadurecimento do *ser para si* é processo, é vir a ser”.

Em meio a perguntas desesperadas, como “e agora, professor?”, “como a gente vai sozinho?”, orientei-os sobre a importância da função deles naquele momento. Sugeri, para os dois alunos que teriam contato com os artistas, que fizessem rápidas perguntas a eles. Mas, soube depois, pela quantidade de pessoas envolvidas, não ter sido possível entrevistá-los formalmente, pois os próprios integrantes da banda não permitiram.

O acesso ao camarim era restrito apenas a repórteres, jornais locais e organização do evento. Esperávamos do lado de fora, com certa ansiedade, a professora Maria e eu, quando, finalmente, os estudantes voltaram da área reservada. Quase não consegui absorver as informações, tamanha a euforia com a qual os dois estudantes descreviam, ao mesmo tempo, o ocorrido. Após tomarem fôlego, disseram que não conseguiram gravar, pois dispositivos de gravação, tablets e celulares particulares não foram permitidos. Porém, conseguiram perguntar aos artistas curiosidades breves, sem teor de entrevista. Frustraram-se com o curto tempo disponível para cada grupo e indagaram por que alguns tinham mais tempo com os artistas do que outros. Um lapso de criticidade dentro da autonomia.

Após a experiência nos camarins, todos foram assistir ao show. O anfiteatro do CEU contava com uma estrutura de qualidade, cadeiras estofadas, tratamento acústico e capacidade para, aproximadamente, 500 pessoas. O palco, trabalhado em madeira laminada, refletia o sistema de iluminação, que compunha o cenário artístico na espera para o show. Um ambiente, a mim, familiar, pela atuação como músico, mas, para os estudantes, absolutamente novo. Tentei enxergar como seria estar vendo aquilo tudo pela primeira vez, para que nenhum detalhe de minha experiência musical ofusasse a percepção do todo.

Durante a espera para a apresentação, aponte para o palco e perguntei se sabiam qual era a função das caixas de som dispostas (amplificadores de guitarra e de contrabaixo elétrico). Aos poucos, fui percebendo a riqueza do ambiente, e conversamos sobre a sonorização e a

iluminação que estavam usando, para que serviam os amplificadores de som, quais instrumentos eles usavam, por que eram característicos desse gênero musical específico (rock), os pedais de efeito e retornos de voz, entre outros elementos que ali eram visíveis. Notei tratar-se de uma quantidade enorme de informações variadas e, assim como tal experiência pode ser surpreendentemente prolífera, se bem analisada e aproveitada, visando a aprendizagem e ensino musical. Percebendo o cenário como uma oportunidade para troca de conhecimento, temos aqui outra potencial relação de uma educação musical sob a perspectiva educ comunicativa.

Era a primeira vez daquele grupo de estudantes em um show musical daquele porte. No momento em que “Os Titãs” entraram no palco, os estudantes ficaram extasiados. Observaram atentamente, com fascinação estampada nos olhos, toda a iluminação, aliada às máquinas de fumaça e à sonorização completa em funcionamento, concomitantemente. Queriam registrar tudo o que acontecia: a interação dos músicos com a plateia, solos de guitarra, o público cantando, a movimentação dos artistas. Para tanto, começaram a filmar e fotografar com os dispositivos que a escola disponibilizou, como tablets, câmeras semiprofissionais e smartphones.

Figura 12: Show d'Os Titãs no CEU Jaçanã.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Figura 13: Estudante em ação.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Na observação do fenômeno, captei uma imagem que considero ter um simbolismo relevante. Na Figura 14, podemos notar, do lado direito, dois estudantes, participantes do

projeto de Imprensa Jovem da EMEF Des. Sebastião Nogueira, fazendo a captação de fotos e vídeos, com os tablets da escola. Ambos estão com a camiseta laranja, característica do projeto, personalizada pela escola com a logomarca própria do programa de rádio “Conexão Teen”. Na mesma imagem, ao lado esquerdo, dividindo a mesma atribuição de registro do show, um fotógrafo profissional, em vestimenta preta, com a palavra (cortada na imagem) “produção” na parte posterior da camiseta, captando os momentos da apresentação. Estão aqui representados dois promotores da comunicação – tanto profissional quanto aprendiz-amador – em interação.

Figura 14: Estudantes do Conexão Teen ao lado de fotógrafo profissional.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Os olhos dos estudantes passeavam por todo o espetáculo, e, conforme iam se interessando e perguntando o porquê daquilo tudo, mais eu percebia o quanto vivenciar uma experiência como essa seria relevante tanto para construírem uma musicalidade crítica quanto para desenvolverem ferramentas para a autonomia e o protagonismo.

Depois do show, estavam transpirando, em estado de catarse com o que acabaram de vivenciar. As pupilas latejadas resultantes do momento de intensa alegria e prestígio observaram tudo o que estava a sua volta: o palco, a movimentação dos músicos, a apreciação de música após música, o registro, quase total, através das câmeras e tablets, a procura do melhor ângulo, de onde a sonoridade era melhor, o que o cantor disse, como os músicos se

portaram. Comentários como “eu filmei ele olhando pra mim!”, “olha a foto que eu tirei!”, tudo aquilo gerava um sentimento de pertencimento e protagonismo dos estudantes à ocasião. Em entrevista, Maria afirma:

Maria: [...] quando eles veem o produto final também, então “pô, eu sou capaz de fazer isso” ... Isso estimula muito, isso faz com que eles se percebam, porque é isso que falta pra essa criançada. Eles se perceberem num mundo de possibilidades e de que ele é capaz.

(Entrevista – Professora Maria – 07/11/2019).

Os jovens conversaram quase que exaustivamente sobre a experiência e alguns episódios específicos durante o concerto. Encantei-me com aquela espontaneidade e entusiasmo. Nos despedimos na saída e, no dia seguinte ao show, conversei com Maria sobre as inúmeras possibilidades de uso daquele material. Prontamente, ela aderiu às minhas sugestões de criarem um conteúdo multiplataforma – em formatos diferentes para rádio, YouTube e jornal mural impresso – e solicitou, então, que os estudantes editassem as entrevistas e escrevessem matérias para os diversos canais de comunicação que a escola dispunha.

Nesta primeira experiência, mesmo que em uma fase inicial da pesquisa, uma reflexão pairava incessantemente em minha cabeça: quais as possibilidades que os fundamentos e as práticas da Educomunicação trariam para a Educação Musical no âmbito escolar? A partir desse questionamento, estabeleci diálogos entre ambas as áreas que, aqui, tornar-se-ão complementares.

Durante os meses de janeiro a março de 2019, organizei o material empírico registrado no período de inserção no campo – registros audiovisuais, atualização do diário de campo – e estruturei assuntos que poderiam ser abordados durante os encontros da oficina, conforme expliquei anteriormente, no Capítulo 3.

Após contato por telefone com a professora Maria, retornei à escola, no dia 04 de abril de 2019, para fixar os cartazes de divulgação das oficinas de música e – junto aos professores dos projetos e direção da escola – alinhar os detalhes para que pudéssemos começar dia 25 daquele mesmo mês. Aproveitei a oportunidade para observar mais um pouco e acostumar-me com o ambiente novamente; afinal, foram quatro meses longe do campo. Na ocasião, o “projeto de rádio” acontecia no estúdio, coordenado pelo professor Isaque. A atualização constante pela qual os professores do projeto de Educomunicação passavam possibilitou a Isaque certo domínio quanto às práticas que, no caso, não eram sobre apenas fazer rádio, e, sim, sobre como e por que fazer rádio.

Em determinado momento daquele dia, identifiquei vários dos estudantes que participavam dos projetos de Educomunicação em 2018. Alguns me chamaram pelo nome, associado ao vocativo “professor”: um indício que ainda pertencia àquele ambiente escolar, do qual faria parte por mais sete meses, a partir dali. Isaque me deu a palavra e versei brevemente sobre a oficina de música que aconteceria às quintas-feiras. A curiosidade e o interesse tomou conta do semblante dos estudantes presentes naquele momento, enquanto detalhava, o mais concisamente possível, o que iríamos fazer.

Durante o “projeto de rádio”, uma observação me chamou a atenção. No instante de escolha das trilhas sonoras, proposta pelo professor Isaque para o programa de rádio, Mayara, de 12 anos, uma estudante visivelmente interessada no processo, reagiu: “Não vai colocar essas músicas vieiras...”. Prontamente, estabelecemos um diálogo:

Pesquisador: *O que são músicas velhas pra você?*

Mayara: *São as músicas de antigamente, mil novecentos e bolinha...*

Pesquisador: *Como assim?*

Mayara: *Músicas de ontem!*

(Diário de Campo – 04/04/2019, p. 20).

O tom quase jocoso da jovem expressiu certa resistência a músicas que não fossem “modernas”, ou que não estivessem “na moda”. Tanta coisa me passou pela cabeça que, naquele momento, pelo andamento das atividades, optei por não continuar a amigável discussão. No final do “projeto de rádio”, fui até a sala onde a professora Maria ficava para conversarmos e, enquanto guardava suas coisas, fui surpreendido novamente por Mayara – desta vez acompanhada de uma colega – e o assunto sobre “música velha” continuou:

Mayara: *Professor, nas aulas de música a gente vai aprender música de gente velha?*

(Diário de Campo – 04/04/2019, p. 21).

Essa questão me levou a pensar em como abordar e relacionar diferentes gêneros musicais, antigos e atuais, de forma que pudessem desenvolver **a musicalidade crítica**. Entender os diferentes processos de composição, instrumentação, contexto histórico, social e cultural de quando surgiram os diferentes gêneros, assim como questionar por que julgamos algo como “velho”, tornou-se necessário. Seria o “velho” o que não faz parte do novo? O que é este novo? Músicas que estão na rádio e nas plataformas digitais? Optei por começar a oficina

de música relacionando dois extremos, cronológica e esteticamente: o funk carioca e a música barroca.

4.2 Módulo 1 – J.S. Bach em MC Fioti: de partita a pancadão

A partir desse tópico, descrevo o ocorrido durante os encontros da oficina de música que possibilitaram o diálogo entre a Educação Musical e a Educomunicação. Conforme já detalhado no Capítulo 3, a organização da oficina foi se constituindo por módulos, e o primeiro, composto por três encontros, conteve a seguinte configuração (Quadro 6):

Quadro 6: Módulo 1.

	ENCONTRO	DATA	NOME DO MÓDULO	CONTEÚDOS TRABALHADOS
M 1	1º	25/04/2019	INTRODUÇÃO À OFICINA	CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES; INTRODUÇÃO AOS ASSUNTOS QUE SERIAM TRABALHADOS; DEMONSTRAR A PERCUSSÃO CORPORAL COMO FORMA DE FAZER MÚSICA.
	2º	02/05/2019	GÊNEROS MÚSICAIS: DE BACH A MC FIOTTI	GÊNEROS MÚSICAIS;
	3º	09/05/2019		CARACTERÍSTICAS INSTRUMENTAIS, VOCAIS E ESTÉTICAS DE DIFERENTES GÊNEROS; RECONHECIMENTO DOS GÊNEROS MAIS PRESENTES NA GRANDE MÍDIA; PARÂMETROS DO SOM; STREAMINGS E IMPOSIÇÃO DE GOSTOS; DISPOSITIVOS DIGITAIS E FALTA DE CONCENTRAÇÃO.

Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

O primeiro encontro foi introdutório, para conhecimento a respeito dos participantes da oficina e para conversarmos sobre o que seria feito durante o ano. Como instrumento de pesquisa – e para conhecimento mais profundo da turma –, solicitei que respondessem um questionário simples⁵¹, com algumas informações básicas, como idade, ano letivo vigente, gêneros musicais preferidos, se participam dos projetos de Educomunicação da escola e outras informações. Assim, pude mapear a faixa etária e a experiência que cada um já teve com música

⁵¹ Apêndice C.

e com as práticas educomunicativas da escola. Ao todo, 28 estudantes participaram do primeiro encontro.

Figura 15: Prática de percussão corporal durante oficina de música.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

No segundo encontro, levei o violão e conversamos sobre os detalhes do instrumento: material de que é feito, caixa de ressonância, como se produz o som, a afinação. Todos ficaram curiosos e alguns comentaram que nunca haviam visto um violão de perto. Aproveitei o encantamento deles e o momento de total atenção para executar uma peça dedilhada de Johann Sebastian Bach, a famosa Cantata 147 (conhecida por “Jesus, alegria dos homens”) em arranjo para violão. No final, os alunos aplaudiram a performance e logo perguntei se sabiam quem havia composto a obra. Ninguém arriscou uma resposta. Então, aproveitei o silêncio instaurado e coloquei, no tablet, uma gravação bem-humorada que fiz para flauta transversal, percussão e voz do hit “Bum Bum Tam Tam”, do cantor de funk brasileiro MC Fioti. Imediatamente, todos reconheceram, justamente pelo fato da música ser parte do repertório deles, devido ao estrondoso sucesso comercial desse hit do gênero funk no Brasil⁵².

⁵² O clipe da música na plataforma YouTube ultrapassava 1,3 bilhão de visualizações nesse período da pesquisa, considerado o vídeo mais acessado do Brasil.

Logo após a apreciação, indaguei sobre a autoria daquela música, e a resposta foi direta e simultânea: “MC Fioti”. Prolonguei a reflexão: “O que essas duas músicas têm em comum, então?”. Percebi que a pergunta causou certa inquietação e curiosidade sobre o que as duas obras tinham em comum – os olhares divagantes acusavam a procura por elementos que pudessem relacionar as duas peças que, até então, eram “incomparáveis”.

Neste clima de reflexão, conectei uma caixa de som portátil, que levei junto ao notebook, e acessei o YouTube. Mostrei o vídeo do flautista Tommaso Benciolini⁵³ executando a Partita em lá menor para flauta solo (BWV 1013), de Bach. A peça original tem 12 minutos; assistimos os primeiros 3 minutos do vídeo. Logo nos primeiros segundos, os estudantes reconheceram o padrão melódico, exatamente igual ao usado pelo MC, e comentários como “a música é a mesma!”, “é igualzinho!” foram surgindo. O trecho usado pelo funkeiro provém dos três primeiros compassos da peça. Após esse momento, a batida eletrônica surge e, junto a voz do MC, dá início à composição baseada na obra de Bach. A Figura 16 mostra os três primeiros compassos a que me referi, utilizados por MC Fioti:

Figura 16: Fragmento da Partita em Lá Menor utilizada por MC Fioti.



Fonte: IMSLP Petrucci Music Library.

Pensando no que havíamos comentado na seção anterior, despretensiosamente, sobre “música velha” ou “música de velho”, continuei a indagação:

Pesquisador: *Alguém tem ideia de quando essa música foi composta?*
(Instaura-se um silêncio, ninguém responde).
Pesquisador: *Quase 300 anos! A composição é de meados de 1723...*
Jéssica: *Como sobreviveu até hoje?*

(Registro audiovisual, 02/05/2019).

⁵³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6GwfuWhOOdY>. Acesso em: 13 set. 2019.

A partir da curiosa pergunta de Jéssica, de 15 anos – uma garota de origem boliviana de comportamento bastante cooperativo –, conversamos brevemente sobre o contexto histórico da época, desde como as partituras eram feitas e vendidas e a dificuldade de impressão e cópia dos documentos, restringindo-se apenas a uma pequena fatia da sociedade, até a era contemporânea, com a difusão em massa dos registros dos compositores e gravações através da internet, que permitiram um artista de funk utilizar uma composição erudita de três séculos atrás. A fisionomia curiosa dos estudantes não escondia a vontade de querer saber mais.

Salta aqui uma oportunidade de diálogo entre a musicalidade crítica e a práxis comunicativa. O paralelo entre os dois gêneros musicais distintos – que estão sob panoramas histórico-sociais muito diferentes – abriu precedentes para discutirmos, durante os encontros da oficina, sobre o impacto da evolução tecnológica na composição, produção, apreciação e compreensão musicais, até chegarem, atualmente, a plataformas de *streaming*⁵⁴, como *Spotify*, *Napster*, *Deezer* e *Apple Music*⁵⁵. Não nos aprofundamos em números e dados estatísticos, mas conversamos sobre como o processo de recepção da música provinda desse tipo de mídia transformou a experiência musical e disponibilizou milhões de arquivos na palma da mão, com a distância de um clique. Basicamente, trata-se de uma biblioteca musical com infindáveis opções, mas sem a orientação necessária para usufruí-la de forma consciente.

Compreendo “consciente” a procura inovadora do indivíduo que foge do lugar comum, a utilização do aplicativo para enriquecimento de repertório e conhecimento de novas músicas e novos saberes. O acesso descontrolado às inúmeras composições, sem nenhum tipo de orientação, “pode resultar apenas em mais do mesmo, sem proporcionar estímulos para uma ampliação gradual dos gostos pessoais” (GOHN, 2013, p. 27). Ações que incitam reflexões como essa podem sugerir este diálogo entre as áreas de interesse desta pesquisa. De um lado, a recepção mais crítica do que recebem dos aplicativos e mídias de massa; do outro, uma maior autonomia na procura por novas músicas e experiências para além do sistema de mapeamento

⁵⁴ *Streaming* é o termo utilizado para transferência de dados em tempo real. Ao invés de fazer download das músicas para escutá-las depois, o usuário tem acesso às músicas a qualquer hora utilizando o serviço de banda larga. Segundo o Global Music Report (GMR) de 2018, o número de assinantes de *streaming* de música atingiu a marca dos 255 milhões. A Federação Internacional da Indústria Fonográfica (IFPI)⁵⁴ divulgou, em abril de 2019, um boletim mundial contendo os principais dados e estatísticas do mercado fonográfico mundial em 2018. Segundo o documento, houve o aumento de 34% no setor de *streaming* como um todo (áudio + vídeo). O total do faturamento chegou a 11,1 milhões de dólares, representando – apenas as plataformas de música digital – 58% do total do mercado mundial. No Brasil, indo na contramão do momento político e econômico, houve um relevante crescimento no segmento musical digital. Ainda segundo o relatório da IFPI, foi constatado um aumento de 38% em relação a 2017, representando US\$ 216,2 Milhões, que equivalem a 72,5% do mercado total (vendas físicas e digitais).

⁵⁵ *Softwares* de *streaming* que disponibilizam bibliotecas musicais online.

algoritmo, entendendo sua produção e modos de difusão. Escutar músicas diferentes de uma maneira diferente. Nessa perspectiva, musicalidade crítica e práxis educacional imbricam-se.

Nesse dia, contei para os estudantes que os aplicativos de *streaming* são baseados em algoritmos, que sugerem artistas e gêneros conforme seu hábito de escuta – e outras informações contidas na rede. Em outras palavras, os serviços são programados para diagnosticar o “perfil” do usuário, baseado em algoritmos que sugerem artistas e gêneros musicais semelhantes aos frequentemente escutados. Por exemplo, se, para determinado perfil, o gênero jazz é ouvido assiduamente, o serviço dificilmente irá sugerir uma *playlist* que contenha samba ou heavy metal.

O entendimento por parte dos estudantes pareceu-me de indignação, tendo em vista suas expressões faciais decorrentes da informação que acabavam de receber. Fisionomias que demonstravam um misto de curiosidade e inquietação aos poucos trouxeram relatos de alguns estudantes:

Mayara: *Só aparece funk pra mim... Eu gosto, mas as vezes enjoa, né...*

(Registro audiovisual, 02/05/2019).

Daí, a relevância de educadores mediar as relações dos estudantes com as mídias. Gohn (2013, p. 28) complementa:

Se houver uma participação dos professores junto a seus alunos nesse mundo virtual, pode ocorrer um melhor aproveitamento desse cenário. Por um lado, poderão conhecer mais seus pupilos, compreendendo seus gostos e formas de apreciar música; por outro, poderão indicar músicas e promover escutas atentas, apresentando repertórios significativos para os alunos. (GOHN, 2013, p. 28).

4.2.1 “*Eu tento, mas não tenho muita concentração*”: a aprendizagem musical na contemporaneidade

Perto do fim desse mesmo encontro, Bruno, de 12 anos, um dos estudantes que participava com frequência da oficina e ávido questionador, comentou que tinha duas guitarras em casa, pertencentes a seu pai, mas não sabia como tocá-las. Logo comentou:

Bruno: *Eu tento, mas não tenho muita concentração, eu não consigo sentar e ficar lá tocando, sabe... Eu quero aprender, mas qualquer coisa me distrai e eu já largo o que eu tô fazendo...*

(Diário de Campo – 25/04/2019, p. 32).

Essa declaração foi de imensa relevância para as discussões em sala. Nesse momento, a filosofia educacional foi o aporte para promover uma reflexão acerca da concentração em meio a tantos dispositivos que dispersam a atenção do jovem. Perguntei, em seguida: “Para aprendermos um instrumento, o que precisamos?”. Jocosamente, um dos estudantes respondeu: “Um instrumento!”. Observação que não estava de todo errada, mas respostas como “paciência”, “foco”, “vontade”, “dedicação” foram surgindo. Reiterei, adiante:

Pesquisador: *Se tivermos tudo isso – e mais um instrumento – quantas vezes checaríamos as notificações no celular em uma hora de estudo?*

Estudantes (simultaneamente): *Várias vezes...*

(Registro audiovisual – 02/05/2019).

A consciência coletiva, ilustrada na resposta acima sobre o uso do celular no cenário hipotético de estudo musical, diz respeito a uma importante questão. O uso inconsciente dos dispositivos móveis recai diretamente em nossa capacidade de concentração. Na obra “*The Distracted Mind*”, de 2016, os autores Adam Gazzaley, Neurocientista, e Larry Rosen, Psicólogo, demonstram, por meio de pesquisas sobre a concentração – em meio à estímulos externos –, os benefícios e malefícios do mundo “multitarefa”⁵⁶. Segundo os autores:

[...] “multitarefa” em sala de aula relacionada à tecnologia tem um impacto negativo no desempenho escolar dos alunos semelhante ao da multitarefa enquanto estuda. Isso foi pesquisado extensivamente, com pesquisadores vinculando quase todo tipo de uso de tecnologia em sala de aula - incluindo e-mail, mensagens de texto, laptop, mídias sociais e muito mais - para diminuir o desempenho da sala de aula, independentemente de como esse desempenho é medido (notas, produtividade no trabalho etc.), e em todos os níveis, desde o ensino fundamental até a faculdade. Estudos mostraram que a multitarefa excessiva durante o aprendizado aumenta o tempo necessário para dominar efetivamente o material e aumenta o nível de estresse sentido pelo aluno. (GAZZALEY; ROSEN, 2016, p. 126)⁵⁷

⁵⁶ “*Multitasking*”.

⁵⁷ “Technology-related multitasking in class has a negative impact on students’ school performance similar to that of multitasking while studying. This has been studied extensively, with researchers linking nearly every type of in-class technology use—including email, texting, laptop, social media, and more—to decreased classroom performance, regardless of how that performance is measured (grades, work productivity, etc.), and across all grade levels ranging from elementary school to college. Studies have shown that excessive multitasking while learning increases the time needed to effectively master the material and also increases the level of stress felt by the learner”. (GAZZALEY; ROSEN, 2016, p. 126).

A instantaneidade com a qual informações e mensagens dos diversos aplicativos emergem, unida à própria capacidade de dialogar com um mundo de possibilidades em qualquer lugar e a qualquer hora, devido à facilidade de acesso à internet móvel, criaram o hábito danoso de, a todo momento, checarmos o celular – mesmo que não haja notificações. Ressalto que não considero que exista uma maneira “ideal” de como usar o celular ou de se “portar” perante a tecnologia. Cada organismo reage de maneira diferente à apropriação tecnológica. Contudo, a dependência de atualização constante, em proporções exageradas, pode dirimir a fluência de raciocínio, como durante o aprendizado de um instrumento ou em uma aula. Ainda segundo os autores:

Tecnologia moderna, enquanto fornece principais benefícios em termos de fluxo de informações e comunicações rápidas, agravou nossa mente já distraída e nos colocou em uma situação em que, aparentemente, perdemos a capacidade de controlar nosso uso dessa tecnologia. Podemos não nos concentrar mais na sala de aula ou no local de trabalho; tampouco podemos resistir à atração de responder a alertas e notificações enquanto devemos gastar tempo com a nossa família e amigos. Adotamos um estilo de “cotidiano multitarefa de mídia” - que é apenas uma maneira generosa de dizer que perdemos a consciência do que é necessário e do que é simplesmente uma resposta reflexiva como se fosse cutucado por uma vara afiada. (GAZZALEY; ROSEN, 2016, p. 123).⁵⁸

Nessa ocasião, conversamos sobre as etapas de aprendizagem de um instrumento e a necessidade de concentração e foco no estudo. A complementação da incitação em sala veio em seguida, por Mayara, sempre efusiva:

Mayara: *Às vezes eu pego o celular pra nada... Depois que guardo, já esqueci o que eu tava fazendo...*

(Registro audiovisual, 02/05/2019).

A questão se mostra atuante na práxis educacional, como a exposta acima. É parte integrante do perfil questionador do educador estar atento aos comentários e apontamentos feitos pelos estudantes e, a partir deles, promover e desenvolver reflexões que os instrumentalizem de forma crítica sobre o uso e recepção do conteúdo provindo das mídias. Em

⁵⁸ “Modern technology, while providing major benefits in terms of information flow and rapid communications, has aggravated our already Distracted Mind and put us in a situation where we have seemingly lost the ability to control our use of that technology. We can no longer focus in the classroom or the workplace; nor can we resist the pull of responding to alerts and notifications while we are supposed to be spending time with our family and friends. We have adopted a style of “everyday media multitasking”—which is just a generous way of saying that we have lost our awareness of what is necessary and what is simply reflexive responding as though prodded by a sharp stick”. (GAZZALEY; ROSEN, 2016, p. 123).

entrevista, o professor Isaque menciona a dificuldade de lidar com a vasta gama informacional e revela uma inter-relação entre Educação Musical e Educomunicação:

Isaque: *A Educação Musical consegue se aproveitar dos recursos da estrutura da Educomunicação para os alunos terem mais uma possibilidade de produzirem algo autoral, que é inclusive de interesse deles. As vezes ficam tão alienados no celular que nem sabem o que acontece no mundo, a própria Educomunicação torna isso possível, né, administrar a quantidade de informação e saber interpretá-las direito.*

(Entrevista – Isaque – 07/11/2019).

Em suma, nesse primeiro módulo, trabalhei elementos musicais e educacionais de maneira convergente. O nível de compreensão e envolvimento é mais evidente quando estabelecemos pontes entre o conhecido e o “novo”. Este novo, doravante, passa a criar sentido, como uma ressignificação daquilo que já é conhecido, suscitando a assimilação do assunto.

4.3 Módulo 2 - Rap-baixadores: Uma composição coletiva de vinheta radiofônica

Entre o encontro anterior e o que iniciaria o Módulo 2, o professor Isaque me enviou uma mensagem, por WhatsApp, a respeito de um concurso promovido pelo Google, chamado Rap-baixadores⁵⁹. Identifiquei elementos que apresentam total relação com o intuito da oficina, pois remetiam diretamente a composição musical à temas emergentes da tecnologia.

Dei-me por incrédulo com tamanha coincidência: um concurso de composição que abordaria a temática educacional, justamente no período da oficina de música que estava coordenando. Mesmo provinda de uma empresa multinacional e com parte da temática relativa à *softwares* educacionais promovidos pelo próprio Google, era possível utilizar o concurso como base para uma reflexão a favor de uma educação musical mais crítica.

Embora, por questão de prazo, não tenha sido possível inscrever a escola no concurso, expus o assunto aos estudantes e a temática ocupou três encontros.

⁵⁹ O concurso, promovido pelo *Google for Education*, consistia na composição de um rap com os seguintes temas: inovação escolar; a importância da tecnologia e da alfabetização digital; experiências dos alunos utilizando as ferramentas do *Google* e *Google for Education*. A peça seria avaliada pela empresa e a escola que criasse a música mais criativa seria convidada para participar do “Inovar para o Brasil: Construindo a educação do futuro”, evento que aconteceria no mês de junho, em Brasília, e reuniria representantes da educação de todo o país. Informações disponíveis em <http://lavits.org/escolas-na-mira-das-corporacoes-da-internet/?lang=pt>

Quadro 7: Módulo 2.

	ENCONTRO	DATA	NOME DO MÓDULO	CONTEÚDOS TRABALHADOS
M 2	5º	06/06/2019	RAP-BAIXADORES: UMA COMPOSIÇÃO COLETIVA DE VINHETA RADIOFÔNICA	INTRODUÇÃO À COMPOSIÇÃO MUSICAL;
	6º	13/06/2019		HISTÓRIA DO GÊNERO RAP E SEU IMPACTO SOCIAL;
	7º	27/06/2019		BRAINSTORMING; INSTRUMENTAÇÃO E RITMO CARACTERÍSTICOS; TEORIA DO RÁDIO E MÍDIAS TRADICIONAIS.

Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

No encontro do dia 06 de junho de 2019, levei o assunto para os estudantes e percebi a animação com que receberam a notícia. Notei, através das reações que, para eles, o próprio assunto de compor um rap era mais interessante do que participar do concurso, especificamente. Em meio a certa euforia, sugeri compormos um rap que, ao invés de ser enviado para o concurso do Google, pudesse ser a trilha de abertura do “Conexão Teen”, programa em formato radiofônico que vai ao ar durante os intervalos da escola e no canal do YouTube.

A atenção foi imediata e o entusiasmo tomou conta da turma naquele momento. Pareceu-me que, ao trazer uma ideia factível para eles, que se somasse a temas pertinentes de sua própria realidade, o engajamento era maior. Em entrevista no final do período da oficina, Mayara citou a composição do rap como a atividade preferida; um dos motivos alegados era a consonância com o que a escola trabalha:

Pesquisador: *O que você mais gostou de fazer na oficina?*

Mayara: *Do rap...que a gente conseguiu juntar a opinião de cada um e montar uma música, legal até... E esse rap tinha tudo a ver com o que a nossa escola trabalha.*

(Entrevista – Mayara – 07/11/2019).

Depois de conversarmos sobre o rap – sua história, características sociais e musicais –, pedi para que os estudantes elencassem assuntos pertinentes ao programa “Conexão Teen”. Respostas como “notícia”, “música”, “informação” e “entretenimento” foram aparecendo. Conforme anotava no quadro os temas, uma sugestão de Estela, de 13 anos (7º ano), me fez levar um questionamento a todos:

Estela: *Crítica!*

Pesquisador: [enaltece a sugestão e pergunta a todos] *O que significa “crítica”?*

(Diário de Campo – 06/06/2019, p. 40).

Quando tornei a questão pública, nem mesmo Estela arriscou um palpite, mas seus olhos curiosos ansiavam por saber uma resposta. Longe de querer, efetivamente, que eles respondessem a uma pergunta tão genérica e ampla, tive a intenção de incitar o questionamento e a curiosidade sobre o tema. Referência da práxis comunicativa, Freire considera

a curiosidade com inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento de algo, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 2011, p. 23).

Fomos, aos poucos, discutindo sobre “ser crítico” e “senso crítico”. Para os estudantes – e, inclusive, para mim mesmo, em momentos de deslize autoavaliados durante esta pesquisa –, paira a tradicional e equivocada imagem de que o professor sempre deve ter a resposta de suas indagações. Percebi certo incômodo, através das feições que demonstravam impaciência, quando foram instigados a prolongar a reflexão sobre o tema. Uma abordagem comunicativa é sempre questionadora e inquietante; por isso, a autorreflexão torna-se um exercício diário desta práxis.

Essa discussão foi permeada de aspectos caros tanto à práxis comunicativa quanto à musicalidade crítica. Em relação à práxis, é contemplada a área [1] de Educação para a Comunicação, em que os comunicadores trabalham essencialmente com as representações sociais e estão atentos aos estudos da recepção crítica e ativa da mensagem midiática (SOARES, 2009). No âmbito musical, o desenvolvimento de uma escuta mais consciente requer atividades que suscitem e aprimorem esta capacidade: não apenas aprender sobre a música que recebemos nos meios, mas, sim, o porquê de ela estar lá, como chegou até nós e como seu deu o seu processo de produção e difusão.

As possibilidades de aproximação das duas áreas não se resumem apenas em atividades de prática musical, mas na própria abordagem do professor mediador, como um todo. Utilizo aqui o conceito de “mediação”, com base na abordagem de Marciel Consani, comunicador e professor do NCE-USP. Segundo Consani:

A mediação é um processo dinâmico (não um “estado”), isto é, implica na interação ativa dos elementos que nela se relacionam. Nesse sentido, reforçamos que *mediador* é todo aquele que participa do processo mediatório, variando o grau de protagonismo que cada um exerce na condução do processo [...] além de dinâmico, o processo de mediação é cíclico, isto é, ele não apenas “comporta”, mas alimenta-se do *feedback* como um apoio ao esforço de mediação. Essa realimentação manifesta-se de forma comunicativa, reorientando o trabalho do mediador de acordo com a necessidade do contexto. (CONSANI, 2008, p. 163-164).

A mediação educomunicativa é um fenômeno de natureza estritamente cultural (CONSANI, 2008) e parte do contexto do agente atuante com a participação – igualmente protagonista – dos envolvidos. A abordagem que utilizei como exemplo, a partir do comentário de Estela, ilustra o grau de complexidade das relações envolvidas no processo de mediação.

4.3.1 – O rap “Conexão Teen”

Voltando às cenas do segundo módulo que evidenciaram aproximações desta natureza, iniciamos, no dia 13 de junho, o processo de composição da abertura do programa “Conexão Teen”. Conversamos sobre “a batida” do rap e seguimos experimentando diferentes células rítmicas e formas de tocá-las com o corpo, até que chegamos em um consenso rítmico e, só então, reproduzimos juntos, em percussão corporal. Alex, um garoto do 6º ano, de origem boliviana, começou a explorar, quase freneticamente, o ritmo de formas diferentes, com o lápis, nas pernas da carteira, no chão com os pés. Ressaltei o que o estudante fez e relembrei a questão do timbre, trabalhado no primeiro módulo.

Unificada a prática do ritmo e a base principal para o rap, indaguei como poderíamos iniciar nossa abertura. O silêncio deveras constrangedor instaurou-se na sala, onde nenhum estudante sequer arriscava uma palavra. Sugeri uma primeira frase: “Eu tô aqui pra chamar sua atenção” e aloquei-a dentro do ritmo proposto. Justifiquei minha sugestão com a fala de que o programa de rádio tem a intenção de informar e comunicar, por isso, queremos “chamar a atenção” do ouvinte. Os estudantes demonstraram aprovação e, a partir daí, se sentiram estimulados opinar com mais veemência.

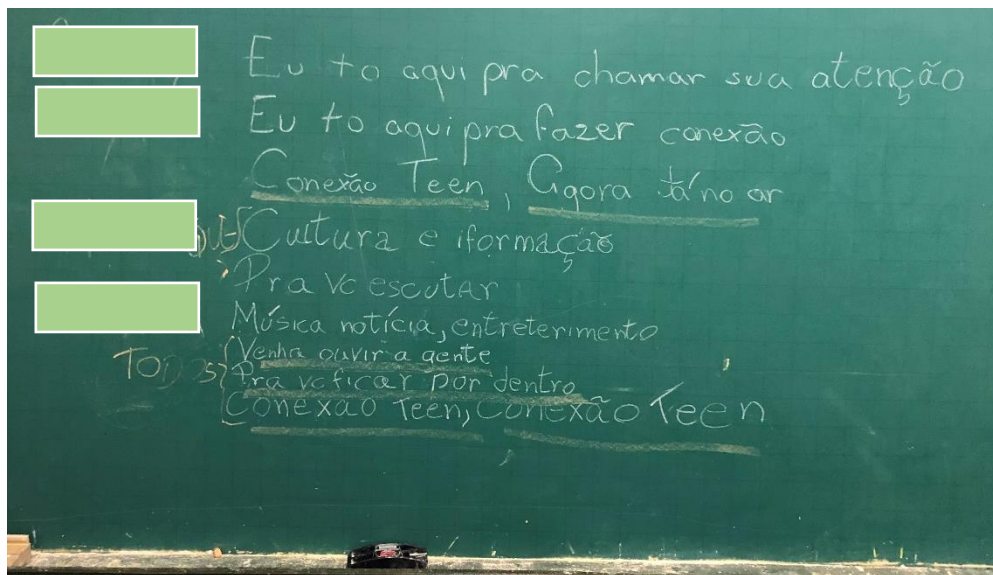
Dado este ponto de partida, elenquei os temas que haviam sido listados anteriormente por eles, com o intuito de elucidar novas ideias – “notícia”, “música”, “informação”, “entretenimento” – e os versos do rap foram sendo criados, estruturando-se da seguinte forma:

Eu to aqui pra chamar sua atenção
 Eu To aqui pra fazer conexão
 Conexão Teen agora tá no ar
 Cultura e Informação pra você escutar
 Música, notícia, entretenimento
 Vem ouvir a gente pra você ficar por dentro
 Refrão: Conexão Teen (2x)

(Diário de campo – 13/06/2019, p. 44).

Paula, de 13 anos, do sétimo ano, era uma das mais presentes estudantes da oficina. Participou de quase todos os encontros e contribuía com ideias bastante criativas nas práticas musicais. Executamos a música cantando junto à percussão corporal para podermos, posteriormente, no terceiro módulo, realizar a gravação da abertura. Enquanto ensaiávamos, Paula sugeriu que cada verso deveria ser cantado por um estudante diferente. Enalteci a ideia da jovem e, depois da aprovação de todos, colocamos em prática, conforme a preferência e a participação voluntária de cada um. A reação foi bastante equilibrada entre os que faziam questão de cantar e outros mais tímidos, que preferiram fazer parte do coro no refrão, ou ficar na parte “instrumental”. A Figura 17 ilustra as divisões de vozes feitas por eles⁶⁰:

Figura 17: Quadro escrito pelos estudantes da divisão das vozes.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

⁶⁰ As caixas verdes foram colocadas devido à exposição dos nomes reais escritos no quadro.

É fato que, em alguns momentos, durante a oficina, o direcionamento e o início de atividades foram necessários, devido ao tempo limitado que teria com os estudantes durante o trabalho de campo. Teoricamente, seria uma prática educ comunicativa “ideal” se dispuséssemos de um tempo maior para que eles mesmos fossem autores das propostas. Contudo, mesmo dando total liberdade para que comesçassem o rap, tive a percepção de que os estudantes se sentiram perdidos em relação à atividade, sem alguém ter dado um primeiro passo. Cabe aqui, portanto, uma reflexão: por mais que tenha ocorrido um direcionamento do que poderia ser feito dentro do proposto, os participantes sentiram-se aptos a sugerir algo apenas depois de terem um exemplo do “professor”⁶¹. Alan Simões expõe, em sua pesquisa de doutoramento, relatos de uma prática de aprendizagem informal em que não houve a condução do professor e observa:

Para muitos alunos ‘aula’ é sinônimo de ‘professor em sala’, portanto, quando o professor está em sala existe aula, ele possui a responsabilidade de conduzir o processo de ensino e cobrar dos alunos a realização da tarefa. Assim, se não existe professor na sala não existe a obrigação de realização das tarefas. [...] Os alunos estão tão condicionados ao ambiente escolar e à figura do professor como centro do processo de ensino que quando ele não está presente não se esforçam para realizar a atividade. (SIMÕES, 2018, p. 84-85).

A discussão sobre o que é uma conduta “correta”, bem como a função do professor dentro de sala, merece uma reflexão mais abrangente. Dessa forma, não irei resumi-la indevidamente nesta pesquisa. Entretanto, é condizente com o tema desta investigação refletir sobre o papel do educ comunicador como *mediador* no processo de aprendizagem e ensino de música. Para Consani (2008, p. 164) “os agentes mediadores são sempre, em maior ou menor grau, *protagonistas* da mediação – isto é, demonstram poder de condução –, o que acarreta a inexistência de sujeitos totalmente mediados, ou seja, sem voz ativa no processo”.

4.4 Módulo 3 – Música e Tecnologia: O processo de gravação

No primeiro semestre de 2019, concomitantemente à oficina de música, cursei a disciplina “Educomunicação: Fundamentos, Metodologias e Áreas de Intervenção”, oferecida pelo programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação, área de concentração “Interfaces Sociais da Comunicação”, ministrada pelos professores Ismar Soares, Marciel

⁶¹ Neste caso, utilizo o adjetivo professor para designar, intencionalmente, o sujeito que tem por responsabilidade a condução do processo de aprendizagem e ensino, pois, por mais que fosse chamado por este vocativo, não era efetivamente professor da escola.

Consani e Claudemir Viana. As contribuições epistemológicas geraram ideias de abordagem e adoção da práxis educativa em minha ação no campo, que estava em curso.

Após um hiato de quase dois meses, devido ao recesso escolar, a oficina de música retornou com o terceiro módulo no dia 22 de agosto de 2019. Adiante, nos três encontros, faríamos a gravação e produção da abertura do programa “Conexão Teen”, conforme observa-se no Quadro 8:

Quadro 8: Módulo 3.

	ENCONTRO	DATA	NOME DO MÓDULO	CONTEÚDOS TRABALHADOS
M 3	8º	22/08/2019	MÚSICA E TECNOLOGIA: O PROCESSO DE GRAVAÇÃO	PROCEDIMENTO DE GRAVAÇÃO MULTIPISTA;
	9º	29/08/2019		PERFORMANCE DOS ESTUDANTES;
	10º	12/09/2019		TECNOLOGIA DE GRAVAÇÃO E MÍDIAS DIGITAIS; MERCADO FONOGRÁFICO; STREAMING E DOWNLOAD – A MÚSICA NA REDE.

Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Objetivei, por meio destes três encontros, uma familiaridade aos processos de concepção, produção, gravação e o conhecimento do trajeto de uma música, desde as ideias iniciantes até a veiculação em serviços de *streaming*, rádios, filmes e demais plataformas. Uma das referências da musicalidade crítica está aqui representada, de forma que o estudante apure sua escuta, tendo ciência dos diferentes aspectos presentes na produção integral do material musical.

Traço um paralelo com um dos princípios educacionais, que, assim como nas mídias, entender o processo pelo qual a informação se dá, desde sua apuração, produção e até mesmo a compreensão política e ideológica, do que está sendo relatado por parte do emissor da mensagem, transforma o próprio olhar do receptor/emissor sobre o fato. Segundo Soares (1999, p.41), “isso inclui tanto o desenvolvimento e o emprego das tecnologias para a otimização das práticas educativas, quanto a capacitação dos educandos para o seu manejo, assim como a recepção organizada, ativa e crítica das mensagens massivas”.

Para a gravação instrumental da abertura, utilizei o aplicativo *Garage Band*⁶², da Apple. A escolha se deu por minha familiaridade com o mesmo e por já tê-lo instalado em meu *tablet*, o que, a princípio, facilitaria os processos de gravação.

Tendo em vista a própria incapacidade do aplicativo funcionar com outros sistemas operacionais – e ficar restrito apenas a dispositivos da marca –, outra opção a ser usada seria o aplicativo *Walk Band*, gratuito, que possui praticamente as mesmas funções. O sistema foi instalado em alguns dos *tablets* da escola, porém, durante as gravações, optei por unificá-las no *Garage Band*. Essa decisão foi baseada na própria duração da oficina e por questão operacionais.

Enfatizo aqui um ponto problemático de minha experiência e conduta que, *a posteriori*, identifiquei. O *software* carece de uma licença virtual paga e dispõe de uma interface restrita ao sistema operacional iOS, exclusivo da Apple. Para a pesquisa, selecionei-o unicamente pela facilidade de programação e por já tê-lo instalado no *tablet* da marca. Em um cenário em que houvesse tempo hábil para que pudéssemos explorar o uso de diferentes opções, considero mais condizente que o pesquisador e/ou educador tenha preferência por *softwares* de gravação multipista semelhantes, porém gratuitos, como o *Audacity* ou *Walk Band*. Minha escolha foi satisfatória em relação a meu intuito durante a pesquisa, mas não condiz com as possibilidades de investimento em tecnologia da EMEF Des. Sebastião Nogueira nem da maior parte das escolas públicas.

Em uma situação na qual a oficina de música não tivesse limite de tempo para ocorrer, os estudantes desenvolveriam as competências no próprio *software* de gravação multipista, instalado nos computadores da escola (*Audacity*). Porém, demandaria uma duração maior de oficina do que a possível, o que acabaria por prejudicar o calendário acadêmico da pós-graduação.

Durante o primeiro encontro, usei três acordes iniciais para que, em cima deles, pudéssemos trabalhar os outros elementos composicionais, como cordas, sintetizadores, pianos e batidas eletrônicas. Ao abrirmos o aplicativo e, dentro dele, explorarmos juntos os timbres percussivos, sugeri que os estudantes encontrassem os timbres semelhantes aos que reproduzimos em percussão corporal e “tocassem” no próprio *tablet*.

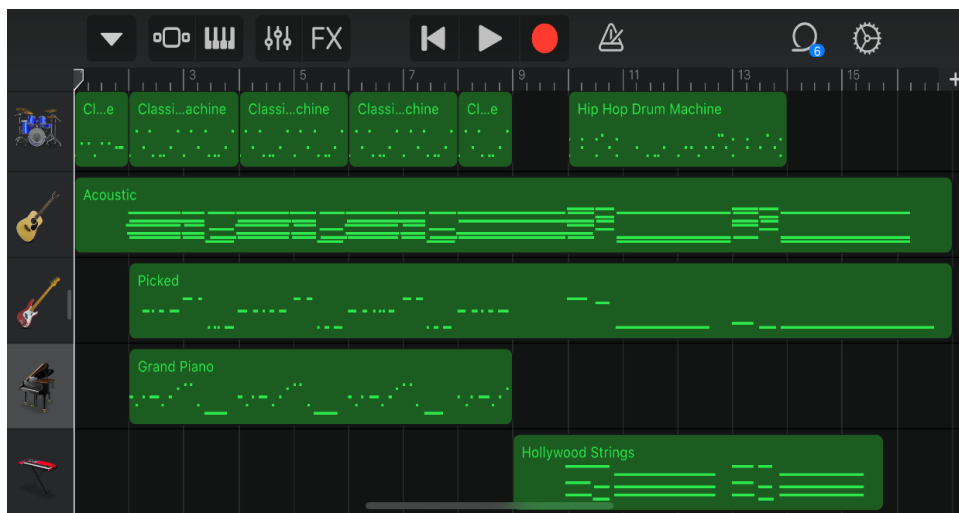
⁶² O *software* tem capacidade para gravação, edição e mixagem, de uma maneira operacional e lógica. É possível, por meio de uma tecnologia como essa, criar arranjos e utilizar simuladores de instrumentos como piano, sintetizadores digitais, violão, contrabaixo elétrico, violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Na parte rítmica, diferentes modelos de bateria convencional e equipamentos para *beat-box* fazem parte do catálogo de sonoridades.

Houve, então, a experimentação dos alunos com a percepção dos diferentes timbres e alturas, em um processo de transposição do que vinham fazendo em percussão corporal. Aos poucos, selecionaram e estabeleceram um padrão. Michael, de 12 anos, executou a gravação do padrão ritmo e, durante a performance, exclamou, empolgado: “Isso é muito massa, professor, dá pra fazer altos ritmos”.

Conversamos sobre o processo de gravação de uma música, sua captação em camadas (*layers*), os processos de produção, masterização e distribuição, até chegarem prontas para os discos, rádios e plataformas de *streaming*. Dentre os vários instrumentos disponíveis dentro do aplicativo, vimos como funcionavam os *samplers*, largamente utilizados por DJ’s. Percebi seus olhos brilhando ao ouvir uma sonoridade tão comum às músicas de seu cotidiano. Um notável sentimento de pertença: ver que a realidade da qual partilham os estudantes é valorizada e está sendo trazida para dentro da sala de aula. Interpreto que a fascinação de Michael se justifica no entendimento dele de que a música que escutava poderia ser (re)produzida integralmente em sala, mesmo com a limitação de recursos – desde sua concepção até sua veiculação.

O mesmo processo da batida eletrônica foi utilizado com outros “instrumentos” dentro do aplicativo. Fizemos a gravação multipista, em que cada linha separada é um instrumento específico e, no final do processo, elas são mixadas. Na grade das faixas gravadas, na coluna esquerda, estão as representações de instrumentos que caracterizam cada faixa, e, em sua horizontal, em verde, são as faixas sonoras. Na Figura 18, de cima para baixo, na coluna esquerda, temos a bateria, o violão – com acordes já pré-estabelecidos pelo aplicativo –, o contrabaixo elétrico, o piano convencional de cauda e, por fim, um sintetizador. A disposição fica clara conforme o layout de pistas abaixo (Figura 18):

Figura 18: Layout da gravação multipista instrumental.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Cabe frisar aqui um fato que considero intrigante: o entendimento quase intuitivo das funções do programa pelos estudantes. O processo de gravação e produção musical dessa natureza demanda estudo e familiaridade com o que vai ser gravado. Ícones e símbolos indicam as diversas funções operacionais de *softwares* dessa natureza. Em contrapartida, os estudantes manuseavam o aplicativo sem auxílio. Deixei com que conduzissem as sessões de gravação, em que fui, aos poucos, mediando, e, assim, isentando-me de dar direcionamentos.

Os recortes de faixa, o *play* e o *rec* da gravação, as seções dos timbres diferentes dentro do aplicativo, possibilidades de equalização – tudo isso foi absorvido rapidamente pela facilidade quase inerente de uma geração que dispõe desses recursos e que já nasceu imersa em um mundo interativamente tecnológico. Durante as sessões de gravação, atentei-me ao protagonismo e à proatividade dos estudantes em relação às performances. A assimilação do conhecimento, gradualmente, gerava a autonomia para orientar e explicar aos outros colegas os detalhes das atividades.

A Figura 19 mostra a cena em que Paula (na figura, apontando para o *tablet*) orienta em qual parte da faixa de áudio Estela (utilizando fones de ouvido) deveria começar a gravar sua parte vocal. Na ocasião, após estabelecer o custoso silêncio entre todos os participantes, ouve-se o diálogo entre ambas:

Estela: Não curto muito minha voz quando escuto assim... tipo eu mesmo... é daqui?

Paula: Eu também não...

Estela: É daqui?

Paula: *Nos primeiros 20 segundos é a introdução, daí é só apertar o REC daqui e mandar ver... cê vai saber...*

(Arquivo do Pesquisador – 29/08/2019).

Figura 19: A autonomia dos processos criativos entre os estudantes.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

As gravações de voz, conforme citei anteriormente, foram feitas com um dos microfones adquiridos pela própria EMEF Des. Sebastião Nogueira, que são utilizados em entrevistas e gravações para o “projeto de rádio”. Abaixo, a Figura 20 ilustra o momento em que a estudante Estela (à esquerda, com o *software* de piano no *smartphone*) toca a nota que a estudante da direita, Paula (gravando), deveria cantar.

Figura 20: Interação musical entre estudantes através da tecnologia.



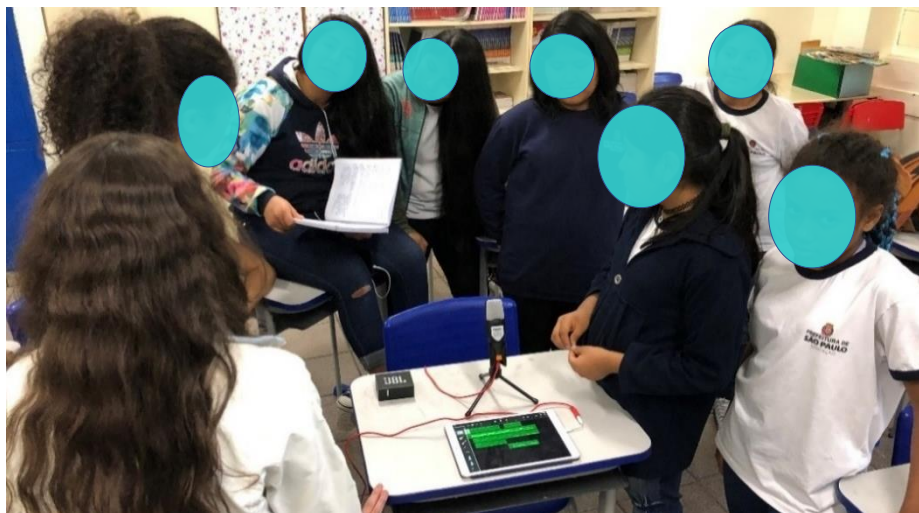
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Era manhã do dia 12/09/2019, por volta das 12h30, quando fomos, animados, onze estudantes e eu, até o estúdio de rádio para a gravação das vozes em conjunto de nossa composição. Usaríamos a sala para gravar, mas, por motivo de uma reforma estrutural na escola, o barulho era insuportável, impossibilitando a gravação no local. Necessitávamos de silêncio. Então, acabamos utilizando a sala 03. Mesmo que não fosse o local mais adequado – justamente pela falta de estrutura disponível, com tratamento acústico ideal para atividades como essa –, não houve empecilhos externos que impedissem a prática.

O refrão do rap seria gravado por último. Na versão definida pelos estudantes, ainda no Módulo 2, de acordo com o que foi sugerido pelos mesmos, cada um seria responsável por cantar um verso e, no refrão, faríamos um *tutti*. A gravação foi feita apenas no último encontro, que contou com onze estudantes.

A Figura 21 (12/09/2019) registra um dos momentos de gravação, em conjunto, de uma das partes. Podemos observar, na mesa, o *tablet* com as diferentes faixas instrumentais, utilizadas como “guia” para a orientação das vozes, o microfone – proveniente do estúdio de rádio –, para uma captação mais precisa, e a caixa de som da marca JBL, que, ligada ao *bluetooth* do *tablet*, amplificava o som para que os participantes tivessem uma noção clara do que estava sendo reproduzido.

Figura 21: Gravação em conjunto utilizando dispositivos tecnológicos.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Todo aquele aparato de gravação fazia com que os participantes sentissem como se estivessem gravando profissionalmente. A qualidade de som resultante dos equipamentos utilizados foi bastante satisfatória, aproximando-se à ideia da produção e gravação musical.

O produto da gravação⁶³ das vozes e a mixagem da parte instrumental, junto à vocal, foi, por mim, masterizado em um estúdio na cidade de Londrina-PR, onde editei partes que, precisamente, careciam de ferramentas de edição de áudio específicas. Por questões inerentes ao curto espaço de tempo para a realização da oficina durante a pesquisa, mencionadas anteriormente, não foi possível transferir o processo de edição, mixagem e masterização integralmente aos estudantes, o que considero ideal. O conhecimento necessário para essas funções demandaria maior duração da oficina.

4.5 Módulo 4 – Trilha sonora: O enredo musical de um curta metragem

No projeto de pesquisa, planejei realizar a oficina de música até agosto de 2019. Entretanto, minha vontade era de continuar naquele ambiente que eu já observava resultados palpáveis. Somou-se a isso o envolvimento dos estudantes.

⁶³ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1af72rsnLoYBlzCQn1DOZ9OeUTV6qkX_v/view. Acesso em; 12 set. 2019.

Nesse período, houve a possibilidade de integrar a oficina de música a outros projetos de Educomunicação da EMEF Des. Sebastião Nogueira. O professor Isaque comentou sobre uma produção cinematográfica dos estudantes que iria começar dali a alguns dias. Basicamente, os participantes do “projeto de rádio” produziram um curta-metragem de terror em sua totalidade: criação de roteiro, atuação, direção, edição, dentre todas as outras funções concernentes à elaboração de um filme.

Sugeri para o professor, então, criarmos juntos uma trilha sonora para o filme, e que poderíamos dedicar os próximos encontros da oficina de música a essa finalidade. Isaque aprovou prontamente e já começamos a pensar em diferentes maneiras de integração das atividades. Repleto de ideias a respeito dos assuntos que poderia compartilhar sobre música e cinema, fui para casa e elenquei alguns conteúdos possíveis de serem trabalhados sob esta temática. O módulo foi se estruturando em quatro encontros, conforme o Quadro 9:

Quadro 9: Módulo 4.

	ENCONTRO	DATA	NOME DO MÓDULO	CONTEÚDOS TRABALHADOS
M 4	11º	19/09/2019	TRILHA SONORA: O ENREDO MUSICAL DE UM CURTA METRAGEM	TRILHA SONORA;
	12º	03/10/2019		INDÚSTRIA CULTURAL;
	13º	10/10/2019		O PAPEL DO CINEMA NA SOCIEDADE;
	14º	17/10/2019		INSTRUMENTAÇÃO MUSICAL E PRODUÇÃO MUSICAL EM <i>SOFTWARES</i> ; GRAVAÇÃO E EDIÇÃO; CONSTRUÇÃO DE ROTEIRO MUSICAL; <i>LEIT MOTIF</i> ; MERCADO CINEMATOGRAFICO COMO DIFUSOR IDEOLÓGICO;

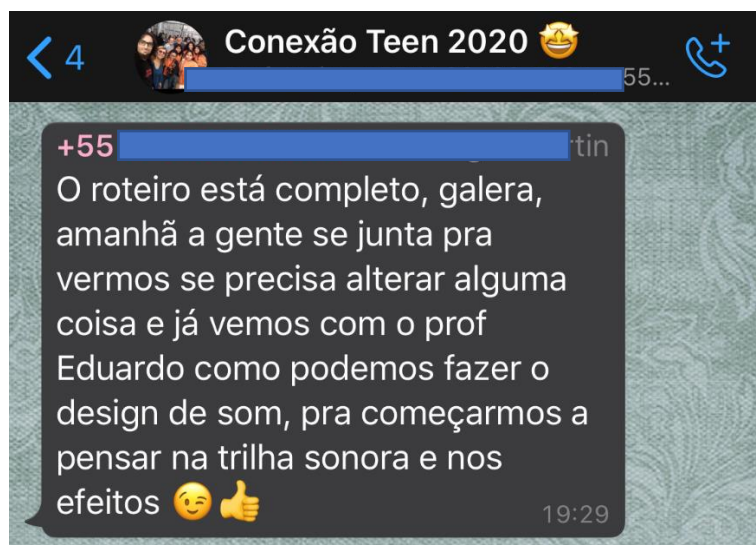
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Iniciamos o trabalho conjunto dos dois projetos por meio de um grupo de *WhatsApp*, criado pela professora Maria, no final do ano de 2018, ao qual todos os estudantes e professores dos projetos de Educomunicação estavam vinculados. Fui integrado a esse grupo em março de 2019. Por meio dele, os participantes interagiam e conversavam sobre as atividades do Imprensa Jovem e do “projeto de rádio” – além de outros assuntos, paralelamente. Constantemente, lia sobre os assuntos que alimentavam o grupo: desde fotos de família, conteúdos religiosos e *links* de vídeos no YouTube até orientações providas dos professores sobre os compromissos

dos projetos de Educomunicação da escola. Sob o nome de “Conexão Teen 2019”⁶⁴, a plataforma permitiu-me estar sempre alinhado com as atividades dos estudantes e com o que estava acontecendo de mais importante, em tempo real.

Assim que o roteiro do curta metragem foi finalizado, inteiramente produzido pelos estudantes, Isaque comunicou, através deste grupo de *WhatsApp*, sobre a próxima fase, dizendo começar a “pensar na trilha sonora e nos efeitos”, conforme ilustra a Figura 22:

Figura 22: *Printscreen* do grupo de *WhatsApp* dos projetos educacionais.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

O primeiro encontro do último módulo aconteceu no dia 19 de setembro de 2019 e, a princípio, eu tinha por objetivo entender mais sobre o roteiro e a concepção da história, da qual ainda desconhecia. Logo no início, conversamos sobre o enredo já estabelecido que, em resumo, teria a seguinte trama: uma jovem estudante vítima de *bullying* dos colegas de classe comete suicídio. Cerca de 30 anos depois, o espírito da garota volta a assombrar os filhos desses colegas que, na época, zombavam-na. A alma maligna e vingativa teria sido invocada após um jogo relativo a necromancia, chamado “Jogo do Copo”⁶⁵.

⁶⁴ Nos *printscreens* de tela do grupo, consta o nome “Conexão Teen 2020”, devido às capturas terem sido feitas durante a análise dos registros, em 2020. Os nomes e os números de telefone foram omitidos, a fim de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa.

⁶⁵ Mais conhecido como “Jogo do Copo” ou “Brincadeira do Copo”, o Tabuleiro Ouija é uma superfície com números e letras em que, guiadas por um indicador (geralmente um copo de vidro), pode, supostamente, responder perguntas de outra dimensão – ou mesmo invocar espíritos.

Considerarei o enredo bastante intrigante e o entusiasmo com o qual me contaram transpareceu o orgulho do que haviam feito. Discutindo sobre o enredo, chegamos à conclusão de que podíamos deixar a trama mais interessante ainda se colocássemos uma trilha sonora. Era o ponto de partida que eu precisava. Perguntei, em seguida, sobre trilhas sonoras do conhecimento deles, e, para a minha surpresa, um súbito silêncio instaurou-se. Estava na expectativa de que dissessem ou cantarolassem algum dos famosos temas da sétima arte e deparei-me com nada além do silêncio.

Pensei ser o momento para refletirmos mais sobre o papel da trilha sonora em um filme. Por meio do YouTube, acessei a Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB), executando o tema principal do filme “O Tubarão”, composto por John Williams sob regência de Roberto Minczuk⁶⁶. Alguns comentaram já ter assistido e, poucos segundos depois da característica entrada dos contrabaixos, um primeiro comentário sobre o material sonoro:

Jessica: *Pra fazer trilha de terror e de suspense os instrumentos são mais graves, né?*

(Diário de campo – 19/09/2019, p. 53).

O comentário de Jéssica ascendeu um diálogo inicial sobre o uso das alturas na composição, assim como sobre o efeito que elas trariam: ao mesmo tempo, uma evidência da compreensão do conceito de altura e identificação desse no material sonoro. Sons graves que são explorados para criar uma atmosfera mais “pesada” e “densa”. Em meio à conversa, questionei, em contrapartida, se apenas os instrumentos graves geravam suspense. O silêncio foi imediato, como se esperassem uma resposta do professor.

Conforme conversas paralelas foram se formando, coloquei a clássica cena do assassinato na banheira do filme “Psicose”, dirigido por Alfred Hitchcock, de 1960⁶⁷. A atenção quase que subitamente se dirigiu à tela de meu notebook. No instante em que os violinos na região agudíssima tocam o acorde dissonante em *staccato*, o assassino desfere as facadas na mulher que, serenamente, banhava-se. Embasbacados, suas fisionomias de espanto e reações de surpresa com a cena tomaram conta do momento. A partir da curiosidade gerada, conversamos sobre outras trilhas famosas e suas diferentes funções, de acordo com o gênero do filme: ficção, romance, suspense, aventura, terror, assim como sua presença em propagandas e

⁶⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RCzs6K05VIM>. Acesso em: 14 mar. 2020.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MVeJ44oNvYI>. Acesso em: 14 mar. 2020.

campanhas publicitárias. Green (2008a) sustenta e ressalta a importância da presença do significado delineado neste âmbito:

O filme cinematográfico, programa de televisão e anúncios publicitários, combinando música com palavra e imagem, e frequentemente empregando o poder da repetição, são os mecanismos mais eficientes e endêmicos para transmitir delineamentos de conceitos ou emoções, sem mencionar classe social, riqueza e a propriedade de diversas mercadorias, todas associadas a várias porém especificamente apropriadas músicas. (GREEN, 2008a, p. 48).⁶⁸

Aproveitei o assunto para introduzir, junto aos estudantes, reflexões básicas de sonoplastia e efeitos sonoros. Questionei se a voz de um espírito era a mesma de uma pessoa comum. Em meio a brincadeiras e imitações de vozes monstruosas, perguntei quem gostaria de gravar a voz do espírito. Voluntariou-se Mateus, de 11 anos, do 6º ano, que entrou para a oficina apenas no terceiro módulo, pois havia mudado de escola. Em pouco tempo, o tímido jovem já demonstrava-se bastante interessado nas atividades e se candidatou para gravar uma frase simples. Através dos parâmetros de equalização e afinação, alterei rapidamente a voz dele para que ficasse exageradamente grave e fantasmagórica. Os estudantes ficaram boquiabertos com aquilo e queriam testar suas vozes individualmente para ver como ficariam. Entreguei as funções a eles, para que tivessem autonomia no processo, e notei uma certa “desordem”.

Aproveito o ensejo para refletir sobre a atuação do educador. Mencionei a palavra “desordem”, entre aspas, pois denotamos o conceito de desordem – em sala – a um comportamento do qual não temos controle, resultante de algum processo educativo que, muitas vezes, é considerado falho. Contesto essa visão: a ausência desse (imaginário) “controle” da sala de aula pode fazer com que o educador em cena recorra a ações autoritárias, na condição de professor, que ceifa a liberdade do educando e cerceia o seu direito de ser curioso e inquieto (FREIRE, 2011), atitude essa reprovável na práxis comunicativa, em que as relações devem ser expansivamente dialógicas. Segundo Freire:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. (FREIRE, 2011, p. 57).

⁶⁸ “The cinema film, television programme and filmed advertisement, combining music with both word and image, and frequently employing the power of exact repetition, are of the most efficient and endemic mechanisms for conveying delineations of concepts or emotions, not to mention social class, wealth and the ownership of diverse commodities, all associated with various but specifically appropriate music”. (GREEN, 2008a, p. 48).

A cena da alteração das vozes descrita acima é, claramente, um processo criativo, de descoberta de sonoridades, de alteração nos padrões gráficos de equalização/afinação e os efeitos distintos que essas mudanças geram. Para os estudantes, a manipulação do que é novo e a euforia do descobrimento coletivo podem gerar uma “desordem”. que, nesse caso, considero um traço positivo e de relevante importância no processo de criação em conjunto e de assimilação de novos conhecimentos. Basicamente, é permitir que os estudantes se permitam.

No dia 03 de outubro de 2019, continuamos com o processo de composição da trilha, desta vez com o foco no material musical. O encontro começou com apenas oito estudantes, pois havia uma parte gravando cenas do curta metragem na quadra poliesportiva. Como já mencionado, a participação na oficina é voluntária, e o mesmo estudante pode integrar mais de um projeto, concomitantemente.

Sentamo-nos em roda e fizemos um *brainstorming* sobre como seria nossa trilha sonora. Jéssica, que havia mencionado a utilização de instrumentos graves no primeiro encontro, repetiu sua opinião sobre como deveria ser a trilha, o que evidenciou a assimilação sobre instrumentação:

Jéssica: *Tem que ser bem gravona...*

Pesquisador: [pergunta a todos] *Quais instrumentos podemos usar para deixar a trilha bem gravona?*

Jéssica: *Contrabaixo... igual a do Tubarão lá...*

(Diário de campo – 10/10/2019, p. 57).

Por meio de *softwares*, como os mencionados neste capítulo, temos a possibilidade de mostrar os sons dos instrumentos de corda. Passeamos juntos pelas cordas, pelo violino, pela viola, pelo violoncelo e pelo contrabaixo, discutindo sobre as diferenças entre cada um, desde peculiaridades do som até aspectos físicos, como o tamanho da caixa de ressonância e materiais usados em sua construção.

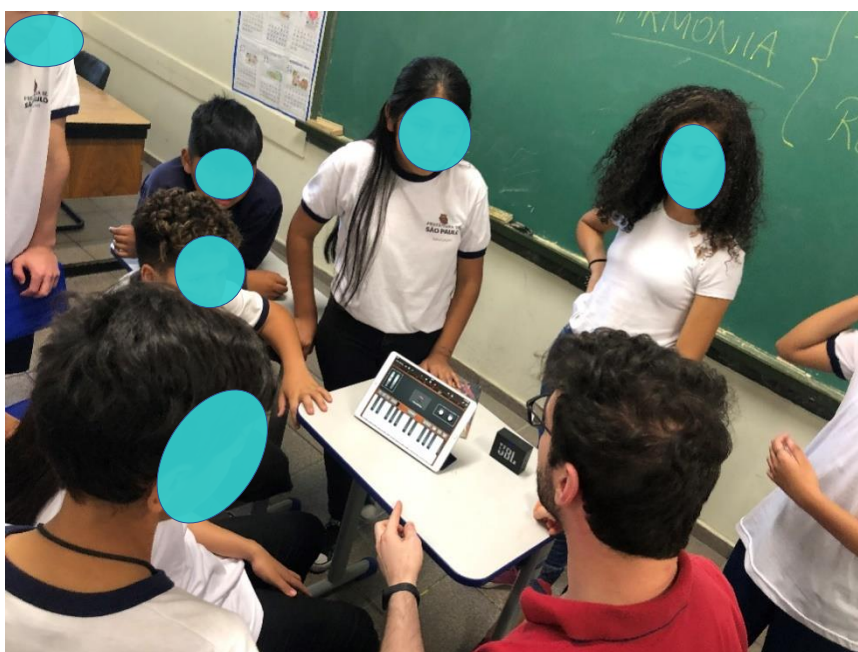
Gradativamente, os estudantes foram desvendando os caminhos dentro do *software* (GarageBand) e, em pouco tempo, dominaram o sistema operacional. Percebi uma maior assimilação, tendo em vista que já havíamos usado o mesmo aplicativo no Módulo 3. Trocavam rapidamente de telas de gravação para escolha de instrumentos, de cordas para piano, de piano para sintetizadores, procurando e testando sonoridades. Durante a mediação, sugeri que voltassem ao sintetizador, para que pudessemos experimentar melodias e harmonias que surtiram tensão e suspense, conforme os estudantes preferiam.

O uso da tecnologia no processo composicional é uma forma de aproximar o estudante de uma produção relativamente semelhante – em qualidade sonora – ao que costumam escutar no cinema, ou de, ao menos, estabelecerem o significado delineado. O uso dos dispositivos deve estar em consonância com o fazer musical. Neste sentido, ressalta Gohn:

podemos constatar o uso destes programas digitais tanto por músicos profissionais quanto por diletantes sem formação musical, e assim como na aprendizagem musical através de *études*, o uso de um mesmo sistema computacional por diversos indivíduos tende a padronizar suas práticas e resultados [...] Neste sentido, percebemos que a evolução da tecnologia gradualmente estabelece padrões nas formas de produzir, aprender e vivenciar a música. Para nos manter em sintonia com nosso próprio tempo, é preciso também aprender a lidar com as mediações tecnológicas que vão surgindo, somando-as ao corpo de conhecimentos existente anteriormente. (GOHN, 2007, p. 23).

Criávamos camadas instrumentais e íamos sobrepondo-as, experimentalmente, conforme sugestões e indicações dos próprios estudantes (Figura 23). Mateus, um dos mais interessados na composição da trilha, era bastante atento e agregador às sugestões minhas e dos colegas. A Figura 24 demonstra o momento em que o estudante (de boné azul) executa a camada do piano para a trilha. Na ocasião, os colegas escutam atenciosamente e respeitam o silêncio durante a captação:

Figura 23: Momento de experimentação sonora.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Figura 24: Mateus executa a camada de piano para a trilha sonora.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Em entrevista, Mateus indicou a composição da trilha como atividade preferida. Ademais, a experimentação com piano suscitou seu interesse por procurar novas músicas, novas experiências. Uma musicalidade mais crítica:

Pesquisador: *O que você mais gostou de fazer na oficina?*

Mateus: *Acho que foi da parte de compor a música do filme, a trilha sonora... Achei bem da hora, toda aula a gente, como que eu posso falar? Ah, não sei tipo... a gente fazia uma parte da música de alguma parte do filme, você mostrava sobre tensão, suspense, essas coisas... Achava bem interessante.*

Pesquisador: *Nós vimos como a música é produzida, como ela é composta e o trajeto dela até chegar em nossas plataformas digitais. Saber isso mudou a forma de como você escuta música?*

Mateus: *Sim, mudou... Todo dia, sei lá, eu procuro alguma coisa diferente pra mim ouvir, eu sempre vou mudando, fico achando várias músicas diferentes no meu celular aí eu, tipo, sempre que tem um toque de piano ou alguma coisa parecida eu lembro do que nós tava fazendo...*

(Entrevista – Mateus – 07/11/2019).

Jéssica também, em entrevista, mostrou sua preferência em relação a essa atividade da oficina:

Pesquisador: *O que mais gostou de fazer na oficina?*

Jéssica: *Como fazer música, como fazer sonoros⁶⁹, assim como a gente ta fazendo do filme, aprender e depois aprender outros ritmos que você ensinou... Eu marquei mais*

⁶⁹ Jéssica tinha descendência boliviana, por isso utilizou a palavra “sonoros”, que quer dizer “sons”.

a trilha sonora que a gente tá fazendo sobre o filme, eu achei legal como fazer a trilha...

(Entrevista – Jéssica – 07/11/2019).

A produção integral do filme gerou repercussão na escola. As redes sociais eram bastante ativas e divulgavam constantemente as etapas do processo. Sob encargo do professor Isaque, as páginas virtuais eram abastecidas, quase que diariamente, com conteúdos dos acontecimentos diversos do ambiente escolar, dentre eles, imagens dos bastidores cinematográficos. O professor tinha ciência das ações de Educomunicação e como elas eram integradas, conforme depoimento abaixo:

Isaque: *Não faz sentido a gente pensar em uma coisa que vai ficar contida em si mesma, né. Tanto que os alunos aqui na nossa escola, a maioria deles não participam de um projeto só. Eles participam, acabam se envolvendo com tudo, Imprensa Jovem, robótica, monitor, projeto de música, cinema, tudo integrado. A gente trabalha tudo junto pra desenvolver todas as competências de uma forma conjunta.*

(Entrevista Prof. Isaque – 07/11/19, p. 05).

Por questões de atraso na captação das imagens, o curta-metragem não foi concluído, mas teve duas trilhas sonoras finalizadas, compostas e gravadas pelos estudantes⁷⁰. Abaixo, está a publicação na página do Facebook da EMEF Des. Sebastião Nogueira (Figura 25), que mostra o andamento das atividades, em que tive meu nome mencionado durante a produção do curta metragem. As fotos ilustram a gravação de cenas na quadra poliesportiva, a criação da trilha sonora e o processo de edição das imagens captadas:

⁷⁰ Trilhas disponíveis em: <https://drive.google.com/drive/folders/1-HsxSTjIdIyhZsqXVWxtDTBwXMta9NWt>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Figura 25: Publicação do andamento das atividades do curta-metragem.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Diante de tal fato, observando o encaminhamento e a integração da oficina de música frente às atividades educacionais, enxergo apontamentos que sugerem o desenvolvimento de um ecossistema comunicativo. Revisito aqui a concepção do termo que Soares (2009) designa, para quem:

Todas as maneiras de relacionamento com regras determinadas e rigorosamente seguidas constituem, em consequência, um tipo definido de ecossistema comunicativo. [...] No caso, o ambiente comunicativo apresenta-se como eminentemente aberto à participação, garantindo não apenas o diálogo entre as pessoas, mas o diálogo sobre como conduzir os processos de relacionamento e de ação, incluindo a ação pedagógica. Em consequência, a Educomunicação busca

intervir na realidade, demonstrando a viabilidade do diálogo e a excelência de seus resultados. (SOARES, 2009, p. 26).

Adiante, na Codetta, exponho a finalização e algumas repercussões da oficina desenvolvida.

4.6 Codetta

No dia 24 de outubro de 2019, saí de casa rumo à escola com um misto de sensações: a de dever cumprido – pela dedicação e considerável êxito das etapas da investigação até ali desenvolvidas – e a de tristeza, por ter que me despedir de uma das melhores experiências de campo em minha vida como pesquisador.

Preferi comunicar minha saída aos estudantes apenas naquele dia, para evitar qualquer tipo de reação de desânimo em relação as atividades ainda sendo desenvolvidas. Era hora de prosseguir para a próxima etapa da pesquisa, de organização, categorização e análise dos registros. Quando anunciei o fim da oficina, percebi semblantes claramente decepcionados, em meio a contestações diversas, como: “mas por quê?!”, “não vai ter ano que vem, então?”, “se você der essa aula em outra escola eu vou, professor”. As reações me fizeram profundamente feliz e eram comprovadas pelos olhos de cada um que, a meu ver, assimilaram coisas que acabaram por transformá-los, de alguma maneira, em indivíduos mais críticos, mais criativos, mais comunicativos, mais cidadãos.

Percebi que havia feito a diferença naquele campo, assim como este havia feito a diferença em mim. O clima de despedida não afetou o entusiasmo com o qual participavam do último encontro. Desta vez, não levei nenhum dispositivo tecnológico em sala, pois tive por objetivo traçar um panorama geral do que havíamos trabalhado durante o ano. Fomos juntos relembando, desde o primeiro encontro, os assuntos de cada módulo, quais as conclusões que chegamos, os temas, os termos. Tudo isso de maneira consideravelmente desordenada, repleta de mãos erguidas que ansiavam contar o que lembravam de mais marcante.

No final do encontro, saí da sala agradecendo imensamente a oportunidade de poder fazer parte daquela realidade, daquele ambiente que tanto me acolheu. Demonstrei gratidão a todos pelo carinho com o qual me receberam desde o início, e pelo tanto que me ensinaram. Fui aplaudido pelos estudantes e, naquele momento, a vontade era de continuar, mas os compromissos acadêmicos urgiam e mereciam dedicação exclusiva na nova etapa da pesquisa.

Despedi-me sorrindo, com a certeza de ter feito o melhor possível, em compromisso com um novo olhar sob a Educação Musical e a Educomunicação.

Voltei 15 dias depois do último encontro para realizar algumas entrevistas remanescentes e conversar com os professores, quando fui abordado por Maria. Efusiva, a professora contou-me que estavam desenvolvendo um “piano para tocar com o pé” na aula de robótica e que gostaria de me mostrar. Fomos até a sala principal dos projetos de Educomunicação e ela fez a montagem do aparelho. A tecnologia utilizava um *software* de reprodução MIDI para gerar as notas e, depois de ajudá-la criar a escala, pediu para que eu testasse o “*Piano Maker*” (como era chamado por Maria). Mal percebi que estavam filmando, quando, já em casa, após a visita a escola, recebi uma notificação de marcação no Facebook. Ao checar, deparei-me com a seguinte homenagem (Figura 26):

Figura 26: Execução no “*Piano Maker*”.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Outro acontecimento marcante que merece espaço neste fim de relato foi a participação da escola no primeiro Prêmio Villa-Lobos de Educação Musical, promovido pela Câmara Municipal de São Paulo, com o projeto da oficina de música. O concurso, cujas inscrições ocorreram em agosto de 2019, elegeu os projetos de educação musical inovadores desenvolvidos nas escolas públicas municipais. O Projeto de oficina de música, tendo a mim como “Oficineiro”, junto à EMEF Des. Sebastião Nogueira, participou do certame por sugestão da professora Maria. Obtivemos a 5ª colocação entre projetos de educação musical de toda a cidade. Nas seguintes imagens, trago as publicações sobre a entrega dos certificados (Figura 27), no dia 29 de novembro de 2019, e um vídeo feito unicamente de imagens da sessão solene do prêmio veiculado no perfil do Facebook da escola (Figura 28).

Figura 27: Dia de entrega dos certificados do Prêmio Villa-Lobos.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

Figura 28: Publicação de vídeo da Sessão Solene de entrega dos prêmios.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2020.

A repercussão positiva do projeto trouxe inspiração para as etapas da pesquisa pós trabalho de campo. No capítulo a seguir, celebro os resultados, realizo discussões e as considerações finais do trabalho.

5 RESULTADOS, DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os estudantes têm que aprender a organizar-se organizando-se, e têm que aprender a ser livres libertando-se.”

(Francisco Gutiérrez, 1988, p. 46).

Antes de discorrer sobre os resultados desta pesquisa, faço uma breve retrospectiva do que foi exposto até o momento. Inter-relacionar campos de conhecimento até então pouco relacionados foi um desafio, na medida em que a base epistemológica de cada um teria de estar estritamente delimitada, para que, assim, não resultasse em algo generalista. Ainda no projeto de pesquisa inicial, aprofundei-me na revisão bibliográfica sobre o tema, para ter ciência do estado da arte sobre o que viria a investigar. Deparei-me, então, com a escassez de artigos e trabalhos acadêmicos envolvendo Educomunicação e Educação Musical, o que me fez querer ir mais a fundo no tema.

Reitero meu objetivo principal, o de **experienciar possibilidades do diálogo entre práticas de educação musical escolar e projetos de Educomunicação, visando a formação de um indivíduo crítico, ativo e criativo**, e as questões que nortearam meu percurso durante a pesquisa: de que maneira projetos de natureza educ comunicativa poderiam ser incorporados a uma prática de educação musical que, além do conteúdo em si, propiciasse ao estudante uma formação crítica, ativa e criativa? Em meio aos diversos aparatos tecnológicos e possibilidades de interação midiática e informacional, como aprender música de modo que o estudante tenha consciência crítica acerca dos modos de produção, veiculação e recepção de música?

Sobre a exposição desta pesquisa: na parte inicial, abordei as duas perspectivas centrais, a Educomunicação e a Educação Musical Crítica, campos epistemológicos que forneceram os conceitos teóricos – práxis educ comunicativa e musicalidade crítica – que sustentaram a realização da oficina de música e a análise e interpretação dos registros feitos. No segundo capítulo, trouxe a revisão bibliográfica e o referencial teórico. Foi na compreensão das inter-relações entre os dois conceitos que cheguei ao termo central deste trabalho: a Edu(comuni)cação Musical. Para que o leitor entendesse como o planejamento da pesquisa e seus procedimentos metodológicos se estruturaram, esses foram relatados no Capítulo 3. O quarto capítulo tratou, de maneira descritiva e interpretativa, da implementação e realização da oficina de música e como seus módulos foram se formando e se transformando, na medida em que a participação dos estudantes era decisiva nos assuntos que viriam a ser trabalhados.

Abaixo, destaco as possibilidades de inter-relação entre Educação Musical e Educomunicação experienciadas durante a oficina de música junto aos resultados da investigação. Segue a esses a discussão dos resultados.

5.1 Possibilidades da inter-relação entre Educação Musical e Educomunicação e Resultado da pesquisa

- A primeira dessas possibilidades está na reflexão sobre a influência dos meios de comunicação e difusão informacionais no repertório dos estudantes. Por meio da mencionada inter-relação, foram suscitados questionamentos críticos sobre o que escutavam e porque o escutavam. Como resultado, além da construção dos conhecimentos musicais por parte dos estudantes, constatou-se o desenvolvimento de uma escuta crítica da música, proveniente dos meios informacionais de comunicação, e, conseqüentemente, uma mudança de hábito na escuta musical a partir dessa ciência. Essa possibilidade resultou em uma musicalidade crítica.

Discussão

Estudos de práticas pedagógicas que partem da realidade dos estudantes já são frequentes. O que esta pesquisa visou foi ir além dos domínios musicais e de uma educação musical contextualizada na cultura dos estudantes, a fim de possibilitar desde uma escuta mais atenta e consciente dos processos de produção musical até a sua difusão por meios de comunicação e dispositivos midiáticos. Segundo Simões (2019, p. 179), “o processo de musicalização⁷¹ crítica representa um processo de conscientização crítica sobre o mundo a partir do objeto música”.

Alguns depoimentos registrados nas entrevistas semiestruturadas, feitas com estudantes e professores, revelaram, ao final da oficina, um posicionamento mais crítico em relação ao que escutam na mídia, e apontaram também para o desenvolvimento de uma musicalidade crítica. Em uma das perguntas, mencionei se o fato de que saberem como a música é produzida,

⁷¹ O termo “musicalização crítica”, utilizado por Simões (2019, p. 179), faz referência ao processo de conscientização musical crítica. Já a “musicalidade crítica” é um estágio a ser alcançado. Segundo o autor, “o processo de conscientização musical crítica tem como elemento chave o desenvolvimento da Musicalidade Crítica”. (SIMÕES, 2019, p. 181).

composta, e comercializada até chegar nas plataformas mudou a forma como escutam música. Algumas respostas-chave foram:

Pesquisador: *Saber isso mudou a forma de como você escuta música?*

Maíra: *Mudou, mudou. Até porque hoje cê escuta uma música e você olha “nossa, música legal, deve ter sido fácil de compor ela”, mas com o projeto, eu fiquei tipo assim: “é isso!”. Eu achando que aquilo era fácil, que era o ‘top’, que eles já conseguiam pegar e “ó, montei a música, tó!”. Mas não... Começam as conversas, depois você vai descobrindo os sons que você gosta que vai misturar com outros que vai ficar legal e mistura com a sua letra.*

Vinicius: *Sim, porque tipo, antes eu não ouvia, mas agora que... agora eu sei o que passa pela música, eu ouço uma música e falo “opa, pera aí”, tem um tom diferente aqui que antes eu não ouvia... tem uma bateria aqui que eu nunca ouvi, tipo isso. [...] Prestar atenção no que tá no som mesmo, do que a voz e a principal batida que tá mais alta, mais agudo. [...] Antes eu ouvia bastante música internacional né, o Trap. Mas agora eu ouço, sei lá, forró. Aí eu começo a ouvir, vejo os cliques, aí tem uns batuque ali que eu nunca vi na minha vida. Aí eu vou pesquisar, né. Aí eu acho uns instrumentos muito bacana.*

Paula: *Sim, mudou tipo...Eu gostava de ouvir digamos, um ritmo só. E eu não conhecia outros ritmos e como você trouxe, teve um dia que você falou dos ritmos de música, né, que cê trouxe até um papel pra gente anotar que ritmos escutava, e tipo, isso abriu, digamos, mais portas pra eu conhecer novas músicas, porque eu gosto muito de música.*

Mateus: *Sim, mudou. Todo dia, sei lá, eu procuro alguma coisa diferente pra ‘mim’ ouvir, eu sempre vou mudando, fico achando várias músicas diferentes no meu celular aí eu, tipo, sempre que tem um toque de piano ou alguma coisa parecida eu lembro do que nós ‘tava’ fazendo.*

Caio: *Sim, mudou. Aprendi que tem mais tipos de música, não aquelas lá que é mais populares. Funk, sertanejo, forró, pagode, pop. Vários que tem...*

(Entrevista – Estudantes – 07/11/2019).

Considero esse cenário, por exemplo – da discussão sobre criticidade –, como uma possibilidade para trazer indagações sobre os meios de comunicação de massa para as situações pedagógicas da educação escolar. Algumas questões podem incitar a reflexão sobre o tema, como: “Devemos acreditar em tudo o que recebemos dos meios?”; “Os repórteres são críticos o suficiente quando escrevem matérias?”; “O que seria um processo crítico de apuração das informações?”; “Essa matéria traduz o posicionamento político do repórter ou do veículo a que ele está associado?”; “O que lemos no jornal, na internet, o que vemos na televisão, é a visão de uma pessoa sobre aquele fato. Essa é uma visão crítica a respeito do fato relatado?”; “Existe algum posicionamento implícito ou subliminar nas palavras usadas?”.

Os questionamentos são vários e podem ser gatilhos para aprofundar discussões sobre o tema. A partir disso, o edu(comuni)cador musical tem a base inicial para desenvolver desdobramentos e incluir a música nesse contexto, por meio de temas relativos à leitura crítica da mídia e de uma posição política sobre os meios de difusão e reflexão da esfera musical no

cenário midiático. “Por que preferimos determinado gênero musical a outro?”; “O que significa música comercial?”; “Existe uma similaridade em relação às músicas que tocam no rádio?”; “Prestamos atenção devidamente na música que ouvimos?”.

Elementos caros à musicalidade crítica também foram corroborados pelo depoimento da professora Maria:

Pesquisador: *Desde o início do projeto, você percebeu uma mudança significativa na maneira dos alunos se posicionarem em relação aos meios de comunicação?*

Maria: *Eu acredito que sim, eles mudaram bastante, eles evoluíram, eles começaram a perceber a música de uma outra forma. Eles começaram a observar melhor, então eles começaram a diferenciar algumas coisas que antes pra eles passava meio que despercebido, até por falta de conhecimento...*

Pesquisador: *Na produção das matérias impressas e de rádio, ou mesmo nas gravações para o canal do YouTube, você percebeu uma mudança nas habilidades adquiridas por eles?*

Maria: *Eu acho que assim, eles começaram a se interessar mais a “que música eu vou colocar”, “que estilo eu vou colocar”, “essa música vai ser bacana”, “é bacana colocar isso num filme, numa apresentação, numa entrevista”, num... eles fazem muita cobertura, nos eventos. Então assim, eles começaram a ter essa preocupação. Não era a música que eles queriam, era a música que tinha a ver com o momento, com o que tava acontecendo, com o que ficava melhor. [...] E aí, com esse projeto eles começaram a perceber isso, então não precisou mais falar. Começou a sair deles mesmos. O pessoal do Imprensa Jovem, principalmente, que faz muita cobertura, que faz muita edição de vídeo e que precisa muito usar as músicas pra poder colocar nas apresentações, eles começaram a ter essa percepção mais apurada e isso foi bacana...*

(Entrevista – Maria – 07/11/2019).

Segundo o Artigo 22 da Seção I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 9392/1996), a educação básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Pode-se deduzir, a partir do texto, que a finalidade do professor, para além de cuidar do conteúdo ministrado, deve assegurar uma formação que possibilite o exercício da cidadania. A musicalidade crítica entra nesse contexto, a fim de enriquecer uma formação cidadã – de protagonismo, criticidade e autonomia – a partir da construção do conhecimento musical.

- Utilização mais consciente das tecnologias, domínio fluente dos dispositivos tecnológicos no decorrer dos encontros, que apontou para a autonomia e criatividade nos processos composicionais e de criação sugeridas durante a oficina. No entanto, revelou uma necessidade de integrar instrumentos musicais tradicionais nas práticas pedagógicas musicais.

Discussão

Reitero, com base na literatura, que a pluralidade de informação provinda dos mais diversos dispositivos midiáticos tem transformado as experiências de estudantes em relação à música. Transformou-se em multiplataforma, internet, rádio, *podcasts*, televisão, videoaulas por Youtube e compartilhamento pelos grupos sociais de aprendizagem informal, entre outros.

O panorama sugere uma urgência da atualização constante do educador musical: é preciso estar atento em como utilizar as tecnologias e à rápida evolução das mesmas. Conforme descrito no Módulo 4, na composição da trilha, os estudantes, gradativamente, foram se familiarizando com o sistema operacional do aplicativo de gravação. A geração que nasceu manuseando dispositivos tecnológicos contempla uma maior facilidade de interpretação de símbolos e ícones que vão direcioná-los para o que desejam. Os estudantes deduzem, por exemplo, que o círculo vermelho no layout do aplicativo (Figura 18) é o que deve-se pressionar para começar a gravação (*rec*); no ícone com teclas de piano, ligeiramente interpretam que ali estão os instrumentos musicais disponíveis no aplicativo; a alternância rápida de telas *touchscreen* para troca de funções, entre outras especificidades do *software*.

Em pouco tempo, os estudantes dominaram o aplicativo com destreza, o que suscitou em uma maior autonomia nos processos de criação e favoreceu também uma atuação mais mediadora e menos diretiva de minha parte. Segundo Freire (2011, p. 64), é justamente com ela [a autonomia], que “a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida”.

O resultado não se restringiu às tecnologias utilizadas em sala apenas. Constatou-se, também, uma maior consciência do uso dos dispositivos midiáticos no próprio cotidiano dos estudantes. Em entrevista, Paula comentou:

Paula: *Atualmente os alunos só pensam em celular, nos seus jogos, pesquisas, ver vídeos, essas coisas tipo, e isso é meio chato, tipo... quando você conversa com alguém aí tem um mexendo no celular e tipo, como você tá falando com ninguém, to falando assim só pra desabafar, tipo assim, isso é meio chato também. Porque tipo, tem vários recursos de usar pros nossos benefícios, muitos! Mas tem uns que não usam também com os benefícios, só por diversão e tal. E o projeto que você trouxe, você usou tecnologia com a gente. A gente conseguiu fazer muita coisa, conhecer novos sons, timbres, coisas de música e tal.*

(Entrevista – Paula – 07/11/2019).

Mayara também abordou o uso dos dispositivos em sala em seu depoimento:

Mayara: *Quanto a pessoa, as pessoas tão escutando música no fone e não prestam atenção tanto na aula porque é pra isso que você vem pra escola. Então, tipo assim, professor até deixa, uma hora ou outra, mas ele explica: quando eu tiver falando, vocês tiram, tá bom? E pessoas, algumas pessoas pelo menos não fazem isso, e eu percebo. A gente aprendeu a usar, usou com moderação.*

(Entrevista – Mayara – 07/11/2019).

Entretanto, a pesquisa revelou que o uso destas tecnologias em sala não deve substituir o instrumento musical ou prática vocal. Exalto aqui uma reflexão sobre o uso da tecnologia durante a oficina. Durante o processo de triangulação dos dados, percebi, em minha atuação, um enfoque maior no uso das tecnologias em detrimento aos instrumentos musicais usuais. Como a escola não dispunha de instrumentos, levava às aulas um violão ou uma flauta transversal, o que ocasionava certa dificuldade, devido ao deslocamento por transporte público (metrô e ônibus) até a EMEF Des. Sebastião Nogueira, que levava cerca de duas horas, em horários de pico.

Durante os encontros, notei a vontade dos estudantes de tocar um instrumento “de verdade”, o que era inviável, por contar com apenas um violão, quando muito. Resultados revelaram que o instrumento musical tradicional ainda faz parte do imaginário do estudante do que é o aprendizado musical, ou seja, “aprender música é tocar um instrumento”. Em entrevista, eles expressaram essa opinião, quando indagados sobre sugestões para melhorar as aulas:

Pesquisador: *Qual sua sugestão para melhorar as “aulas”?*

Vinícius: *Não sei, tipo, cê trazer pelo menos instrumentos pequenos pra gente começar desde pequeno, ir evoluindo entendeu... que aí a gente um dia pode ser reconhecido né, como ah, “Vinícius Dutra, o famoso sei lá o quê”, tá num show...*

Paula: *Tipo as aulas seriam legais também se tivesse digamos, a gente tocando os instrumentos tipo... sabe, real mesmo, sem ser em aplicativo assim. E tipo... separadinho na apresentação da aula de música, pra gente poder se apresentar do que a gente aprendeu a tocar os instrumentos, nas partes de voz, essas coisas...Eu lembro quando você trouxe seu violão aí muita gente queria tocar nele só que não sabia tocar...*

Mateus: *Ah não sei, sei lá tipo... que a gente tivesse instrumento mesmo assim, ali pra gente tocar, aprender a tocar.*

(Entrevista – Estudantes – 07/11/2019).

Condições desfavoráveis para práticas pedagógicas musicais fazem parte da realidade do ensino de música no Brasil. Deparamo-nos com dificuldades inerentes à posição da Educação Musical no currículo da educação escolar brasileira. À época em que foi sancionada, a Lei de Diretrizes e Bases nº 11.769 (BRASIL, 2008) – que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica – surtiu pouca ou nenhuma alteração relevante dentro das

escolas. Em 2017, a lei foi revogada e substituída pela LDB nº 13.415, que, em seu parágrafo 2º admite que “o ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017).

A inconsistência da legislação sobre o ensino de música desencadeia complicações diretas à função da música na escola. Problemas como a não contratação de profissionais licenciados em música, a falta de instrumentos musicais e de estrutura física adequada, dificuldade de diálogo entre direção escolar e autoridades para aquisição de materiais didáticos apropriados e a inexistência e, tampouco, a periodicidade de aulas de música por parte da educação básica são alguns exemplos que assolam, atualmente, a situação das escolas no Brasil. Seria necessária outra pesquisa para relatar os motivos que dificultam a implementação da música propriamente, mérito que não aprofundo aqui.

Frente a esse panorama, cabe ao educador musical reinventar-se, para que a aprendizagem e o ensino de música não permaneçam à margem do currículo brasileiro, tampouco da realidade dos estudantes. Dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones* possuem aplicativos que simulam, de maneira consideravelmente fiel, sonoridades de instrumentos reais. *Softwares* dessa categoria podem facilitar e auxiliar o educador em um ambiente onde não existam instrumentos musicais. Por exemplo, aproximar o estudante de novos sons com a variedade de timbres das mais diversas famílias instrumentais, ser utilizado em processos criativos de composição e gravação de trilhas sonoras, edição e manipulação do material musical, entre o que mais permitir a criatividade do utilizador.

Entretanto, limitar-se à recursos tecnológicos pode acabar gerando frustrações no processo de aprendizagem e ensino de música. O instrumento musical tradicional, tão como a prática vocal, deve, na medida do possível, fazer parte da experiência musical. A tecnologia, por sua vez, deve permanecer como um alicerce, uma ferramenta que auxilia as atividades musicais (HODGES, 2004) e não deve acomodar o educador a restringi-la como única alternativa. A pesquisa revelou que o uso de tecnologias incitou o interesse pelos participantes a aprenderem algum instrumento e aproximou vivências anteriores dos próprios estudantes às práticas da oficina. Saber se realmente desenvolveram o estudo de algum instrumento depois do término da oficina compreenderia uma segunda parte da investigação. Porém, conhecer a sonoridade das diferentes famílias instrumentais e usá-la na composição e criação durante a oficina foi um relevante ponto de partida para o interesse na continuidade do aprendizado musical.

A intenção dessa oficina não contemplava a aprendizagem e o ensino de algum instrumento em específico. Contudo, por mais que o objetivo tenha sido atingido e as experiências com performance nos aplicativos tenham sido bastante proveitosas, acredito que uma oficina de música dessa natureza deva contemplar mais veementemente o “tocar” e o “cantar”, tal como uma aproximação efetiva de instrumentos musicais que não sejam virtuais.

- A criação de um ecossistema comunicativo⁷², ou seja, um ambiente organizado, com a ciência da capacidade comunicativa por parte dos envolvidos, permitiu o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia durante a oficina. Ou seja, a práxis educ comunicativa foi alicerce para um ambiente favorável ao aprendizado musical de forma dialógica e horizontal.

Discussão

A título de exemplo, um dos estudantes, Vinícius, de 11 anos, admitiu em entrevista não gostar da oficina no início:

Vinícius: *Tipo... no começo, começo eu não gostava. Mas agora que tá no fim do projeto eu tô muito triste porque vai acabar.*

(Entrevista – Vinícius – 07/11/2019).

Registros audiovisuais e anotações do diário de campo mostraram o aluno com um comportamento avesso às atividades em grupo. Conforme escrevi sobre o primeiro encontro, Vinícius era um dos quatro estudantes a que me referi:

Confesso que foi bem difícil manter o controle da turma neste primeiro encontro. Ao todo foram 28 participantes. A maioria muito interessada. Quatro destes estudantes fizeram algazarra a aula toda praticamente. Integrei eles nas práticas, mas ainda assim era muito difícil manter o silêncio para algumas discussões.

(Diário de Campo – 25/04/2019).

⁷² O conceito de ecossistema comunicativo (já mencionado na página 30) designa “a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o modus faciendi dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. Os indivíduos e as instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influências sobre os outros” (SOARES, 1999, p. 71).

A reação do estudante transformou-se no desenvolver dos módulos. Quando a prática primava por uma abertura ao diálogo, a fim de integrar os estudantes como protagonistas das atividades, Vinícius, aos poucos, mudou sua postura de relativa rebeldia e passou a participar ativamente dos encontros. Não apenas pelo assunto tratado ser de interesse do estudante, mas pela forma como esse conteúdo fora mediado durante os encontros. Baseio-me na máxima de Freire (2018, p. 33), para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Conforme registro de outubro, seis meses após o primeiro encontro, observei:

Um fato curioso é que o Vinícius, estudante que na primeira oficina deu bastante trabalho durante a oficina, não prestava atenção e desvirtuava os outros colegas, foi um dos mais interessados, e simplesmente adentrou à composição e exploração dos instrumentos virtuais. No final da aula, fui caminhando para o ponto de ônibus, ele estava na quadra, e deu um grito: *“tê mais professor, próxima aula vamos continuar a música né?!?”*. Me senti realizado por realmente ter incitado o interesse dele em aprender e querer fazer seu melhor.

(Diário de Campo – 03/10/2019).

Criadas as condições de uma prática musical sob um ecossistema comunicativo, o estudante complementou, em entrevista, no final da investigação, o que caracterizo por uma transformação, tanto musical quanto pessoal:

Pesquisador: *Qual sua sugestão para melhorar as “aulas”?*

Vinícius: *Ah, curti demais...*

Pesquisador: *Mais alguma coisa que você queira falar?*

Vinícius: *Ah, recomendar né, se um dia você for participar em outra escola, eu recomendo todo muito fazer né... porque eu acho muito massa. Porque antes eu não gostava, não tinha muita interação assim com a música....mas agora, eu gosto muito da música, eu observo o que tem na música, muito bom.*

(Entrevista – Vinícius – 07/11/2019).

Os registros revelaram que a primazia pelo diálogo e a ampliação da capacidade comunicativa dentro de uma prática de educação musical ajudaram a construir um espaço de convivência horizontal e não-impositivo, profícuo para a aprendizagem e o ensino de música sob uma perspectiva crítica, ativa e criativa. Segundo Soares:

A Educomunicação faz sua opção pela construção de uma modalidade aberta e criativa de relacionamento, contribuindo para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia para a aprendizagem e convivência. No caso, o ambiente educ comunicativo apresenta-se como eminentemente aberto à participação, garantindo não apenas o diálogo entre as

pessoas, mas o diálogo sobre como conduzir os processos de relacionamento e de ação, incluindo a ação pedagógica. Em consequência, a Educomunicação busca intervir na realidade, demonstrando a viabilidade do diálogo e a excelência de seus resultados. (SOARES. 2009, p. 26).

Em entrevista, a professora Maria também salienta a mudança notável por parte dos estudantes em relação à autonomia e à independência na busca por informações nos projetos educacionais:

Maria: *A pesquisa deles melhorou, a forma deles buscarem essa informação, buscarem esse ritmo, mudou, mudou. A gente nem precisa mais pedir, eles vão, de boa.*

(Entrevista – Prof. Maria – 07/11/2019).

- A interrelação entre as duas áreas tornou capaz o processo de aprendizagem e ensino de música para além das fronteiras de tempo e espaço. A prática de educação musical, sob a perspectiva da Educomunicação, excedeu os limites físicos e temporais da sala de aula.

Discussão

Os resultados referentes à triangulação dos dados revelaram uma perspectiva que acredito ser relevante à educação musical escolar. Parte das reflexões e conhecimentos construídos deram-se fora do espaço destinado às atividades. Algumas propostas contemporâneas de educação musical têm defendido que a formação musical pode ocorrer para além da sala de aula. O próprio reconhecimento da aprendizagem informal e o fato de trazer as experiências musicais dos estudantes para as aulas são exemplos. Entretanto, no meio acadêmico, debatemos, discutimos e refletimos constantemente sobre práticas pedagógicas a serem executadas dentro de sala de aula, como se as quatro paredes e as janelas fossem o único espaço predestinado ao acontecimento do saber.

Considero que o espaço físico da “sala” ou “classe” onde ocorrem – formalmente – as aulas é uma organização estrutural que comporta determinado número de estudantes, cadeiras, mesas ou carteiras, conforme cada escola assim o deseja. Sendo que, mesmo assim, não

contempla, muitas vezes, condições favoráveis para o exercício educacional, tanto para professores quanto estudantes.

Não obstante, negligenciamos que a aprendizagem é itinerante e pode ocorrer em todo e qualquer espaço do espectro escolar – bem como fora dele. Conversas de corredor, interações no momento do intervalo e debates desprentensiosos depois de terminadas as atividades engrandeceram a troca de saberes entre os atores sociais. E, para aprimorar o processo educativo, é primordial aumentar, aperfeiçoar e enriquecer a comunicação (GUTIÉRREZ, 1988). De acordo com o autor,

A educação verdadeira é mudança, é transformação da pessoa pelo que se dá e pelo que se recebe. É interação, da mesma forma que a educação, na medida em que é uma transformação que muda o que se aprende. A aprendizagem, quer dizer, a mudança, é uma condicionante e uma prova tanto do bom comunicador como do bom educador. Aquele que comunica codificando a realidade aprende tanto quanto aquele que decodifica ao aprender essa mesma realidade. Educação e comunicação são um mesmo e único processo de co-participação, de co-produção, de co-entendimento e co-munhão. (GUTIÉRREZ, 1988, p. 75).

Ilustro tal assertiva com um episódio de uma interação desprentensiosa, em que houve uma possibilidade de aproximação da práxis educacional à musicalidade crítica. No final do segundo encontro do terceiro módulo, a gravação das vozes para o Rap Conexão Teen terminou, e, enquanto guardávamos os equipamentos, eu e quatro estudantes que permaneceram na sala após o fim da atividade conversávamos informalmente. Na ocasião, Paula perguntou se a sua voz era de soprano. Admirei a naturalidade com a qual proferiu o termo e respondi que precisava de uma análise mais detalhada para categorizar corretamente, mas que, pelo tom de voz, poderia deduzir que sim. A curiosa estudante pediu, pois, um exemplo. Com exceção de Estela, todos eram de nacionalidade Boliviana, com características fisionômicas e sotaques similares aos de países latino-americanos, claramente identificáveis.

Ao edu(comuni)cador musical, cabe, nesse momento, uma visão ampla de atuação. A música torna-se um alicerce para desconstruir padrões eurocêntricos e permite, por meio de um pensamento decolonial (SHIFRES; ROSABAL-COTO, 2017), a construção do ideal crítico – ao mesmo tempo integrador – entre as diferenças, a fim de garantir o pertencimento dos próprios estudantes provindos de países pós-coloniais. Segundo Inocência Mata (2014, p. 34), a questão do eurocentrismo hoje “põe-se nos estudos pós-coloniais porque ela pressupõe a necessidade de descolonização teórica; põe-se também quando se estudam objetos estéticos de espaços periferizados – as literaturas ou as artes plásticas, por exemplo”, e adiciono: a música.

Aproveitei o cenário, então, para mostrar um vídeo da Ária (Cantilena) das Bachianas nº 5⁷³, de Heitor Villa-Lobos, cantada por uma soprano de Porto Rico junto a Orquestra Filarmônica de Berlim, regida por Gustavo Dudamel, maestro venezuelano de gabarito mundial, atual diretor artístico da Orquestra Filarmônica de Los Angeles. Inferi que aquela era uma oportunidade de reflexão e tive por intenção, em meio a despojada conversa, suscitar o sentimento de pertença, principalmente aos estudantes bolivianos. Desejei mostrar que, mesmo vivendo em um país colonizado, com inegável hegemonia eurocêntrica, temos, nesse vídeo, a obra que foi composta por um brasileiro, sendo conduzida por um venezuelano, de expressão internacional, cantada por uma porto-riquenha e tocada por uma orquestra alemã. Escutaram atentamente os quatro minutos iniciais da obra até começarem os comentários:

Paula: *Nossa, é bonito né, professor? É forte...*

(Estela começa a imitar ludicamente uma soprano cantando)

Estela: *Como que faz pra cantar assim?*

Paula: *Ela teve que cantar muito pra chegar até aí, né...*

(Diário de campo – 29/08/2019).

Entre reflexões sobre o que exige o estudo da música, seja na voz ou no instrumento, conversamos mais um pouco e, após o diálogo, tomamos nossos caminhos para casa. Um simples comentário fora do período dos encontros pode suscitar discussões plurais que, por vezes, são restritas ao horário de “aula”. Ações como essa, durante todo o período da pesquisa, mostraram mudanças na relação dos estudantes para com a música. Paula aponta, em entrevista:

Paula: *Eu não era, antes né... não era de escutar música, assim tipo... eu achava uma coisa tipo, “ai, ela tá escutando música, que chato, qual que é a graça de escutar música quieta em um lugar, ouvindo mesmo, assim...”, mas depois eu fui, digamos, abrindo os meus olhos pro mundo da música, que eu acho legal.*

(Entrevista – Paula – 07/11/2019).

Conforme exposto acima, conversas no corredor, debates antes do início dos encontros e integração do educador com os estudantes em situações fora do ambiente formal da “sala de aula” são exemplos de uma possível ação educacional, em que a práxis está presente *per se*, pois “busca convergências de ações sincronizadas em torno de um objetivo: ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas” (SOARES, 2002, p. 24).

⁷³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=maQ8t8mJkTM>. Acesso em: 23 set. 2020.

Em um âmbito externo à escola, reflito sobre os resultados de um episódio relevante na construção desta pesquisa: a experiência no show d’Os Titãs, descrita no Prelúdio do Capítulo 4.

Foi viável, nessa ocasião, constatar as possibilidades da inter-relação Educomunicação/Educação Musical. Por um lado, estava presente a pesquisa sobre gêneros musicais, história do rock, sua identidade sonora e instrumentação características, saber sobre qual época Os Titãs fizeram sucesso e porque o alcançaram, além de atividades que poderiam ser aprofundadas posteriormente, como a análise das letras de cunho político e sua relação com o contexto social vigente na época, o percurso social da banda, dentre outros aspectos.

O que foi experienciado pelos estudantes e por mim consistia materiais para serem mais profundamente detalhados nos projetos de Educomunicação da escola: a prática de entrevista jornalística; estruturação de perguntas e pesquisa sobre o tema; como são as diferentes angulações de um cinegrafista ou fotógrafo durante uma entrevista; o que essa imagem pode influenciar na opinião do telespectador; o impacto de uma edição imagética; o próprio papel da imagem na sociedade; entre outros elementos da produção midiática, utilizando recursos técnicos para que os estudantes ressignifiquem a visão relativa aos meios e sua função na sociedade.

A experiência da cobertura ainda foi transformada em um programa de rádio, veiculado no Conexão Teen. Sob uma perspectiva multiplataforma, ainda poderiam ser impressas para o jornal mural da escola, ou destinadas ao canal de YouTube, em formato de vídeo, com trilhas sonoras selecionadas, entre inúmeras outras possibilidades. Em suma, destaco esses fatores como participação transversal da educação musical na formação dos estudantes. Isto é, a experiência da cobertura do show propiciou a construção de conhecimentos musicais, bem como puderam dar voz a essa experiência por meio da comunicação.

- Ao analisar todo o desenvolvimento da oficina sob uma perspectiva autoavaliativa de minha atuação, a pesquisa revelou a necessidade de uma prática educativa mais mediadora e menos pautada no “professoralismo” tradicional.

Discussão

O êxito nos objetivos de pesquisa não exclui a necessidade de autorreflexão e a procura incessante por aprimoramentos – nesse caso, em minha atuação como pesquisador e edu(comuni)cador musical. O aporte teórico desta pesquisa trouxe referências da prática educ comunicativa em sala de aula, mais especificamente, sobre a função de mediador no processo educativo (CONSANI, 2008). A análise dos registros permitiu-me observar e refletir sobre minha prática durante encontros da oficina.

Pauto-me em Freire (2019, p. 40), quando diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Aqui amplifico algumas percepções autorreflexivas, a fim de visar uma educação musical mais dialógica e menos “professoral”.

Acostumamo-nos com a postura de professor como detentor do conhecimento, na função de instruir alunos a “como” e o “que” devem aprender, sempre baseado em um currículo pré-programado com conteúdos prévios. No final da disciplina ou curso, por meio de mecanismos generalistas – por vezes, quantitativos – de avaliação, deduzem a “eficácia” do processo educativo ou o nível de “aproveitamento” e aprendizagem do estudante. Em suma, crescemos com uma concepção de ensino “bancário”⁷⁴ (FREIRE, 2019).

Esta imagem conservadora sobre o papel do professor tem origem no próprio sistema educacional tradicional e o formato da escola operante. Não entrarei no mérito referente ao que é certo ou errado no modelo pedagógico empregado nas escolas, a fim de não recair em um debate dicotomicamente reducionista, mas levanto aqui a necessidade de reflexão do papel do educador musical dentro – e fora – da sala de aula.

Debati neste trabalho, extensivamente, aspectos sobre a criticidade, e, muito além dessa posição em relação aos meios e ao mundo que nos cerca, encontrei a necessidade de sermos críticos no tocante à própria função de atores sociais na educação. A busca por uma atuação mais mediadora e menos impositiva deve ser imperante. Explico: por se tratar de uma pesquisa acadêmica, tive de cumprir prazos dentro do programa de pós-graduação que acabaram por influenciar diretamente em alguns aspectos de minha atuação durante a oficina. Por vezes, tomei decisões sobre atividades que, em uma ocasião que não contemplasse as obrigações do calendário acadêmico, faria diferente.

⁷⁴ Cf. “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, ed. Paz&Terra, 2019.

É fato que procurei, durante toda a pesquisa, elementos que convergissem para uma prática dialógica e horizontal, e, analisando os dados, contemplei-os. Reitero que uma educação voltada para o diálogo não exclui a possibilidade de momentos explicativos ou de exposição de conteúdo (FREIRE, 2011), porém, em determinadas passagens, notei uma pendência para uma postura mais explicativa e menos debatida. Por conseguinte, ao longo do processo, fui transformando termos e significados em uma perspectiva mais dialógica. Troquei “versar” por “conversar”, “explicar” por “dialogar”, “inserir” por “sugerir”, “dizer” por “debater”, “mostrar” por “encontrar” e “fazer música” por “fazermos música”.

5.2 A Edu(comuni)cação Musical como uma nova abordagem

Constato a ideia de uma Edu(comuni)cação Musical também como resultado. O termo se dá na relação entre as duas áreas, em que, mais especificamente, se imbricam os conceitos de musicalidade crítica (GREEN, 2008b) e práxis educ comunicativa (SOARES, 2017), conforme o **Erro! Fonte de referência não encontrada.**², mencionado anteriormente. Pesquisas na literatura sobre o tema, a experiencição das possibilidades durante os encontros da oficina e o intercâmbio teórico a que esta pesquisa se propôs revelaram a Edu(comuni)cação Musical como uma potencial possibilidade de abordagem de Educação Musical.

Para além, na Figura 26, referente à publicação em rede social da escola, a prática é descrita como uma “nova abordagem musical”. Em entrevista com a professora Maria, nota-se a utilização do termo “nova perspectiva de educação musical”, conforme trecho abaixo:

Maria: *A gente tá sentindo muito esse projeto. Tem que continuar, precisa de uma continuidade! É importante, ele tá casado com os demais projetos da escola porque ele vem a agregar... Então ele vem trazer uma nova perspectiva de educação musical pra eles, e que eles colocam em prática quando eles estão atuando em outros projetos... Então a importância é fundamental, o crescimento deles, a evolução deles nesse projeto, ela foi fantástica.*

(Entrevista – Prof. Maria – 07/11/2019).

A experiencição da perspectiva educ comunicativa sobre a educação musical possibilitou uma (trans)formação mais autônoma, criativa e crítica por parte dos estudantes, mas também, de minha parte, como educador musical, conforme os resultados apontados acima. A Edu(comuni)cação Musical nada mais é do que uma prática de educação musical atenta às constantes transformações sociais, às comunicacionais e às tecnológicas atuais, que privilegia

condições para uma formação que entende e aborda os conhecimentos musicais de modo não restritivo aos seus significados inerentes (sonoro-discursivos); e comporta também, ao conhecimento musical, os significados delineados (conotações investidas no material sonoro), para que, assim, favoreça o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e autônoma, que parta da música que escutam e vá até o mundo que os cerca. Para que este objetivo seja atingido, afinal, o que se espera de um edu(comuni)cador musical?

Espera-se que este sujeito fomente uma prática pedagógica baseada no processo e não no produto. Que seja mais mediador e menos professor. Que enalteça uma postura dialógica e de problematização da realidade social que o cerca, e, por meio desse comportamento, instigue o ensejo de mudança e favoreça o protagonismo a quem destina-se ensinar/aprender. Que se instrumentalize epistemologicamente de conceitos referentes à leitura crítica da mídia e da práxis educ comunicativa para fundamentar sua própria ação educativa. Que entenda o aprendizado de música não com a finalidade de transmissão de conteúdo, mas como uma forma de assimilação e construção de conhecimentos para além da música, caros e raros à vida do sujeito desse processo. Que anseie por uma visão menos polarizada e menos hegemônica, que dê espaço ao decolonialismo e a posição política dentro de sala de aula – e fora dela. E que, incessantemente, avalie e atualize, de forma crítica, sua práxis, sua conduta e sua visão do que é uma educação musical condizente à contemporaneidade.

5.3 Considerações Finais

A contribuição desta pesquisa para a área da Educação Musical se dá, a meu ver, de algumas maneiras. A atual condição de interação tecnológica e midiática, assim como as mudanças provocadas por uma geração multitarefas (GAZZALEY; ROSEN, 2016), nos incita, como educadores e pesquisadores, a tentar ver “além da tela”. Não se trata mais “se” vamos utilizar ou falar de dispositivos digitais nas aulas de música, mas sim de “como” iremos fazê-los.

Há de se considerar que este debate pode trazer dois possíveis – e controversos – efeitos dessa implementação: o primeiro, de total aversão por parte do educador ao uso consciente de tecnologias, por, equivocadamente, tratá-las como inimigas alienantes e manipuladoras ideológica dos estudantes. Talvez, conforme as gerações nascidas na era digital ocupem os cargos de educadoras e educadores, essa aversão diminua. De qualquer modo, refiro-me àquela

que culmina em um demasiado conservadorismo didático e restringe a atuação às práticas tradicionais baseadas em métodos engessados.

O segundo efeito, contrário ao supracitado, seria o de uma adesão exagerada de tecnologias no processo de aprendizagem e ensino de música como falsa sensação de modernidade e reverência ao que prega uma sociedade ‘informatizada’. Neste caso, a ambição por uma ‘tecnologização’ da educação musical pode acarretar um tecnicismo exacerbado do aprendizado musical em detrimento da interação entre pares, da prática em conjunto e outros elementos ricos à atividade musical dos estudantes.

Tive por intenção, nesta pesquisa, trazer uma compreensão de equilíbrio entre as duas visões, através da experiencição do diálogo entre a Educomunicação e a Educação Musical. No decorrer de todo o processo, foi nítida a evolução e transformação do olhar sobre a realidade. E essa transformação, consentiu para uma reflexão mais densa e responsiva ao que propus investigar. Segundo Margarete Arroyo,

A transformação do olhar torna-se metodologicamente fundamental, porque dá ensejo a inferir outras interpretações: interpretações relativas ao objeto de estudo e às suas implicações para o campo acadêmico, no qual este objeto de estudo se insere. (ARROYO, 1999, p. 327)

No tocante à relevância acadêmica, este trabalho possui referências bibliográficas concernentes a diferentes temas emergentes na pesquisa em educação musical. Pode ser fonte de consulta e ponto de partida para pesquisadores e estudantes que vierem investigar a relação entre Educomunicação e Educação Musical; utilização crítica de dispositivos tecnológicos em práticas educativas; estudos referentes à capacidade de concentração na aprendizagem de música em meio a era informacional da cibercultura⁷⁵; musicalidade crítica e práxis comunicativa; pedagogia crítica na educação musical, entre temas diversos.

Longe de caracterizar minha ação um ‘modelo’ de atuação, pretendi problematizar e oferecer diferentes pontos de vista que a experiencição propiciou. A inter-relação entre Educação Musical e Educomunicação mostra-se capaz de instrumentalizar crítica e epistemologicamente educadores musicais nas suas atuações em práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Desejo que o leitor deste trabalho possa se inspirar nas práticas pedagógicas da Edu(comuni)cação Musical e adequar seus conceitos e reflexões em sua própria atuação. Que

⁷⁵ Para aprofundar-se: “Cibercultura”, Pierre Levy, ed. 34, 2010.

esta investigação apresente uma base sólida para uma atuação que celebre a criticidade ao uso irrefreado das tecnologias e a mensagem midiática; a autonomia política na construção social de um cidadão protagonista; e a criatividade através da criação e manifestação musical desvincilhada de padrões hegemônicos.

REFERÊNCIAS

- ABERTURA Conexão Teen.** Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1af72rsnLoYBIzCQn1DOZ9OeUTV6qkX_v/view. Acesso em: 28 out. 2020.
- ABPEDUCOM.** Disponível em: <https://www.abpeducom.org.br/abpeducom/nucleos-regionais/>. Acesso em: 28 out. 2020.
- ABRAHAM, Frank. Musicing Paulo Freire: A Critical Pedagogy for Music Education. In: **Critical Pedagogy: Where are we now?**, p. 223-237. Peter Lang Publishing, New York, 2007.
- _____. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 65-72, 2005.
- ACTION, CRITICISM, AND THEORY FOR MUSIC EDUCATION.** A refereed journal of the MayDay Group. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/>. Acesso em: 28 out. 2020.
- ARROYO, Margarete. **Representações Sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical:** um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1999.
- ALVES, Patrícia Horte. **Educom.rádio:** uma política pública em Educomunicação. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, ECA/USP, USP, São Paulo, 2007.
- ALVES, Patrícia Horta. LAGO, Claudia. **Educom.rádio:** uma política pública que pensa a mudança da prática pedagógica. Site do NCE/USP, 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos.** Paris, 1948.
- BACCEGA, Maria A. **Gestão da comunicação:** epistemologia e pesquisa teórica / Maria Aparecida Baccega, Maria Cristina Castilho Costa (organizadoras). São Paulo: Paulinas, 2009 – (Coleção comunicação & cultura). Vários autores.
- BACH · PARTITA FOR SOLO FLUTE BWV 1013 | TOMMASO BENCIOLINI.** 1 vídeo (12 min. e 25 segs.). Publicado pelo canal Tommaso Benciolini. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6GwfuWhOOdY>. Acesso em: 28 out. 2020.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BÉVORT, E. & BELLONI, M.L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade, Campinas**, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 18 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre o ensino de arte como componente obrigatório na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BUENO, P., COSTA, R., & BUENO, R. A Educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar. **Educação E Pesquisa**, 39 (2), 2013.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

CENA CLASSICA DE PSICOSE. 1 vídeo (01 min. e 43 segs.). Publicado pelo canal lucashi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MVejA4oNvYI>. Acesso em: 28 out. 2020.

CONSANI, Marciel. **Mediação Tecnológica na educação**: Conceito e aplicações. 2008. Tese (Doutorado Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, ECA/USP, USP, São Paulo, 2008.

EDUCOMUNICAÇÃO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educomunicacao>. Acesso em: 28 out. 2020.

EDUCOMUNICAÇÃO e TIC na escola para professores (AS). Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul: 2015. *E-book*. Disponível em: <http://moodle.educacao.rs.gov.br/mod/book/view.php?id=7294&chapterid=1101>. Acesso em: 28 out. 2020.

EMEF SEBASTIÃO NOGUEIRA DE LIMA. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/sebastiao.nogueira.773776>. Acesso em: 28 out. 2020.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália. Florianópolis, SC: Cidade Futura, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. “Nova Sociologia” e Currículo: desenvolvimentos e reconceptualizações. In: Forquin, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**, p. 103-119, 1993.

_____. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In: **Educação e Realidade**, 21 (1). p. 187-198, Jan/jun. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. (1987).

GAZZALEY, Adam. ROSEN, Larry. **The distracted mind: ancient brains in a high-tech world**. Cambridge, MA: MIT Press, 2016.

GOHN, Daniel. Aspectos tecnológicos da experiência musical. **Música Hodie**, v. 7, p. 11-27, 2007.

_____. A Internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**, v. 21, p. 25-34, 2013.

GREEN, Lucy. **Music, Gender, Education**. Cambridge: University Press, 1997.

_____. (1988) **Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education**. London: Arima Publishing, 2008a.

_____. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. England: Ashgate Publishing Limited, 2008b.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução: Flávia Motoyama Narita. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Tradução de Antonio Negrino. São Paulo: Ed. Summus, 1988.

HODGES, Richard. Using ICT in music teaching. In. PHILPOTT Chris; PLUMMERIDGE Charles. **Issues in music teaching**. London: Routledge, 2001.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JORGENSEN, Estelle. The artist and the pedagogy of hope. **International Journal of Music Education**, may, v. 27, p. 136-50, 1996.

KAPLÚN, M. **Uma pedagogia de la comunicación**. Madrid, ES: Ediciones de la torre, 1998.

LEGISLAÇÃO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/legislacao-1>. Acesso em: 28 out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LIMA, C. F. Educomusicalização: linhas e espaços musicais entrelaçando possibilidades. **17º Congresso de Leitura do Brasil**.

LIMA, C. F. Educomusicalização, rádio web e Leitura: uma experiência... In: D'ABREU, J. V. V. et al. **Tecnologias e mídias interativas na escola: Projeto TIME**. Campinas, SP: Unicamp/NIED, p. 65-86, 2010.

MAPA DA CIDADE. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=250449>. Acesso em: 28 out. 2020.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas**, v. 14, n. 1, p. 27-42. Porto Alegre, 2014.

MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.

MICCOLI, Laura (org.) **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014a.

_____. Introdução: a evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, Laura (org.) **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b, p. 17-75.

NARITA, Flávia; FEICHAS, Heloisa. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, V.11, n. 1, p. 15-38, Bogotá, Colômbia, 2016.

ORQUESTRA SINFÔNICA BRASILEIRA – TUBARÃO. 1 vídeo (03 min. e 19 segs.). Publicado pelo canal Mixed Vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RCzs6K05VIM>. Acesso em: 28 out. 2020.

PARIS Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Disponível em: <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Paris-Agenda-or-12-Recommendations-for-Media-Education.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

SÃO PAULO. Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004. Institui o Programa de Educom-Educomunicação pelas ondas do rádio, no município de São Paulo, e dá outras providências. **Secretaria do Governo Municipal**, 28 dez. 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2004/1395/13941/lei-ordinaria-n-13941-2004-institui-o-programa-educom-educomunicacao-pelas-ondas-do-radio-no-municipio-de-sao-paulo-e-da-outras-providencias-2008-02-27-versao-consolidada>. Acesso em: 28 out. 2020.

SÃO PAULO. Portaria nº 7.991, de 13 de dezembro de 2016. Define normas complementares e procedimentos para a implementação do “Programa Imprensa Jovem”, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**: São Paulo, 61 (233) – 9, 14 dez. 2016. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=CH3QJGJQKRO0Ee6KVBGTGRODLM7S&PalavraChave=Imprensa%20Jovem>. Acesso em: 28 out. 2020.

SEBASTIÃO NOGUEIRA DE LIMA - Novo jeito de educar! Blogspot. Disponível em: <http://desebastiao.blogspot.com/>. Acesso em: 28 out. 2020.

SEBASTIÃO NOGUEIRA DE LIMA. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/sebastiaonogueiralim>. Acesso em: 28 out. 2020.

SHAUN, Angela. **Práticas Educomunicativas**: Grupos Afro-descendentes Salvador – Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SHIFRES, Flavio; ROSABAL-COTO, Guillermo. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. **Revista Internacional de Educación Musical**, n.5, p. 85-91, 2017.

SILVA, Conrado. Oficina de Música. **Ar’te**, V.3, n.6, p. 12-15, 1983.

SIMÕES, Alan C. **Musicalidade crítica**: a convergência entre a teoria dos significados de Lucy Green e a pedagogia crítica de Paulo Freire. Anais do SIMPOM, Rio de Janeiro/RJ, 2018.

SIMÕES, Alan C. **“NO PRINCÍPIO ERA O CAOS”**: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. “Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais”. In: **Revista Contato**, Brasília, ano 1, Número 1, jan./março 1999, p. 19-74.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. In: **Comunicação & Educação**, (n. 23), p. 16-25, 2002.

_____. **Teorias da Comunicação e Filosofias da Educação**: fundamentos epistemológicos da Educomunicação: Reflexões a partir de uma demanda concreta: a reforma do Ensino Médio, no Brasil. Documento de suporte à Prova de Erudição. Concurso para Professor Titular da ECA-USP, São Paulo, 2009

_____. “Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação”. In: **Comunicação e Educação** (USP), v. 19, N. 2, p. 15-26, São Paulo, 2014.

_____. “Caminhos Cruzados X Caminhos Integrados: o dilema da ECA/USP e a emergência da Educomunicação. In: KUNSCH, Margarida & FIGARO, Roseli (Orgs.). **Comunicação e Educação**, Caminhos integrados para um mundo em transformação. São Paulo, Coleção Congressos da Intercom, 2017a, pg. 41-54. ISBN 978-85-8208-103. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/livro-comunicacao-e-educacao.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. “Crianças, adolescentes e jovens educomunicadores, em dia de mestres, na USP”. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson & XAVIER, Jurema Brasil (Orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. ABPEducom, p. 23-32. São Paulo, 2017b.

_____. “Inovação na gestão e nas práticas pedagógicas: a contribuição da Educomunicação para a renovação da base curricular nacional”. In: **Anais do VII Congresso de Educação Básica**. Florianópolis, 2018. Disponível em: [x'http://189.8.211.4/coeb2018/anais/artigospalestrantes/inovacaogestao.pdf](http://189.8.211.4/coeb2018/anais/artigospalestrantes/inovacaogestao.pdf). Acesso em: 28 out. 2020.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre, RS: Penso, 2011.

TERRAZA, Emílio. A metodologia de oficina. **Sensus** (Movimento Cantagalo de Música Contemporânea), v.1, n.1, fev/mar. 1978.

TRILHA sonora – Filme Conexão Teen. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1-HsxSTjIdIyhZsqXVWxtDTBwXMta9NWt>. Acesso em: 28 out. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, V. 31, n. 3, p. 443-466, São Paulo, 2005.

ULIANA, Silvana. **Educomusicalização: a educação musical sob a perspectiva da Educomunicação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2017.

UNESCO. **L'Education aux Médias**. Paris, Unesco, 1984.

_____. National fórum on information literacy, beacons of the information Society, Alexandria, 9 nov, 2005. **The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning**. Alexandria: IFLA, UNESCO, 2005.

VILLA LOBOS - BACHIANAS BRASILEIRAS N? 5 FILARMÔNICA DE BERLIM. 1 vídeo (12 min. e 50 segs.). Publicado pelo canal Samuel Pinheiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=maQ8t8mJkTM>. Acesso em: 28 out. 2020.

WILSON, Carolyn. et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

ZANETTA, Camila Costa. **Oficinas como composição e modo menor em educação musical: intentando viagens e experiências**. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, ECA/USP, São Paulo, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A. Solicitação para Pesquisa de Campo – EMEF Des. Sebastião Nogueira



Solicitação para Pesquisa de Campo
EMEF Desembargador Sebastião Nogueira de Lima

Para o desenvolvimento da pesquisa com o tema:

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIRDADE: A INTERRELAÇÃO
ENTRE A APRENDIZAGEM MUSICAL E A EDUCOMUNICAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UM RECEPTOR CRÍTICO, ATIVO E CRIATIVO.

Pesquisador: Eduardo Assad Sahão (Mestrando em Música pela UNESP)

Orientadora: Prof^a. Dr^a Margarete Arroyo

São Paulo, 2018

1 - Resumo

O presente projeto tem por objetivo desenvolver uma proposta de educação musical baseada nos elementos da Educomunicação, através da incorporação das ferramentas comunicacionais proporcionadas pelo projeto Educom.Rádio, realizado em escolas da rede municipal de educação da cidade de São Paulo desde 2001. Nesta iniciativa, prioriza-se a vivência de campo dos participantes na integração de práticas musicais aliadas ao conhecimento das diferentes plataformas midiáticas, consolidando a relação entre Música, Educação e Comunicação, a fim de desenvolver uma formação crítica, ativa e criativa.

2 - Objetivo Geral

Analisar e refletir, critica e qualitativamente, se o projeto Educom.Rádio presente nas escolas pesquisadas pode ser incorporado em uma prática de Educação Musical que desenvolva o senso crítico, ativo e criativo dos participantes.

3 – Descrição

Este projeto visa desenvolver uma proposta de educação musical através da estruturação de oficinas semanais em períodos de contraturno escolar que não apenas abordem o conteúdo musical, mas que contemplem a interação com o meio midiático. Em cada edição, os participantes, com base em suas perspectivas socioculturais, teriam atividades de composição, execução, gravação e apreciação através do uso das ferramentas instaladas que as escolas municipais receberam do projeto Educom.Rádio. A criação de vinhetas, trilhas sonoras e jingles, apreciação e escolha de diferentes sonoridades, entrevistas com músicos de nichos sociais e gêneros musicais diversos, para enriquecimento de repertório cultural, dentre outras atividades pertinentes ao fazer musical serão parte das oficinas. Além disso, conteúdos como leitura crítica da mídia, fundamentos e linguagem midiática, produção radiofônica e interpretação da mensagem comunicativa deverão ser abordados concomitantemente, a fim de suscitar a criticidade desejada para a recepção das informações provindas dos diversos difusores de informação. Por meio desta prática, objetiva-se a veiculação das atividades desenvolvidas nas diversas plataformas em que as escolas estão inseridas, como, por exemplo, blog e espaços para textos online, vídeos nas redes sociais e a veiculação na própria rádio. Tais atividades serão

definidas *a posteriori*, conforme o andamento e evolução das atividades musicais e educacionais. Assim, acredita-se que seja aflorado o sentimento de pertença daqueles jovens dentro da comunidade, como elementos fundamentais do fazer artístico.

4 – Cronograma de atividades de pesquisa

Durante os meses de outubro, novembro (e dezembro se ainda em período letivo), farei observações do ambiente de pesquisa, conhecerei mais a fundo as instalações e programações que já existem na escola. Ao entrar em campo, também observarei como os estudantes e professores se mobilizam nas atividades relacionadas ao projeto Educom.Rádio. A proposta inicial, conforme o andamento das observações e atividades propostas pela escola, é de uma atender aos encontros de oficinas de rádio e imprensa uma vez por semana, em horário e dia a combinar com o professor responsável e/ou diretoria geral.

Terminando o ano letivo, após a análise dos dados coletados no período de observação (outubro, novembro e dezembro), montarei um cronograma com base nas conclusões de análises feitas, de forma que melhor se desenvolva as oficinas. Estima-se então, iniciar as oficinas de educação com base na Educomunicação no período de março a junho, em dia e horário a combinar, onde ministrarei os conteúdos citados acima. Após a reunião inicial e a observação do campo de pesquisa junto aos professores e agentes responsáveis terei uma melhor noção do encaminhamento das oficinas, tão como os dias e horários que serão dadas.

Espera-se que as oficinas tenham fim no mês de julho de 2019, quando termina o calendário letivo, para assim, dar prosseguimento à análise dos dados coletados e fundamentação teórica para desenvolver os resultados da pesquisa. Esta iniciativa tem por objetivo integrar o desenvolvimento crítico, ativo e criativo à prática de educação musical, gerando assim um novo olhar sobre a perspectiva da educação musical tradicional.

APÊNDICE B. Parecer do Comitê de Ética – Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE: INTEGRAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM DE MÚSICA E A EDUCOMUNICAÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA, ATIVA E CRIATIVA.

Pesquisador: EDUARDO ASSAD SAHAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02647218.4.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.149.477

Apresentação do Projeto:

O projeto tem por objetivo construir e aplicar uma proposta de educação musical com estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de São Paulo, analisando se esta proposta teria condições de desenvolver uma formação crítica, ativa e criativa desses estudantes. (PROJETO DE PESQUISA, 2018). Nesta pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados serão: observação direta, gravação audiovisual e entrevistas. Os dados coletados serão analisados a partir dos métodos da pesquisa qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Construir e desenvolver uma proposta de educação musical integrada a elementos da Educomunicação, por meio da incorporação das ferramentas comunicacionais proporcionadas pelo projeto Educom.Rádio, a fim de promover uma formação crítica, ativa e criativa de estudantes do 5º ao 9º do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de educação de São Paulo. **Objetivos Secundários:** Conhecer o histórico do projeto Educom.rádio nas escolas da rede municipal de educação da cidade de São Paulo; Compreender como o projeto é desenvolvido; Analisar o currículo adotado na rede municipal de educação da cidade de São Paulo; Coordenar Oficinas de Música articuladas ao projeto Educom.rádio de duas escolas. (INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O PROJETO, 2018, p. 2)

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

Continuação do Parecer: 3.149.477

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pelos cuidados verificados no projeto não se observa a possibilidade de riscos aos participantes. Quanto aos benefícios a pesquisa certamente contribuirá com a melhoria da atuação do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante à área do ensino de música nos anos finais do ensino fundamental e formação inicial e continuada de professores, por possibilitar reflexões, análise e realização de uma proposta de educação musical.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados e corretamente preenchidos.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a declarar.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 15.02.2015, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1244365.pdf	12/01/2019 19:53:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_completo_final2.pdf	12/01/2019 19:52:48	EDUARDO ASSAD SAHAO	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE**



Continuação do Parecer: 3.149.477

Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP .pdf	12/01/2019 19:49:38	EDUARDO ASSAD SAHAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	smeautorizacao.pdf	12/01/2019 19:48:52	EDUARDO ASSAD SAHAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	term_dadsarquivos.pdf	12/01/2019 19:32:54	EDUARDO ASSAD SAHAO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	12/01/2019 19:26:47	EDUARDO ASSAD SAHAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	term_assent_menores.pdf	12/01/2019 19:26:31	EDUARDO ASSAD SAHAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_prof_cep.doc	12/01/2019 19:26:16	EDUARDO ASSAD SAHAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacaopesq.pdf	08/11/2018 22:47:01	EDUARDO ASSAD SAHAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinada.pdf	27/10/2018 03:41:40	EDUARDO ASSAD SAHAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 15 de Fevereiro de 2019

**Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

APÊNDICE C. Questionário inicial para oficina de música

Questionário – Oficina de Música

1. Nome: _____

2. Ano: _____ Idade: _____

3. Gênero Musical preferido (cite até três)

4. Toca algum instrumento musical? Se sim, qual(is)?

5. Já teve aula de música? Se sim, fora ou dentro da escola?

6. Participa do projeto de Rádio / Imprensa Jovem / Cineclube (Educomunicação) da Escola? Se Sim, qual(is)?

7. O que você espera aprender com a oficina de música?