

DÉBORA MIRTES DOS SANTOS RAVAGNANI DIAS

**APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES
DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

**GOIÂNIA-GO
2011**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

DÉBORA MIRTES DOS SANTOS RAVAGNANI DIAS

**APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES
DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.

**GOIÂNIA-GO
2011**

D541a Dias, Débora Mirtes dos Santos Ravagnani.
Aprendizagem do conceito de música : contribuições da teoria do ensino desenvolvimental [manuscrito] / Débora Mirtes dos Santos Ravagnani Dias. – 2011.
141 f. : il. algumas colors.

Bibliografia: f. 111-117
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação, 2011.
Orientação da Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.
Inclui lista de siglas
Inclui Apêndice

1. Música – conceito – aprendizagem. 2. Ensino desenvolvimental – teoria. 3. Educação musical. I. Título.

CDU: 78:372(817.3)(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

DÉBORA MIRTES DOS SANTOS RAVAGNANI DIAS

**APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA
DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.

Aprovada em _____ de _____ 2011

BANCA EXAMINADORA

.....
Profª Drª Beatriz Aparecida Zanatta (Orientadora)

.....
Profª Drª Denise Álvares Campos (UFG)

.....
Prof Dr. José Carlos Libâneo (PUC-GO)

DEDICATÓRIA

Durante uma das aulas do experimento didático a professora pergunta como devemos nos comportar para assistir a um concerto:

Giovanna – Sentadinho.

João Pedro B. – Sentadinho quieto.

Professora – Se hoje eu levasse vocês para assistirem uma orquestra, como vocês iriam se comportar?

Giovanna – Sentado e quieto.

Professora – Sentado e quieto? E (Apontando o dedo ao ouvido).

Giovanna – E prestando atenção.

João Pedro G. – Ficando em silêncio.

Professora – Ficando em silêncio? E (novamente aponta o dedo ao ouvido).

Todos os alunos – E ouvindo.

Professora – É importante ouvir, se a gente não ouvir como vamos perceber os sons.

João Henrique- A gente vai escutar só inglês.

(Observação da aula do experimento didático-formativo).

Dedico este trabalho a todos que acreditam no ensino de música como oportunidade de conhecimento e não como simples entretenimento.

AGRADECIMENTOS

*“Não existiria som
Se não houvesse o silêncio [...]
Somos feitos de silêncio e som”
(Certas Coisas – Lulu Santos – CD Perfil)*

A música “Certas Coisas” retrata o nuclear desta pesquisa de mestrado.

A música é silêncio, é som, é ruído, enfim, a música são os sons que estão a nossa volta, basta (re) significarmos.

Agradeço primeiramente a Deus que me ampara, fortalece. Pelo Seu imenso amor nas horas difíceis.

À minha orientadora Dr^a Beatriz, pela paciência, interesse, generosidade, estímulo, carinho e competência.

À querida Cidinha Pimentel que sempre foi luz na minha vida, e sempre, sempre acreditou em mim.

Às colegas do Curso de Mestrado em Educação: Nevione, Iraci, pela amizade e ajuda nos momento que mais precisei.

À irmã de coração Leandra Negretto que sempre compartilhou minhas aflições e incentivou às minhas vitórias.

À Edna querida amiga de todas as horas que, com sua paciência e generosidade, ajudou-me a encontrar o caminho no qual cheguei.

À Walkíria que sempre escutou-me nos momentos difíceis, ajudando-me a superar as angústias e ansiedades.

À professora Gisele, pois, sem ela o experimento didático não faria sentido.

A todos os amigos, mesmo aqueles cujos nomes não se encontram aqui, mas que são parte integrante da minha história, sou-lhes grata por existirem.

À Professora Dr^a Denise Álvares Campos, por ter aceitado o convite para participação da Banca de Defesa desta mestranda.

Ao professor Dr. Libâneo, pelo imenso estímulo a mim dispensado em suas aulas, pelo privilégio de ter sido sua aluna e, ainda, por participar da Banca de Defesa.

Aos alunos que participaram desta pesquisa com os quais aprendi muito.

RESUMO

O presente estudo teve como foco a formação do pensamento teórico musical dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Insere-se no campo da didática, tratando das relações entre o ensino e a aprendizagem de música. Do referencial teórico constam obras de Vygotsky, Luria, Leontiev, Elkonin e Davydov e de educadores musicais como Schaffer e Willems. Partiu-se do pressuposto de que os problemas enfrentados pela educação musical escolar resultam de uma multiplicidade de fatores, sendo um deles a forte presença de um modelo de ensino tradicional. Assim, a investigação foi direcionada para as seguintes indagações: De que modo o ensino de música pode ser organizado para que a aprendizagem dos alunos resulte em formação de conceitos? Como trabalhar o conceito de música na Teoria Histórico cultural? Quais as vantagens e dificuldades na concretização desse tipo de organização do ensino? Os objetivos da pesquisa foram: investigar e analisar a aplicação da metodologia proposta por Davydov para a aprendizagem do conceito de música; organizar o ensino de música para uma turma do 1º ano do ensino fundamental, tendo em vista a aprendizagem do conceito de música; identificar as vantagens e dificuldades da implementação da proposta de Davydov considerando o contexto da escola campo. A pesquisa consistiu na realização e acompanhamento de um experimento didático-formativo, durante cinco meses (fevereiro, março, abril, maio, junho), no ano de 2011, em uma instituição da rede estadual de ensino regular na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás. Os dados foram coletados por meio da observação da atividade da professora e dos alunos no decorrer da realização do experimento didático, tendo como referência o planejamento e o desenvolvimento de um plano de ensino desenvolvimental elaborado com a intenção de promover a aquisição, pelos alunos, dos conteúdos necessários a formação do conceito de música. Além da observação das aulas, foi utilizada a entrevista semi-estruturada com o professor da classe, a observação da escola, a composição musical produzida pelos alunos em conjunto com a professora de música. Os resultados mostraram que o experimento didático buscou compreender como os alunos apropriaram do conceito de música, orientado por princípios da teoria de Davydov proporcionou maior participação e atividade da maior parte dos alunos. Evidenciaram também que por meio deste procedimento foi significativa a aprendizagem dos alunos. A principal contribuição desta pesquisa consistiu em mostrar que, apesar da existência de diversos fatores que repercutem na vida escolar e na aprendizagem dos alunos, o Ensino Desenvolvimental pode ser uma possibilidade promissora para formação do modo de pensar musical dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem de música; Didática; Metodologia do ensino de música; Formação de conceito; Teoria Histórico-Cultural; Ensino Desenvolvimental.

ABSTRACT

The present study focused on the formation of the musical theoretical thought of the students of the first year of the Fundamental Teaching School. It is inserted in the didactics field, dealing with the relations between music teaching and learning. The theoretical references are based in works of Vygotsky, Luria, Leontiev, Elkonin and Davydov and of musical educators as Schaffer and Willems. It implied that the problems faced by the musical teaching education result of a multiplicity of factors, and the strong presence of a traditional education model is one of them. Thus, the investigation was directed for the following inquiries: How the music teaching can be organized in order to the students learning result in concepts formation? How to work the music concept in the Cultural-Historical Theory? What are the advantages and difficulties in the realization of this kind of teaching organization? The objectives of the research were: investigating and analyzing the application of the methodology proposed by Davydov for the learning of the music concept; organizing the music teaching for a group of the first year of the Fundamental Teaching School, keeping in mind the learning of music concept; identifying the advantages and difficulties of the implementation of the Davydov proposal considering the context of the field school. The research consisted in the realization and attendance of an educational-formative experiment for five months (February, March, April, May, June), in the year of 2011, in a state public institution of the regular educational system in the city of Goiânia, in Goiás state. The data were collected through the observation of the activity of the teacher and of the students along the carrying out of the educational experiment, having as reference the planning and the development of a developmental teaching plan elaborated with the intention of promoting the students' acquisition of the necessary contents for the music concept formation. Besides the classes observation, it was also used the semi-structured interview with the teacher of the class, the school observation, the musical composition produced by the students in togetherness with the music teacher. The results showed that the educational experiment searched for understanding how the students appropriated the musical concepts oriented by principles of the theory of Davydov. They also showed that by using this procedure the students learning was significant. They also showed that by using this procedure the students learning was significant. The main contribution of this research consisted in showing that, despite the existence of several factors that reflect in school life and in the learning of the students, the Developmental Teaching can be a promising possibility to the formation of the students musical way of thinking.

Key-words: Music learning; Didactics; Teaching music methodology; Concept formation; Cultural-Historical theory; Developmental Teaching.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I O CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL..	17
1 . ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	17
2. A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX.....	19
3. O ENSINO DE MÚSICA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	26
4. DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE MUSICA: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNs E O CENTRO DE ESTUDO E PESQUISA CIRANDA DA ARTE - SEDUC	28
4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Música	28
4.2. O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte - SEDUC.....	32
5. O RECONHECIMENTO DA MÚSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR PELA LEI 11.769/08	35
CAPÍTULO II APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E DAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE MÚSICA DE MURRAY SCHAFER E EDGAR WILLEMS.....	37
1. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	38
2. TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	46
3. OS EDUCADORES MUSICAIS MURRAY SCHAFER E EDGAR WILLEMS	52
4. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CONCEITO DE MÚSICA E DE SOM.....	57
CAPÍTULO III O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE MÚSICA PARA ALÉM DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO	62
1. A PESQUISA	62
2. A ESCOLA EM SEU CONTEXTO.....	64
3. A PROFESSORA DE MÚSICA	66
4. O CONHECIMENTO MUSICAL DOS ALUNOS	67

5. A ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO	69
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	72
6.1. Sensorialidade auditiva: elementos sonoros da música.....	73
6.2 ORGANIZANDO A PERCEPÇÃO MUSICAL.....	84
6.3. Composição musical: audiopartitura	96
6.4. As atividades de avaliação da aprendizagem do experimento didático-formativo	98
CONSIDERAÇÕES	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
APÊNDICE	119

LISTA DE SIGLAS

PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
FAPEM	- Faculdade Padre Machado
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal
PMDB - BA	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro - Maranhão
SEDUC	- Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte
P	- Professora
TA	- Todos Alunos
R	- Resposta

INTRODUÇÃO

A música é uma atividade que sempre esteve presente em todas as instituições de ensino. Contudo, sua presença nem sempre foi como disciplina, mas como atividade cotidiana das aulas. Ela esteve e está presente nas atividades de comando, no aprendizado de conteúdos de outras disciplinas, como português, matemática, dentre outras, nas festividades comemorativas, e nesse sentido, não se consolida como disciplina, mas como atividade, muitas vezes só pelo canto. Assim, apesar de ela pouco configurar-se como conteúdo ou disciplina, ainda se faz integrante na disciplina de arte em muitas escolas.

Entretanto, a escola pode possibilitar experiências musicais proporcionando o conhecimento sistemático da linguagem musical, conseqüentemente, contribuindo para a formação cultural do aluno pela significação que atribui à música.

Mesmo considerando tal perspectiva, esclarecemos que a pouca importância a música como área de conhecimento o caráter periférico ainda se consolida no ensino de música em algumas escolas, ou seja, a música não se configura como área de conhecimento científico. Assim, as práticas pedagógicas, às vezes, circundam em fazeres empíricos, pouco alicerçados em fundamentações teóricas.

Fonterrada (2008, p. 13), que discute a respeito do valor atribuído ao ensino de música nas escolas, afirma:

[...] o fato de a música ter ou não seu valor reconhecido colocando-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, se não houver esse reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será, também, marginal.

Nas instituições de ensino, as práticas pedagógicas diferenciam-se quanto às metodologias, estas são sustentadas por fundamentações teóricas diversas ou ainda empíricas, conforme depreendemos das argumentações apresentadas por diferentes autores: LOUREIRO, 2003; FONTEERRADA, 2008; PENNA, 2008, dentre outros.

Este não é um problema circunscrito ao âmbito do ensino de música. Ele tem sido diagnosticado e estudado, sob diversos enfoques, em várias áreas como Didática, Currículo, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, que buscam compreendê-lo e propor alternativas teóricas para superar a descontinuidade entre práticas educativas, o cotidiano e o desenvolvimento mental.

Tendo-se em vista tais ponderações, convém que registremos que o contexto sócio-político que permeou a nossa educação musical desde o descobrimento do Brasil, constitui-se de fatores que determinaram a valorização que se atribuí à música, bem como às práticas pedagógicas. Trata-se, conforme apontamos no primeiro capítulo deste estudo, de um cenário de dominação, domesticação, inculcação dos valores religiosos desconsiderando a cultura nativa.

A partir destas considerações iniciais, salientamos que o primeiro capítulo dessa pesquisa faz um breve percurso aos pelos referenciais históricos para compreendermos as mudanças que decorreram quanto às práticas musicais desde a colonização até os dias atuais.

O segundo capítulo, buscamos apreender as contribuições trazidas pelas perspectivas da Teoria Histórico-Cultural vygotskyana e, também da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov, a fim de entendermos como se processa a aprendizagem do conceito de música em Schafer e Willems.

No terceiro capítulo, objetiva, a partir de um experimento didático-formativo, captar as implicações resultantes dos pressupostos teóricos elaborados por Vygotsky (1988, 1989, 1998, 1999, 2000, 2003) e Davydov (1988) quanto ao ensino de música, conseqüentemente, intenciona responder as seguintes indagações: De que modo o ensino de música pode ser organizado para que a aprendizagem dos alunos resulte em formação de conceitos? Como trabalhar o conceito de música na Teoria Histórico-Cultural? Quais as vantagens e dificuldades na concretização desse tipo de organização do ensino?

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi: analisar a aplicação da metodologia proposta por Davydov no processo de ensino e aprendizagem de música nos alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

O interesse para a realização dessa pesquisa partiu das inquietações acumuladas ao longo de minha experiência docente e do abandono da crença de que a ação docente sustentada apenas pelo domínio do conteúdo bastaria para o alcance dos objetivos propostos para o ensino de música.

O ingresso no curso de mestrado em educação propiciou meu contato com teorias e conceitos que contribuíram para ampliar minha visão acerca da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Uma das teorias que mais me chamou atenção foi a Teoria Histórico-Cultural de Lev. S. Vygotsky (1896-1934) que trata, entre outros processos da relação envolvendo aprendizagem e desenvolvimento, postulando a forte influência das relações sociais e da cultura.

Essa teoria enfatiza o caráter histórico-cultural dos conhecimentos e práticas, além de destacar o papel central da aprendizagem e do ensino na ascensão qualitativa do desenvolvimento cognitivo do aluno. No estudo dessa teoria, verifiquei que se trata de um referencial amplamente utilizado em pesquisas psicológicas e pedagógicas tanto no Brasil quanto no mundo. Também tive contato com a teoria de V. V. Davydov (1930-1988), que formulou uma proposta de ensino voltada para a formação do pensamento teórico e conceitual.

Logo percebi que entre as várias abordagens contemporâneas do ensino e da aprendizagem que apresentam alternativas para processo de ensino e aprendizagem, as teorias de Vygotsky (1989) e Davydov (1988) se destacam tanto pelo seu arcabouço epistemológico quanto pela sua densidade conceitual.

Como o levantamento da produção científica sobre o tema em pauta demonstrou a ausência de pesquisas sobre a aprendizagem de música com esse enfoque, optei por realizar um experimento didático-formativo considerando as orientações de Vygotsky e Davydov.

Essa intenção se desdobra em objetivos mais específicos: a) organizar o ensino de música para uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, tendo em vista a aprendizagem do conceito de música; b) identificar as vantagens e dificuldades da implementação da proposta de Davydov considerando o contexto da escola Estadual de Ensino Fundamental de Goiânia.

O estudo situa-se, portanto, no campo da Didática do ensino de música, com agregações de outros campos conexos que tratam o ensino escolar. É guiado pelo entendimento de que é preciso optar por uma metodologia de ensino que prepare o aluno para participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a formação do pensamento conceitual.

Metodologicamente, essa pesquisa constitui-se em um experimento didático-formativo, que é um procedimento de cunho qualitativo¹, segundo a abordagem Histórico-Cultural e a Teoria Desenvolvimental, consolidando-se nos princípios da investigação que partem da formação do conceito de música com alunos do primeiro ano do ensino fundamental, realizado em uma instituição pública da Rede Estadual de Ensino da cidade de Goiânia/GO. O experimento foi desenvolvido em cinco meses, de janeiro a junho de 2011, visando à observação das aulas, cuja professora de música possuía Bacharelado em Regência e Coral.

A sala de aula da pesquisa era composta por alunos com uma média de idade de seis anos. O desenvolvimento do trabalho constou de seis etapas:

- a) revisão da literatura;
- b) estudos do referencial teórico;
- c) elaboração, pela professora de música e pela pesquisadora, do plano de ensino da parte de uma unidade da disciplina de música;
- d) execução do plano de ensino pela professora de música e, concomitantemente, observação pela pesquisadora quanto às ações pedagógicas;
- e) a ordenação do material coletado e análise dos dados;
- f) apresentação para os familiares da audiopartitura construída pelos alunos.

A investigação foi voltada tanto para percepção dos processos de mediação pela professora de música quanto do processo de apropriação dos elementos necessários à construção do conceito de música pelos alunos. Os fundamentos teórico-metodológicos adotados nessa pesquisa trazem implicações fundamentais para a educação musical, em particular para a compreensão do desenvolvimento da percepção musical (sensibilização auditiva – aprender a escutar), com vistas à construção do conceito de música, justamente em face de esses pressupostos considerarem a historicidade na análise desse processo.

Barbosa (2009), cuja tese de doutorado, foi determinada “*A percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da teoria histórico-cultural*”, tem como referencial a Teoria Histórico-Cultural. Assim, ela traz em sua pesquisa contribuições a este trabalho, uma vez que podemos reafirmar, a partir de suas reflexões, que a audição

¹ “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2003, p. 21-22).

(sensibilização da escuta-aprender a escutar), possibilita escutas que conduzem à apropriação e significação que compõem o conceito de música. Portanto, na concepção de Barbosa (2005, p.102),

[...] adotar o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural permite conceber o desenvolvimento psíquico do homem como cultural e histórico, cujo processo não é resultado do amadurecimento de estruturas presentes na psique humana ao nascer; ao contrário, a condição de humanidade só pode ser adquirida como resultado da vida em sociedade e da apropriação pela criança das habilidades e saberes criados pelo homem ao longo de sua história – entre esses a linguagem, e nela a música.

Pautando-nos nesses argumentos o objetivo geral da pesquisa foi o de analisarmos a contribuição trazida pela Teoria Histórico-Cultural a partir da implementação das etapas do ensino desenvolvimental para o ensino e aprendizagem do objeto de conhecimento de música.

Essas metas se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- a) elaborar de um plano de ensino em conjunto com a professora de música e acompanhamento do seu desenvolvimento, por meio de registros escritos e filmagens;
- b) identificar procedimentos de ensino a fim de estimular o desenvolvimento e a participação efetiva dos alunos para a sensorialidade auditiva, percepção auditiva, e composição (fazer musical – formação do conceito de música).
- c) verificar as possibilidades de a Teoria Histórico-Cultural contribuir para a organização das atividades de música no primeiro ano do ensino fundamental, de modo a permitir o desenvolvimento da percepção musical dos alunos para a apropriação do conceito de música.

Sobre o experimento didático, Freitas (2009, p.11) esclarece o seguinte:

[...] pode-se dizer que no experimento didático não há uma separação entre o sujeito que investiga, sujeito investigado e objeto da investigação. A investigação resulta em um conhecimento que busca explicar o objeto estudado (funções psicológicas), buscando também resultar em mudança qualitativa no sujeito investigado. No *experimento didático*, o que se busca é a *explicação histórica das mudanças qualitativas no pensamento do sujeito*, mudanças estas que são investigadas como uma cadeia complexa de processos inseparáveis de aprendizado, decorrentes da realização de uma tarefa proposta no experimento e contida no modo com este se encontra organizado (Grifos da pesquisadora).

E são justamente essas *mudanças qualitativas no pensamento do sujeito* que se constituem no objetivo nuclear da presente pesquisa, particularmente no desenvolvimento, da capacidade de os alunos conceituarem a música.

Além desses procedimentos teóricos, buscamos orientação teórica em educadores musicais como Murray Schafer (1991), para compreendermos como o ambiente que nos cerca

pode ampliar nossa capacidade sonora, estabelecendo harmonia entre o som e o ruído. Complementando os pressupostos sobre o ensino musical, também pautamo-nos em Edgar Willems (1890- 1978), para o qual os aspectos relativos à audição são fundamentais ao ensino de música, assim, segundo ele, a prática educacional deveria iniciar pelo *aspecto sensorial* (FONTERRADA, 2008, p.140).

Enfim, esta é a trajetória teórico-metodológica da presente investigação, percurso este que nos leva não apenas à inferência do quanto as concepções tanto vygotskiyana como davydovianas contribuem de uma forma significativa não só para a aprendizagem do aluno, mas também para que pesquisadores, conforme nosso próprio exemplo, possam enveredar-se pelas sendas da realidade didático-pedagógica com o apoio dos seus trabalhos.

No nosso entendimento, essa pesquisa contribui para responder a nossa problemática, questão esta advinda da experiência dessa pesquisadora como professora de música. Porém, além disso, talvez essa seja a pontuação mais relevante, é que estudos² que se apóiam nos pressupostos Histórico-Culturais fazendo conexão com a música ainda são insuficientes no âmbito da pesquisa no Brasil. Neste sentido, acreditamos que o presente trabalho poderá trazer algum acréscimo à área.

² A respeito da pesquisa em educação musical encontramos alguns grupos cadastrados no CNPQ: Educação Musical e Cotidiano, liderado por Jusamara Vieira Souza (UFRGS), criado em 1996; Grupo de estudo e pesquisa em Educação Musical, liderado por Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (UNESP), criado em 1997; Educação Musical formal e informal na região do Triângulo Mineiro, liderado por Margarete Arroyo (UFU), criado em 1998; Educação Musical no Brasil, liderado por Vanda Lima Bellard Freire (UFRJ), criado em 2002; FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical, liderado por Cláudia Ribeiro Bellochio (UFMS), criado em 2002; 6) Educação Musical e Formação Docente, liderado por Teresa da Assunção Novo Mateiro (UDESC); criado em 2004; 7) Educação Musical e Movimentos sociais, liderado por Magali Oliveira Kleber (UEL), criado em 2006; 8) Grupo de Pesquisa em Educação Musical e Ensino de Instrumentos Musicais, liderado por Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (UFBA), criado em 2006; e 9) Formação e Atuação de Profissionais em Música, liderado por Liane Hentschke (UFRGS), criado em 2007 (ABEM, 2011).

CAPÍTULO I

O CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

Este capítulo aborda, em linhas gerais, recortes da história do ensino de música no Brasil desde a pedagogia evangelizadora dos jesuítas, passando pelas metodologias de ensino de música e leis do século XX, até a promulgação da Lei 11.769/08, que determinou a inclusão da música no currículo da educação básica brasileira na primeira década do século XXI. No intercurso dessa história apresenta considerações sobre a proposta para o ensino de música que compõe os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Nessa linha, insere reflexões sobre a proposta de reorganização curricular do estado de Goiás para o ensino de música, decorrente também dos determinantes políticos gerais.

1. Ensino de música no Brasil: considerações históricas

O ensino de música no Brasil começa no período da colonização, no século XVI, a partir dos jesuítas que aqui chegaram objetivando propagar os seus princípios religiosos. Segundo Loureiro (2003), os representantes dessa ordem religiosa, ao observarem o gosto dos índios pela música, fizeram a tradução dos seus cânticos para o idioma indígena, com vista a retirá-los da condição em que se encontravam. Para prender a atenção dos indígenas, [...] os jesuítas “trouxeram ao elemento indígena um repertório vigente naquela época na Europa. Ou seja, os jesuítas educavam os indígenas musicalmente para o desempenho musical destes nas missas” (BEYER apud LOUREIRO, 2003, p.43).

Segundo Mignone (1980), por essa via conseguiram não só reunir ricos elementos culturais como também destruir a espontaneidade rítmico musical, fazendo com que a música indígena perdesse lamentavelmente suas características. Neste sentido, era ideologicamente utilizada para o controle e adestramento dos nativos, por um lado desconsiderando a criatividade e, por outro, valorizando o fazer mecânico.

Com essa intenção, Inácio de Loyola (1491-1556), o fundador da ordem dos jesuítas, institui o ensino de música pautado em regras rigorosas e obediência hierárquica, por meio de exercícios repetitivos, partindo dos mais simples para os mais complexos.

Segundo Loureiro (2003, p.44): “[...] para os jesuítas, as manifestações artísticas dos silvícolas nada mais eram que rituais de magia”. Daí a intenção de desenvolverem um intenso trabalho com o intuito de banir aqueles rituais. “Com o cantochão e os autos, pequenas peças teatrais de teor moral e religioso - que os índios encenavam cantando, dançando e acompanhando com instrumentos musicais” (op. cit.). Com essa visão, os jesuítas destruíram a música espontânea e natural dos indígenas bem como sua cultura.

Na concepção de Oliveira (1992, p.36), “técnicas efetivas de musicalização foram usadas pelos Jesuítas para enculturar índios e negros, que chegaram a formalizar o ensino de música para escravos, sendo, porém expulsos do Brasil em 1759 por Decreto Real, por motivos político.”

Em 1808, com a vinda da corte de D. João VI para o Brasil (1808), houve uma mudança no cenário cultural brasileiro. Significativas mudanças ocorreram no campo da música em função dos hábitos e da vida social transplantados da Corte em Lisboa para o Rio de Janeiro. Segundo Fonterrada (2008, p. 210):

Embora haja registro de algumas atividades de música em escolas – a Escola Santa Cruz, dos negros escravos, ou das desenvolvidas pelo padre José Maurício, mestre da capela do imperador e professor de música na escola -, foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”, não explicitando, porém, nada mais do que isso.

Naquele período, como a burguesia atribuía grande valor à música, foi fundada em 1841 a primeira escola de música no Brasil: o Conservatório Musical do Rio de Janeiro. Porém, somente em 1848 as atividades do conservatório foram iniciadas. Como explica Loureiro (2003), a formação nos Conservatórios Musicais era pautada no incentivo aos talentos musicais, formação de professores de música e de educação do gosto musical.

Em 1847, a música passa a ser concebida como disciplina integrante do currículo do Liceu Provincial, visando a formação de professores para o ensino dos anos iniciais e médio, com a função de socializar e disciplinar. Nas palavras de Loureiro (2003, p. 49):

O repertório musical e a simplicidade do seu fazer musical transmitiam, de forma subentendida, idéias (sic), valores e comportamentos, camuflando o poder da instituição. Para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos; desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais.

No entanto, Fonterrada (2008) registra que foi somente em 1854, por meio da publicação do Decreto nº 331, de 17 de novembro, que o ensino da música foi oficializado nas

escolas públicas brasileiras. Tal Decreto determinava que esse ensino deveria se processar em dois níveis: noções de música e exercícios de cantos.

Posteriormente, com a Proclamação da República, em 1889, a vida musical ampliou-se. Nesse sentido, passou a se fazer mais concertos, levando a música para um maior número de público. Assim, foi Promulgado o Decreto Federal nº 981, em 1890, reiterando o ensino de música na escola. Esse Decreto transformou a música em disciplina escolar e, ainda, tornou o acesso ao magistério de música acessível somente mediante concurso público (ANDRAUS, 2007).

2. A primeira metade do século XX

A partir das últimas décadas do século XIX, com a difusão dos argumentos em favor da educação pública popular, surgiu, por meio dos intelectuais e políticos progressistas brasileiros mais eminentes e das mais diversas tendências expressivas, manifestações contra o formalismo e o verbalismo do ensino em geral, em particular do ensino de arte. Na opinião daqueles intelectuais, a educação da elite já não bastava. O acesso do povo à escola tornava-se imprescindível, a medida que o mundo do trabalho começava a se diversificar e a exigir alguns pré-requisitos como a leitura, a escrita e o conhecimento da aritmética, para o exercício das atividades mais simples na fábrica ou na prestação de serviços (ZANATTA, 2003).

Andraus (2007) afirma que, a partir das transformações ocorridas nas sociedades brasileiras, no século XIX, a formação de um novo cidadão republicano e a preocupação com a diminuição das diferenças tanto étnicas como sociais, procuraram outras maneiras de elevar a formação cultural e propiciar a formação da identidade nacional como um caminho para superação das questões geradas por tais diferenças. Para isso, a música transformou-se num instrumento de regeneração, moralização, disciplinamento e unificação das diferenças. Como registra Pires (2003), esse processo conduziu ao desenvolvimento:

[...] da educação estética nas escolas como uma das estratégias políticas de civilizar as classes inferiores, de inventar o novo cidadão brasileiro. Despertar o povo brasileiro para a civilidade impunha à expansão da escola, e junto com ela, uma educação estética que se referia às mais variadas formas de expressão artística, como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro, os trabalhos manuais (PIRES apud ANDRAUS, 2007, p.32).

No início do século XX, aconteceram grandes mudanças no ensino da música, influenciadas por pedagogos musicais europeus, dentre eles destacam-se Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890- 1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff

(1895-1982), Shinichi Suzuki (1898-1999). Os pedagogos já citados são *pioneiros ao ensino de música*³ (FONTERRADA, 2008, p. 121).

Assim, o ensino de música que no século anterior era pautado na virtuosidade do instrumento e na excelência quanto à técnica, aos pouco se transforma em experiências, um novo fazer musical. Uma nova proposta ao ensino de música, um ensino ativo, denominado métodos ativos, onde os alunos são sujeitos participantes do processo de conhecimento, onde a educação musical não é comprometida a princípio com a técnica instrumental ou a leitura musical, mas antes de tudo a sensibilização a escuta sonora e a criatividade de expressão e composição.

Nesse sentido, educação musical se fazia cada vez mais presente no contexto da escolarização, significativas eram as transformações sociopolíticas e culturais. Nesse período, a educação brasileira passa a ser fortemente influenciada pelas pesquisas psicológicas divulgadas por psicólogos e educadores norte-americanos que desviaram o foco da transmissão do saber para o interesse dos sujeitos em aprender, tais aportes marcaram a educação em geral, particularmente a educação musical.

A educação musical na década de 30 passa a incorporar princípios fundamentais do movimento da Escola Nova. Em função do movimento escolanovista⁴, surge uma nova proposta para a metodologia das aulas de arte. Os principais objetivos desse movimento eram compreender, inventar e atingir metas. Os conteúdos favoreciam a aprendizagem por meio da experiência, da criatividade e da liberdade pessoal. O currículo era flexível e os métodos ativos de aprendizagem baseados em atividades ligadas ao interesse e aos desejos da criança. Essa metodologia de ensino valorizava a iniciativa e o respeito pelo ritmo de cada aluno nas suas atividades. Foi nesse período que, em função das ideias de Villa Lobos, os artistas modernistas⁵ engajaram-se na luta contra a herança acadêmica, propondo uma arte nacional.

³ Grifo da pesquisadora.

⁴ Segundo Romanelli (1991), O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ou seja, a reconstrução educacional no Brasil foi publicada em 1932. Escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época, como Carneiro Leão, Hermes Lima, e Anísio Teixeira. Neste documento, fizeram propostas aplicadas à educação brasileira: 1 - A educação deve ser pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo. 2 - A educação deve ser uma só, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. 3 - A educação deve ser funcional e ativa, e os currículos adaptados aos interesses naturais dos alunos. 4 - Todos os professores devem ter formação universitária (ROMANELLI, 1991).

⁵ O movimento modernista brasileiro teve o marco inicial na realização da Semana de Arte Moderna de 1922, onde artistas plásticos e escritores apresentaram ao público uma nova forma de expressão. Destacaram os artistas: Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Victor Brecheret, Tarsilla do Amaral, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Heitor Villa-Lobos e outros (Borges, 2011, p.101).

Nesse contexto, a semana de Arte Moderna realizada em 1922 colocou em discussão outra concepção de arte na educação, segundo a qual a arte era concebida como resultado da livre expressão. Assim, a autenticidade e espontaneidade eram características básicas do ensino de arte para as crianças.

A semana de Arte Moderna de 1922 significou renovação cultural e um movimento emblemático de vanguarda. Marcante nesse período foi o envolvimento de artistas de várias modalidades, artes plásticas, música, pintura, poesia, dança, que, a despeito das reações conservadoras de alguns setores, promoveram mudanças substanciais no panorama da cultura brasileira nas décadas de 1920 e 1930.

Um dos expoentes do movimento modernista de 1922 foi o músico e colunista de jornal Mário de Andrade⁶. Ele se destacou como grande defensor das artes, da música popular e folclórica, valorizando, assim, a função social das artes e o rompimento com o tradicionalismo cultural.

Desse evento artístico cultural participaram Anita Malfatti⁷, Di Cavalcanti⁸, Victor Brecheret⁹, Heitor Villa-Lobos¹⁰, Mário de Andrade, Oswald de Andrade¹¹, dentre outros, cuja intenção era romper com o tradicionalismo cultural em prol de uma nova identidade cultural.

Segundo Andraus (2007), uma contribuição desse movimento foi a inserção, na década de 1930, da música na escola. Isso ocorreu em virtude da atuação de Heitor Villa-Lobos primeiro diretor do Departamento de Cultura e responsável pela inclusão do ensino musical na escola.

Na década de 1930, Villa-Lobos assentou raízes de sua música na tradição folclórica e popular e idealizou o projeto do Canto Orfeônico¹² como ensino de canto coral (orfeão) fundamentado na teoria musical. Villa-Lobos procurou introduzir o ensino de música na escola por meio do Canto Orfeônico, que, no Governo de Getúlio Vargas, tornou-se

⁶Mário de Andrade (1893-1945), poeta, romancista, musicólogo, historiador e crítico de arte e fotógrafo brasileiro (Nota da pesquisadora).

⁷Anita Malfatti (1889-1964), pintora, desenhista e professora brasileira. Suas obras foram destaque na Semana de Arte Moderna de 1922 (Nota da pesquisadora).

⁸Di Cavalcanti (1897-1976), pintor, desenhista, ilustrador e caricaturista brasileiro (Nota da pesquisadora).

⁹Victor Brecheret (1894- 1955), escultor ítalo-brasileiro. É responsável pela introdução do modernismo na escultura brasileira (Nota da pesquisadora).

¹⁰Heitor Villa-Lobos (1885-1959), maestro e compositor brasileiro (Nota da pesquisadora).

¹¹Oswald de Andrade (1890-1954), escritor, ensaísta e dramaturgo brasileiro (Nota da pesquisadora).

¹²“No início dos anos 30, foi promulgado o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931”, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas, “que tornou obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas” (Fuks, 2007, p.19).

obrigatório nas escolas de todo o Brasil, através do decreto nº 19.890 de abril de 1931 (ANDRAUS, 2007). O Canto Orfeônico, criado por Villa-Lobos, conduziu a educação musical ao âmbito das práticas escolares com vistas ao desenvolvimento de um espírito patriótico nas massas.

Apesar dessa vinculação da música com conceitos de nacionalismo, coletividade, patriotismo e sua vinculação à ideologia do Estado Novo, não podemos negar a profunda percepção de Villa-Lobos quanto à musicalidade brasileira e o mérito de institucionalizar o ensino de música de caráter nacional. É importante registrar que esse compositor, como os demais artistas do movimento modernista das décadas de 1920 e 1930, buscou uma identidade própria da cultura brasileira, “[...] colocando-se numa atitude de ruptura com o passado, buscando uma nova identidade para a arte nacional” (AMARAL apud BORGES, 2011, p. 102). A proposta de Villa-Lobos tinha como meta prioritária despertar o gosto musical valorizando a cultura popular e possibilitando às diferentes classes sociais o acesso ao conhecimento musical. A respeito da proposta de Villa-Lobos, Loureiro (2003, p. 56) destaca a seguinte observação de Oliveira (1996, p. 66),

Villa-Lobos ao introduzir o Canto Orfeônico, de certa forma abriu a concepção de ensino de música tanto para crianças como para as grandes massas. Através de sua prática, pode-se perceber que sua intenção, além de ser cívica e disciplinadora, era também de formar público e divulgar música brasileira. O processo de ensino neste período pretendia musicalizar tanto pela prática como pela teoria da música, atendendo a toda a população estudantil. Pode-se observar, nesta postura, que existe uma semente de abertura do conceito de educação musical, embora silenciosa.

Naquele contexto, o Método Analítico elaborado por João Gomes Júnior¹³ e Carlos A. Gomes Cardim é aplicado ao ensino musical pela proposta do Canto Orfeônico. No método analítico o conhecimento era conduzido da “prática à teoria”, “do geral ao particular”. O ensino iniciava-se com cantos folclóricos conhecidos, para, posteriormente, apresentar a grafia e os conceitos musicais. A respeito dos objetivos dessa metodologia de ensino, Loureiro (2003) destaca a seguinte sequência em ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo e 3º - a educação artística.

A proposta de Heitor Villa-Lobos previa a formação de professores para a disciplina do Canto Orfeônico. Daí a realização de Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do ensino de música e cursos de Canto Orfeônico. Em 1942, o Decreto-lei nº 4.993, de 26 de

¹³João Gomes Júnior e Carlos A. Gomes Cardim, introdutor da mansolfa no Brasil (LOUREIRO, 2003, p. 54) – Manosolfa – conjunto de sinais manuais destinados a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos (FONTERRADA, 2008, p. 213).

novembro, instituiu a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Posteriormente, com a integração do Instituto Nacional de Música, o Conservatório de Canto Orfeônico passou a ser denominado Escola Nacional de Música.

Com a exigência do governo sobre a formação de professores para atuar no ensino musical, despontaram algumas dificuldades com relação à implantação do Canto Orfeônico nas escolas. Visando superar as dificuldades decorrentes da necessidade de formação dos professores, foram promovidos cursos emergenciais pela Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA, assim como cursos de curta duração e curso de férias para o ensino do Canto Orfeônico.

Com a queda do Governo de Getúlio Vargas, que apoiava o projeto do Canto Orfeônico nas escolas regulares, o compositor Heitor Villa-Lobos foi afastado da direção da Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA, fato que em muito contribuiu para a fragilização da formação de profissionais específicos na área musical e decadência do projeto.

Assim, o Canto Orfeônico que ainda permaneceu nas escolas, já não se apresentava expressivo e a prática do canto nas escolas aos poucos foi silenciando. Segundo Fuks apud Loureiro (2003, p. 62),

[...] pouco a pouco as escolas, principalmente às públicas, foram calando seu canto. Mas este silêncio musical também expressava o término do modernismo, de cuja efervescência viera o brilho que a educação musical dos anos 30 e parte dos 40 tivera.

Após a decadência do regime ditatorial, na década de 1940, surgiram novas propostas para o ensino de arte e, conseqüentemente a educação musical sofreu mudanças quanto as suas práticas pedagógicas. Essa nova proposta pedagógica com base nas tendências da criatividade trouxe um novo enfoque ao ensino, por meio de jogos, brincadeiras e expressão corporal. Essa metodologia ocultou a ausência dos conhecimentos específicos do ensino de música. Nas palavras de Andraus (2007, p. 34-35), “O ensino de música torna-se criativo e adquiria maior liberdade nesse período de 1960 a 1971 ‘denominado de movimento da criatividade’”.

Nesse contexto, a Educação Musical na década de 60 trouxe uma nova concepção às práticas pedagógicas, distanciando-as do rigor técnico e conservador, possibilitando a liberdade de expressão. Neste sentido, Loureiro (2003, p. 68) afirma: “[...] o rompimento com o intuito, com a tradição, provocaram uma aproximação entre a música popular e a da

vanguarda, diluindo barreiras e possibilitando, aos que se engajavam nessa proposta, a vivência de novas formas de expressão artística”.

Esses encaminhamentos legais resultaram em princípios metodológicos calcados na ideia de desenvolvimento expressivo da criança em sua individualidade, buscando substituir os fundamentos do Canto Orfeônico e da teoria musical pelas práticas rítmico-sonoras.

É importante ressaltar que o ensino do Canto Orfeônico ainda se fez presente até 1960, quando, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 instituiu a Educação Musical nas escolas de 1º e 2º graus.

No início da década de 1970, a tendência tecnicista¹⁴ adquiriu expressividade orientada pela política educacional do governo militar, cuja preocupação foi a formação do cidadão para o mundo do trabalho. Nesse período, o golpe militar cria condições para a implementação do mercado de consumo e a industrialização sob a hegemonia norte-americana, cujas condições impulsionaram a reforma da educação brasileira. Assim, a arte foi incluída no currículo escolar de 1º e 2º graus, com o título de Educação Artística, como “atividade educativa” e não como disciplina, em função da nova Lei de ensino nº 5.692/71.

De acordo com a nova política educacional, o ensino de música passou a compor o conjunto da atividade educativa realizada na disciplina Educação Artística. Segundo Santos apud Loureiro (2003, p.69), “embutida no currículo pleno das escolas de 1º e 2º graus como uma das linguagens de “Educação Artística” (...), a Música passou a atuar como “pano de fundo” para expressão cênica e plástica, escravizando-se como linguagem auto-expressiva.”

Nas séries iniciais, a Educação Artística metodologicamente foi tratada como atividade, o que determinou a simplificação da arte na escola. Essa concepção manteve as práticas de livre-expressão individual e acentuou a criatividade e a comunicação como fatores de desenvolvimento integral. O enfoque tecnicista foi incorporado no planejamento das

¹⁴Essa tendência está ligada à Teoria do Capital Humano elaborada por alguns economistas, dentre eles encontra-se Theodore Schultz, ganhador do prêmio Nobel de Economia, em 1979, em defesa dessa tese. “A influência da pedagogia tecnicista remonta à 2ª metade dos anos 50 (PABAE – Programa Brasileiro – Americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômico do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5692/71, que reorganizaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus” (LIBÂNEO, 2005, p. 31).

escolas, por meio de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões com o auxílio de livros didáticos.

A respeito da inserção do ensino de música no rol das atividades educativas, Penna (2008, p.125) escreve o seguinte:

E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo neste espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. É essa área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente (sic) dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje.

Nesse contexto, o professor de Educação Artística caracterizou-se pela polivalência, na qual deveria conhecer as linguagens da arte: música, dança, teatro e artes plásticas, cujo objetivo deveria ser possibilitar o gosto artístico/estético pelas artes. Com essa concepção de polivalência, foram criados em 1973 os primeiros cursos superiores para formação do professor em Educação Artística, com habilitação em artes plásticas, cênicas, música ou desenho.

Acresce-se a isso o fato de que a falta de um profissional com conhecimento específico constituiu mais um motivo que favoreceu o uso da música nas escolas como recurso didático para fixação do conteúdo de outras disciplinas ou para facilitar a disciplina escolar.

Contudo, a música foi perdendo gradativamente seu espaço no âmbito escolar. Fonterrada apud Andraus (2007, p. 36) esclarece com clareza essa situação.

Desde sua implantação, o ensino de música passou, e ainda vem passando, por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço, pois a citada LDB extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade de educação artística.

O ensino de música ao longo da História evidencia avanços e retrocessos. Muitos avanços acontecem até a promulgação da Lei 56.92/71, que descaracterizaram o ensino de música, a qual passou a ser apenas figurante no contexto escolar pela polivalência.

No final da década de 1970 já se fazia presente nos meios educacionais uma discussão a respeito da especificidade das áreas e dos conteúdos e métodos específicos em contraposição à integração dos campos de conhecimento. Anuncia-se um período com fortes injunções políticas na educação que reivindicam outros encaminhamentos para o ensino de arte, especificamente o ensino de música.

3. O Ensino de Música nas últimas décadas do século XX

No início da década de 80, em decorrência do movimento de redemocratização da sociedade, a discussão sobre a escola adquire novamente expressividade no âmbito dos debates que estavam ocorrendo nas diversas instâncias da sociedade brasileira. Concomitantemente com os debates críticos sobre a função equalizadora da educação, os arte-educadores colocaram em discussão o ensino de arte e as práticas vigentes fundamentadas em um panorama metodológico que ressalta o fazer, diante da ação do professor polivalente. Também foi colocada em questão a desconsideração dos conteúdos próprios de cada linguagem e a arte como um campo de saberes construído historicamente. A partir desse movimento ocorre a retomada da arte em sua especificidade com conteúdos, metodologia e uma epistemologia que a sustentasse. (BARBOSA, 1985, 1991; FUSARI e FERRAZ, 1992)

Havia entre os educadores musicais um veemente desejo de revisão ressignificação dos conceitos e metodologias do ensino de arte. Atestam isso os trabalhos produzidos, assim como os debates ocorridos nos Encontros nacionais e regionais, seminários, debates e promovidos pela Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM e a Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB. No contexto de mudanças, em 1991, foi criada em Salvador, Bahia, a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, com intuito de fomentar a discussão e “sistematizar as ações da área da educação musical no Brasil” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2007, p. 53).

A partir da segunda metade da década de 1990, intensificaram, segundo Fonseca (2001, p.15) “[...] as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face das exigências colocadas pela reestruturação global da economia”. Inicia-se, nesse momento, a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), de onde foi retirada, em três de suas versões, a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. A comunidade educacional se mobilizou, protestou e organizou-se na luta política pela obrigatoriedade da arte como disciplina curricular obrigatória no âmbito escolar.

Inicia-se, desde então, uma nova etapa na trajetória do ensino de arte com o objetivo de recuperar a especificidade dos conhecimentos das diversas linguagens artísticas a serem contempladas no Ensino de Arte. Essa trajetória que se reascendeu com a discussão dos documentos oficiais como a LDB, os PCNs e os Programas Curriculares estaduais e municipais, envolveu diferentes especialistas da área de Artes. Inúmeros foram os debates que

colocaram em questão os documentos oficiais. A exemplo disso, Fonterrada (2008), ao analisar as normativas da LDB 9394/96, destacou o fato de que elas deixam em aberto a questão da formação dos professores e não são esclarecedoras sobre as atividades a serem desenvolvidas nas diversas linguagens da arte ou em uma linguagem específica da arte (música, dança, artes plásticas ou teatro). A autora observou, ainda, que várias interpretações poderiam ser aferidas da LDB, uma vez que o texto era vago e amplo, favorecendo, dessa forma, interpretações diversas por parte de Secretarias de Educação e instituições escolares.

Na concepção de Penna (2008, p.127), a atual LDB, estabelece a expressão “ensino de arte” para a disciplina que constitui o ensino como componente curricular obrigatório. Porém, segundo a autora, “[...] continuam a persistir a indefinição e a ambigüidade, que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino de arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-las com maior precisão”.

Nesse contexto de confronto entre as diferentes posições da sociedade educacional, e os documentos normativos, busca-se consolidar o projeto oficial e o que apresentava alternativas sem o vínculo explícito com as orientações de caráter oficial, concretizou-se no reconhecimento da obrigatoriedade do ensino de arte para toda Educação Básica, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei LDB 9.394/96), legislação essa que ratificou o termo que designava a área de conhecimento “Educação Artística” pela denominação “Arte”.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, o Ministério da Educação - MEC propôs orientações objetivando a elaboração de currículos para o ensino básico, cuja função consistia em servir de referência para escolas e professores. Dentre esses documentos, importa, em função do objeto de estudo desta pesquisa, mencionarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. O Ministério deixa clara sua intenção de fornecer, por meio desse documento, bases e referenciais com informações e orientações para os professores, de modo a possibilitar a realização de estudos e discussões coletivas no tocante ao planejamento de um trabalho eficaz e capaz de valorizar as diferentes realidades socioculturais das escolas. Conforme esclarece o documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como referenciais para a renovação e reeleaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado com toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos

educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho (BRASIL, 1997, p.7).

Fonterrada (2008, p. 233) define os documentos produzidos pelo MEC como “[...] documentos de abrangência nacional que pretendem servir de suporte à reflexão acerca do ensino brasileiro, fornecendo orientações aos professores de todas as áreas e em todos os níveis, além dos dirigidos ao ensino técnico”.

Entretanto, temos que refletir a ideia de que a Lei 9394/96 não garante o ensino de música na escola, uma vez que delega à escola o direito de optar por uma das linguagens da arte. Da mesma forma o PCN - Arte refere-se à música como linguagem da arte.

Assim, a denominação Arte deixou dúvidas com relação a sua implantação nos espaços escolares, possibilitando a interpretação da polivalência da década de 70 pela Lei 5692/71, já que a lei não define com clareza a qualificação exigida ao professor para a atuação no Ensino da Arte, possibilitando a atuação nas diversas linguagens da arte. Segundo Penna (2001) houve uma retomada da arte em sua concepção romântica numa dimensão expressiva, visível particularmente pela ausência de uma clara exposição dos conteúdos próprios da área.

4. Diretrizes e propostas curriculares para o ensino de música: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte - SEDUC

Este item apresenta considerações acerca dos documentos que orientam o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental elaborado com base na LDB 9394/96. A opção por esses documentos explica-se pelo fato de que, certamente, foi a partir dos PCN - Arte, área de música, que a proposta curricular para seu ensino na rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás foi elaborada. Além disso, como esta pesquisa se insere no campo da metodologia do ensino de música, então, necessário se faz o conhecimento desta proposta que com certeza contribuirá para organização do experimento didático formativo, um dos aspectos centrais desta pesquisa.

4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Música

Paralelamente ao processo de aprovação da LDB, em dezembro de 1996, ocorre a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, pelo

Ministério da Educação, particularmente da proposta para o ensino de Música consolidada neste documento.

Conforme Fonsêca (2001, p.20) o processo de elaboração dos PCNs “[...] não se caracterizou, todavia, como tão democrático e participativo quanto o proclamado”, deixando de fora múltiplas vozes que teriam algo a dizer. O autor também registra encontros promovidos pelas Delegacias Estaduais do Ministério da Educação – “[...] DEMEC’s nos estados só foram realizados quando a proposta já estava praticamente formulada, pouco influenciando a presença dos professores na sua elaboração. Esses encontros acabaram servindo apenas para dar conhecimento público ao documento [...]” (FONSECA, 2001, p.21).

Dessa forma, “[...] embora os PCNs não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para prática pedagógica, e têm sido utilizados pelo MEC como referência para avaliação das escolas e alocação de recursos” (PENNA, 2004 p. 23).

A divulgação e implantação dos PCN de música reacendem a discussão sobre o modo de pensar, fazer e ensinar música. Essa discussão foi alimentada pela contribuição de especialistas da área que se destacam na pesquisa sobre o ensino de música, como por exemplo, Penna (2001, 2004, 2008), Fonseca (2001), Fonterrada (2008), dentre outros.

No entanto, os PCN são documentos com orientações que se referem ao 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série). Ele é apresentado em dez volumes que trazem orientações curriculares para as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. O documento apresenta, temas transversais a essas áreas, tais como: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde.

O volume seis (6) - “Arte” – abrange as diversas linguagens das artes: artes visuais, dança, música e teatro. O documento é dividido em duas partes: a primeira apresenta orientações e fundamentação para a área das artes. A segunda parte do documento apresenta propostas específicas para as quatro linguagens.

Embora sejam relevantes as contribuições desse documento para a realização do trabalho quanto às diferentes linguagens da arte, particularmente, a música, é expressiva a importância dada à perspectiva das artes plásticas. Nesse sentido, é significativa a seguinte colocação de Penna (2004, p.24):

[...] as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste intenso país, [...], no entanto, essa

flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemple todas as linguagens, [...].

Para Fonterrada (2008, p. 271), em sua análise sobre os PCN afirma:

Ao examinar os Parâmetros Curriculares, essa indefinição da área de música torna-se evidente. Não se quer dizer que estejam inconsistentes. Pelo contrário, são bem-feitos e levantam questões pertinentes. No entanto, é importante enfatizar que a ênfase do documento está na formação de conceitos e não na prática musical, talvez pela pouca tradição do ensino de música nas escolas brasileiras, principalmente a partir de 1971.

Segundo Fonterrada (2008) e Penna (2004), podemos constatar a pouca importância que é dada à música na escola. Os PCNs, documentos oficiais, deixam lacunas evidentes quanto à especificidade do ensino de música, ficando a cargo da escola a decisão a respeito das linguagens artísticas: artes visuais, danças, música, teatro, a serem desenvolvidas na sala de aula. Nesse sentido, a música na escola, muitas vezes é atividade de entretenimento, não uma forma de construção da linguagem musical.

No entanto, os PCN-Arte, na parte específica de música, estão organizados com sugestões para o professor, contendo objetivos, conteúdos, orientações didáticas, e avaliação. Nessa organização, os conteúdos são propostos a partir de três eixos norteadores: produção, fruição, reflexão. Nos seguintes termos:

A **produção** refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais da arte. A **fruição** refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A **reflexão** refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm seus espaços próprios (BRASIL, 2001, p.56) (Grifos da pesquisadora).

Segundo os PCN–Arte (2001, p.75), “composição, improvisações e interpretações são produtos da música.” Assim, subdivide-se em três grupos temáticos: [...] **1) Comunicação e expressão em música:** interpretação, improvisação e Composição; **2) Apreciação significativa em música:** escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; **3) A música como produto cultural e histórico:** músicas e sons do mundo” (BRASIL, 2001, p.78-80) (Grifos nossos).

Na proposta para o ensino de música presente nos PCN, segundo Fonterrada (2008), podemos identificar elementos que caracterizam uma concepção construtivista de ensino. É notório o entendimento de considerar o ensino como processo de construção de

conhecimentos e o aluno como sujeito ativo desse processo, e, em consequência, a ênfase em atividades de ensino que permitam a construção de conhecimentos como resultado da interação do aluno com os objetos de conhecimento. A esse respeito Fonterrada (2008, p.265-266), ao analisar o documento, assim se expressou:

[...] há uma clara opção pela concepção construtivista, ignorando-se qualquer outra matriz teórica e não se enfatizando princípios filosóficos, éticos, estéticos e, portanto valorativos. É de extrema importância que esses aspectos sejam claramente expostos, pois são eles que determinam as condutas, a escolha de currículos e as possíveis epistemologias orientadoras do ensino, que não deveriam ser conduzidas, como ocorre no documento, mas deixadas a critério de cada escola, evidentemente depois de amplo esclarecimento. Se isso não ocorrer de forma clara, pode-se cair em soluções fáceis, em que procedimentos adotados acriticamente acabem por perder sentido dentro do contexto escolar.

Outro princípio metodológico claro no documento, segundo Penna (2001b), é a abordagem das atividades educativas a partir da Proposta Triangular¹⁵ para o Ensino de Arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa na década de 80. Como explica Penna (2001b, p. 39-40)

Tais diretrizes retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada “Metodologia Triangular” – ou melhor, “Proposta Triangular” –, defendida por Ana Mae Barbosa na área de artes plásticas, tendo “por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica”, nos termos dos próprios Parâmetros (PCN-Arte I, p. 31- tb. nota 8; cf. PCN-Arte II, p. 28-29).

Embora sejam significativas as contribuições do documento no que diz respeito à necessidade de uma orientação curricular nacional, seja pelo caráter democrático de indicação de conteúdos básicos, que devem ser transmitidos a todos os jovens, seja pela diversidade regional de nosso país, Penna (2001, p. 48) concluiu em sua análise que os PCN-Arte:

[...] não estabelecem uma sequenciação de conteúdos, deixando o professor com uma grande liberdade (e responsabilidade) nas suas decisões a respeito de como organizar a prática pedagógica. Esta liberdade – que tem marcado, correntemente, a atuação do professor de arte – é, na verdade, uma faca de dois gumes: não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma, ou pode também se acomodar, “fazendo qualquer coisa”, em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir.

¹⁵Segundo Ana Mae Barbosa (1998a, p. 35), “A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma triplíce influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano”.

Com base no que foi exposto, podemos inferir que esse documento se apresenta entre dois extremos. Em alguns momentos, de forma minuciosa, apontando propostas e conteúdos específicos para cada linguagem artística e, em outros, de maneira vaga e confusa, apontando elementos permeados de uma concepção mais intuitiva e emocional quanto ao ensino da arte. Acresce-se a isso o fato de o documento não explicitar de forma clara sua fundamentação teórica. Apesar de todas essas dificuldades, não há como negarmos o avanço no que diz respeito ao reconhecimento sobre a importância do ensino da Arte na escola, por meio de suas diversas linguagens, particularmente a Música que na atualidade é reconhecida oficialmente como uma área de conhecimento a ser trabalhada ao longo do período escolar.

4.2. O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte - SEDUC

No Estado de Goiás, a reestruturação do ensino de Arte teve como marco o ano de 1999 com a criação do projeto Ciranda da Arte - SEDUC, vinculado à Subsecretaria Estadual de Educação de Goiânia. Esse espaço foi criado com a intenção de propiciar aos profissionais da área um ambiente para discussão, reflexão e troca de experiências pedagógicas das diversas linguagens das artes: artes visuais, música, dança e teatro.

O Ciranda da Arte foi implantado visando o acompanhamento dos Projetos de Atividades Educacionais Complementares-PRAEC. No início dos trabalhos a coordenadora do centro era responsável pelo acompanhamento dos projetos, “[...] na área de arte, desporto, cidadania, meio ambiente”, dentre outros (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.8).

Diante da necessidade de se investir na formação dos professores da Rede Estadual do Estado de Goiás, o Ciranda da Arte, em consonância com a Secretaria de Educação, iniciou em 1999, um programa de formação continuada para os professores de artes visuais, dança, música, teatro.

O projeto pedagógico do Ciranda da Arte (2011) considera a abordagem metodológica da Proposta Triangular como uma orientação que “[...] favorece a sistematização dos conhecimentos artísticos, por enfatizar o ensino contextualizado, o contato com os artefatos e a experimentação de processos criativos”(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 9-10).

No ano de 2005, sob a Lei nº 15.255 de 15/07/2005, o Projeto adquiriu espaço próprio e passou a ser denominado Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte, e as ações

desse centro foram expandidas para as trinta e oito (38) subsecretarias regionais do Estado de Goiás.

Em 2007, a equipe de coordenação e os integrantes do projeto se associaram à equipe de Reorganização Curricular. Essa equipe, visando contribuir para melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual de Goiás, elaborou uma proposta de [...] implementação curricular, que procura alcançar a todos os professores da rede estadual para aprofundar, discutir e subsidiar, por meio de palestras, debates e oficinas, as proposições pedagógicas contidas nas orientações curriculares”(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.10).

Para subsidiar as atividades práticas de sala de aula, o Ciranda da Arte recomenda a organização do ensino por meio das sequências didáticas tomando como referência os conteúdos sugeridos pela matriz curricular. A respeito das sequências didáticas o Projeto Pedagógico do Ciranda da Arte esclarece o seguinte:

[...] *sequências didáticas*, que nada mais são do que situações de ensino e aprendizagem pensadas a partir da articulação entre os conceitos e conteúdos da matriz, com o objetivo de nortear os professores da rede sobre as diversas possibilidades de ação pedagógica. As atividades contidas nestas sequências são ordenadas e articuladas para que os estudantes possam, gradativamente, se apropriar de conhecimentos, valores e atitudes, partindo de seus próprios interesses e conhecimentos prévios (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.10).

No documento, sobre a Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano, da série Currículo em Debate - Goiás, o caderno seis (6) referente à música postula a Sequências Didáticas com a seguinte argumentação:

É uma situação de ensino e aprendizagem planejada, organizada passo a passo e orientada pelo objetivo de promover uma aprendizagem definida. São atividades sequenciadas, com a intenção de oferecer desafios de diferentes complexidades para que os alunos possam, gradativamente, apropriarem-se de conhecimentos, atitudes e valores considerados fundamentais. Nessa direção, optamos pelas sequências didáticas como forma de organizar os conteúdos escolhidos ou indicados pelos professores, para concretizar situações exemplares de ensino e aprendizagem, como apoio metodológico à rede (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.13).

Conforme explicitado no Projeto Político-Pedagógico do Ciranda da Arte (2011), o Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte tem como objetivo geral:

Desenvolver a formação continuada em serviço dos docentes, agregando-os para discussão, reflexão e sistematização de experiências desenvolvidas no ensino das artes, nas suas diversas manifestações, construindo a referência para a elaboração de currículos, projetos e propostas pedagógicas para a área (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.6).

Em oposição ao ensino tradicional, o documento propõe um ensino contextualizado que estimule o processo de vivência dinâmica e experimental com os conteúdos a serem assimilados, efetivado na perspectiva dialógica.

Sobre as orientações para o ensino de música o documento apresenta a seguinte colocação:

A música nesta Matriz busca refletir questões de um ensino pós-moderno em Artes, defendendo a idéia de um currículo múltiplo, aberto, que possibilite diferentes formas de relacionar conceitos às modalidades aqui sugeridas, por meio de procedimentos metodológicos que caracterizam a abordagem desta área (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p. 53).

Essa proposta de trabalho está apoiada em três conceitos: formas de registro, que são os registros gráficos da audiopartitura e das composições, que possibilitam analisar e reconhecer as variações musicais e sonoridades. O outro conceito refere-se aos parâmetros sonoros, fundamentado na compreensão quanto à sonoridade musical: timbre, altura, duração e intensidade. Este conceito contribui para o desenvolvimento das habilidades de apreciação, compreensão e reflexão. A estruturação e arranjo constituem o terceiro conceito, que visa à reflexão das várias formas de estrutura musical que podemos encontrar nas diversas manifestações culturais. Todos estes conceitos estão presentes nas ações pedagógicas do 1º ao 9º ano de maneira integradora.

Com efeito, nas escolas da rede estadual da cidade de Goiânia, a música é conteúdo e disciplina específica. Nos anos iniciais, a rede estadual de Goiânia conta com professores graduados em música, aos quais são oferecidos cursos de formação em serviço pelo Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte – SEDUC. Esse fato pode ser considerado um avanço no que diz respeito à oficialização do ensino de música no âmbito das escolas públicas brasileiras. Mesmo porque, conforme explicitamos neste item, desde 1999 o reconhecimento acerca da importância do ensino de música para a formação dos alunos se faz presente na Secretaria de Educação do Estado de Goiás, por meio do projeto Ciranda da Arte, ainda que a oficialização da música como disciplina integrante do currículo somente tenham ocorrido em 2008.

5. O reconhecimento da música como disciplina escolar pela Lei 11.769/08

Em função das manifestações e debates realizados por educadores, políticos, e associações acerca da oficialização do ensino de música na escola, em agosto de 2008 foi sancionada a Lei 11.769/08, a qual determinou a inclusão da música no currículo da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio). Altera-se, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, Artigo 26, que, embora determinasse a obrigatoriedade do ensino de arte, não especificava o conteúdo da disciplina permitindo uma multiplicidade de interpretações.

Contudo ainda que a música seja reconhecida pela lei como conteúdo obrigatório, não exclusivo, ela permanece vinculada à disciplina de Arte. Também foi vetado do Projeto-Lei 27.32/2008 o artigo que se referia à graduação específica na área de música para atuar na disciplina. Segundo Sobreira (2008, p. 46):

Na justificativa para o veto há a alegação de que a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida. A justificativa prossegue explicitando que “esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto”.

Ainda segundo Sobreira (2008, p. 49):

A Lei 11.769/08 não defende a exclusividade do educador musical para ministrar o ensino da música. Isso não sugere a exclusão desse profissional, mas impõe a nós, profissionais dessa área, uma preocupação pertinente, pois haverá sempre demanda para atuação especializada no ensino da música.

Nesse sentido, consideramos que as atividades musicais devem ser trabalhadas em toda educação básica pelos professores com graduação específica em música. Porém, o ensino de música não pode servir a nenhum fim que não ela própria, pois, ensinar música é estabelecer uma relação direta com o objeto: ouvir, cantar, tocar, dançar, compor, apreciar, improvisar. É necessário que o ensino de música seja fundamentado em atividades que envolvam conhecimentos musicais específicos, “[...] porque se trata de uma área que nos coloca em relação com o mundo dos sons e silêncio, e proporciona o desenvolvimento de nossa relação artística e estética com o mundo” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 39). Embora o artigo 2º da Lei 11769/08 tenha sido vetado, o qual se referia à graduação específica do professor na área da música para atuar na disciplina, compartilhamos da premissa segundo

a qual, para se ensinar música é necessário uma formação musical e pedagógico-musical que possibilite aos alunos **pensarem e fazerem música, musicalmente.**¹⁶

É essa preocupação que nos conduziu à problemática desta pesquisa e, conseqüentemente, ao mestrado em Educação, a fim de buscarmos com nossa compreensão sobre o ensino de música, possibilitando, talvez, o avanço da discussão a respeito da metodologia do ensino dessa disciplina.

Sendo assim, a pesquisa nesse capítulo tem como objetivo geral compreender o percurso histórico do ensino da música, estabelecendo relações com as lutas das quais decorreram a legislação atual. Como objetivo específico, buscamos entender como a prática pedagógica influencia na aprendizagem do aluno.

No capítulo a seguir, apresentamos o referencial teórico utilizado para a organização do experimento didático-formativo sobre a formação do conceito de música.

¹⁶Grifos da pesquisadora.

CAPÍTULO II

APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E DAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE MÚSICA DE MURRAY SCHAFER E EDGAR WILLEMS

Conforme mencionamos no capítulo anterior, a relação entre o ensino e a aprendizagem de música nas instituições escolares envolve uma problemática complexa e inclui diversos desafios. Autores como LOUREIRO (2003), PIRES (2003), FONTERRADA (2008), PENNA (2008), entre outros, destacam o descompasso entre o ensino de música, que permanece arraigado a práticas fundamentadas em metodologias tradicionais, e a produção acadêmica orientada por abordagens teóricas que postulam o desenvolvimento da criatividade, a mediação no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Em que pese as diferenças entre os fundamentos teóricos destas propostas, podemos dizer que a unidade entre elas manifesta-se na postura de oposição às metodologias tradicionais para o ensino de música, e, por conseguinte, na busca de alternativas metodológicas condizentes com a sua função social na sociedade atual.

Compartilhando com esta preocupação, consideramos que a Teoria histórico-cultural de Vygotsky e a Teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davydov constituem alternativas que oferecerem significativas contribuições para superar a “encapsulação da aprendizagem” de música, de modo que o ensino dessa disciplina se torne mais vivo e eficaz, visando o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Nesse sentido, a formação do pensamento teórico tem como pressuposto o domínio dos conteúdos específicos da área do conhecimento e o domínio dos conhecimentos pedagógicos didáticos que permitem transformar os conteúdos das diferentes disciplinas, de forma específica, da música, em matéria de ensino, didaticamente assimilável pelos alunos, por meio da mediação do professor.

Com a intenção de explicitarmos a contribuição das teorias acima mencionadas quanto à organização do ensino de música, visando à aprendizagem de conceitos, este capítulo

foi estruturado em dois eixos. O primeiro apresenta uma breve discussão sobre a Teoria Histórico-Cultural destacando os conceitos básicos de L. S. Vygotsky, e da Teoria do Ensino Desenvolvimental formulada por V. Davydov. O segundo, apresenta considerações sobre a concepção dos representantes da Teoria Histórico-Cultural acerca do conceito de música, assim como das perspectivas do ensino de música de Murray Schafer e Edgar Willems.

1. A Teoria Histórico-Cultural

Lev Semenovicht Vygotsky, pesquisador russo que dedicou grande parte de seus estudos à elaboração teórica a respeito do desenvolvimento da mente humana, fundamentou sua pesquisa no materialismo histórico dialético. Postulando essa abordagem, apresentou uma outra forma de se entender a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Para Vygotsky, o homem enquanto sujeito do conhecimento, não possui acesso direto aos objetos de conhecimento, mas um acesso mediado. O conhecimento é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações e socializada (Pino, 2001). Essa ação humana está subordinada à criação de meios técnicos e semióticos, estes últimos particularmente destacados por ele.

Vygotsky é considerado o primeiro psicólogo moderno a dar destaque ao papel da cultura na formação do sujeito. Seu principal objetivo foi o de compreender o desenvolvimento humano em seus aspectos filogenéticos, ontogenéticos como duas linhas que se cruzam no curso histórico do desenvolvimento humano. A filogênese é a história da espécie humana. A ontogênese é a história de vida de uma pessoa, história essa que não se desvincula da história da espécie humana. A filogênese corresponde às funções psicológicas elementares que têm origem biológica.

Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento psicológico humano se processa socialmente, ou seja, por meio da inserção do sujeito em um contexto de relações sócio-históricas e culturais. O que significa dizermos que o sujeito não se submete à cultura, ele a elabora de forma dialética. O ser humano apropria-se da cultura ao mesmo tempo em que atua de forma ativa na sua produção e na sua transformação criando novos signos culturais. Dessa maneira, o sujeito desenvolve-se intelectualmente por meio das relações sociais, utilizando signos e instrumentos para comunicar-se, agir mentalmente e concretamente sobre o mundo. Portanto, as relações socioculturais constituem fatores importantes na gênese da consciência.

Segundo Vygotsky (2000), o desenvolvimento psicológico é um processo contínuo de ‘reprodução’ e apropriação das atividades e capacidades historicamente construídas em que o desenvolvimento cultural é fruto do desenvolvimento social da pessoa, como um processo de transformação das estruturas mentais que ocorre de fora para dentro, do social para o individual. Por esta via, Vygotsky concebeu o homem como um ser biológico, cuja formação é mediada pela cultura.

É a relação com os fenômenos sociais que permite ao sujeito tornar seus os signos (internalizar), instrumentos, presentes na cultura, e reestruturá-los, recriá-los, por seu próprio trabalho mental. Nessa ação, o sujeito organiza processos mentais e elabora para si os conceitos correspondentes aos elementos culturais. Esse processo foi denominado por Vygotsky como lei genética geral dos processos mentais, a qual fundamenta-se no entendimento de que o que há na mente do sujeito existiu antes e fora dela nos elementos da cultura. A esse respeito, Daniels (2003, p.48) destaca que, para Vygotsky, as funções mentais aparecem dessa forma:

Primeiro no nível social e, mais tarde, no nível individual, primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e então dentro da criança (interpsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações efetivas entre indivíduos humanos.

Na constante interação com o meio social em que vive, o homem desenvolveu as funções psicológicas superiores, que, para Vygotsky, “[...] são relações sociais internalizadas” cuja natureza essencial consiste na transição da função mental superior do plano externo social (plano das relações das pessoas) para o plano interno individual de sua realização (DAVYDOV, 1988).

Em sua teoria, Vygotsky usa o termo funções mentais superiores para se referir aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção. Para ele, o pensamento tem origem na motivação, interesse, na necessidade, no impulso, no afeto, na emoção. Considera como funções mentais inferiores a percepção elementar, a memória, a atenção e a vontade, já as funções superiores ou culturais são especificamente humanas e aparecem gradualmente no curso da transformação das funções inferiores. Com o aprendizado cultural, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores (consciência, planejamento e deliberação) características exclusivas do homem. Nas palavras de Vygotsky (1988, p. 114):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Para o autor, o desenvolvimento de funções mentais superiores não decorre de uma evolução intrínseca e linear das funções mais elementares; ao contrário, aquelas são funções constituídas em situações específicas, na vida social, valendo-se de processos de internalização, mediante uso de instrumentos de mediação. No decorrer deste processo, as informações nunca são apropriadas diretamente do meio. Elas são sempre intermediadas, explícita ou implicitamente, pelas pessoas e objetos que rodeiam a criança, nos quais estão contidos significados sociais e históricos.

Porém, as crianças não refletem apenas sobre o que aprendem. As informações que foram intermediadas são reelaboradas numa espécie de linguagem interna, uma vez que a criança é, também, um sujeito psicologicamente ativo e interativo, porque forma conhecimentos e se constitui nas relações inter e intrapessoal. Na relação de troca com outros sujeitos e consigo mesma vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que lhe possibilita a formação de novos conhecimentos e de sua consciência por meio da internalização. Nesse processo, que ocorre de fora para dentro, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da atividade no mundo com outros seres humanos e com objetos práticos, e signos originados na cultura por meio da internalização e de mediação.

A internalização é um processo de reconstrução interna, intrasubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal.

Com relação ao processo de internalização, os estudiosos de Vygotsky (1989) têm destacado dois aspectos fundamentais. O primeiro é o percurso da internalização das formas culturais pelo indivíduo, que tem início em processos sociais e se transforma em processos internos, interiores do sujeito, ou seja, por meio da fala chega-se ao pensamento. O segundo diz respeito à criação da consciência pela internalização, ou seja, Vygotsky alerta, como dizem seus estudiosos, para o fato de que esse processo não é o de uma transferência (ou cópia) dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da consciência, pois esse processo é ele próprio criador da consciência.

A internalização envolve a atividade externa (interpessoal) e a atividade interna (intrapessoal). Ou seja, intersíquico e intrapsíquico. Nesse processo, que ocorre de fora para dentro, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da atividade no mundo, com outros seres humanos e com objetos práticos, signos originados da cultura.

Para Vygotsky, o homem, ao longo de sua existência, construiu e desenvolveu instrumentos que utiliza para transformar o mundo e garantir sua sobrevivência nele. Esses instrumentos (físico/práticos, mentais/psicológicos) são transmitidos de geração para geração por meio do processo de comunicação entre os indivíduos. Nesse processo mediado, o indivíduo vai se apropriando do conteúdo da cultura historicamente acumulada, e também, das atividades cognitivas que lhes correspondem, dando forma aos processos psicológicos.

Nesse constante movimento dialético, o homem se constitui enquanto ser, por meio da apropriação e interiorização das práticas histórico-sociais do gênero humano, ou seja, a atividade laboral coletiva adequada, sensório-objetal, transformadora das pessoas. A atividade se revela na universalidade do sujeito humano. Esse conceito é central na concepção marxista, segundo a qual o homem, ao estabelecer relações com a natureza e com os outros homens por intermédio de instrumentos, transforma a realidade e a si mesmo (DAVYDOV, 1988).

Não nos apropriamos dos objetos, mas do seu significado cultural histórico (em relação ao objeto). Em outras palavras, tudo que existe de construção do conhecimento na nossa mente, existiu antes fora da mente, ou seja, primeiramente foram relações sociais. Portanto, funções mentais superiores, para Vygotsky, são funções culturais sociais desenvolvidas na mediação.

Nesse entendimento, o ensino, sendo o processo de transmissão da cultura humana, historicamente produzida e acumulada, deve ser promovido mediante processos formais e sistematizados visando a internalização de conceitos, formas, modos de aprender e pensar, em um processo dialético, mediante o qual o sujeito reconstrói, reinterpreta a realidade. Assim, para Vygotsky (1989, p.101), “[...] o ‘bom aprendiz’ é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, é aquele que ajuda o aluno a mudar para um patamar mais elevado de pensamento, tendo como ponto de partida o conhecimento que o aluno já possui, suas idéias e leituras do mundo ou do meio em que vive. Por essa via, o desenvolvimento individual (ontogenético) do cérebro humano, passa por constantes mudanças estruturais, ao incorporar os conhecimentos, conteúdos e formas evoluídas da cultura humana (sociogenético).

Em seus estudos, esse teórico russo deu grande ênfase às relações de aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Em função da importância que ele atribuiu aos processos sociais e históricos, assim como à cultura, concebeu a aprendizagem como o processo em que o

indivíduo adquire atitudes, conhecimentos, habilidades, entre outros, tendo como ponto de partida a sua interação com a realidade e com outros sujeitos.

Para Vygotsky (1988), aprendizagem é o produto da ação dos adultos pela mediação. Nesse processo de mediação, o adulto utiliza ferramentas culturais (linguagem e outros meios). O que resulta num processo de internalização, por meio do qual a criança domina e se apropria dos instrumentos culturais como os conceitos, ideias, linguagem, conteúdos e significados, passando a atribuir-lhes um sentido pessoal. Nesse processo, a cultura fornece-lhe os sistemas simbólicos de representação da realidade, o universo de significações que permite desenvolver a interpretação do mundo real. Um dos signos mais importantes para ele é a linguagem, isto porque, além de ser o principal instrumento de mediação do conhecimento entre os seres humanos, ela tem relação direta com o desenvolvimento psicológico.

De acordo com Vygotsky (1988), a linguagem representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio da linguagem que as funções superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Ele atribui um valor considerável à aprendizagem escolar, por considerar que ela introduz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.

O autor considera que o desenvolvimento intelectual caracteriza-se pela transição de um nível de conhecimento para outro. O ensino escolar não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno, pois, conforme já apontamos, esse ensino antecipa-se ao processo de seu desenvolvimento. A fim de explicar esse processo, Vygotsky (1989) desenvolveu os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo Vygotsky (1989), os processos de desenvolvimento não coincidem com a aprendizagem, assim, torna-se importante a compreensão de como se trabalhar com as crianças no ato educativo escolar, essa variação nos níveis de desenvolvimento mental. Nas palavras de Vygotsky (1989, p.97):

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário... O nível de

desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Essas zonas de desenvolvimento são dinâmicas e estão em movimento contínuo e numa relação de crescimento. O que antes era zona de desenvolvimento proximal depois da mediação do professor passa a ser zona de desenvolvimento real. Na concepção desse pensador, a escola só desempenhará com sucesso seu papel quanto à sua ação pedagógica se intencionalmente organizar sua ação para, com base na ZDR, dirigir o ensino para níveis intelectuais ainda não incorporados pelos alunos na ZDP. Portanto, a função do professor de música é problematizar e atuar na zona de desenvolvimento proximal envolvendo as ferramentas materiais e semióticas para mediar o desenvolvimento e a aprendizagem.

A ZDP, por suas implicações pedagógico-didáticas, tem sido bastante destacada nas análises e propostas sobre ensino escolar. (GÓES, 1991, 2001; HEDEGAARD, 2002; BAQUERO, 1998). De fato, a possibilidade de se criar Zonas de Desenvolvimento Proximal no ensino, e de, com isso, despertar uma série de processos internos e trabalhar com funções e processos ainda não amadurecidos nos alunos, constitui para o professor uma ferramenta significativa para a direção da atividade interna do aluno decorrente da atividade pedagógica. Como escreve Vygotsky (1989, p. 101),

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Nesse sentido, o professor deve organizar a sua prática pedagógica de maneira prospectiva, ou seja, imaginar além do momento atual do aluno. Mediante o reconhecimento da zona de desenvolvimento proximal, o professor tem possibilidades de planejar atividades futuras imediatas para o aluno e, também, avaliar o seu potencial de desenvolvimento, ampliar seus horizontes para os processos que estão germinando o despertar de uma criação. O ensino se justifica quando incide na ZDP.

A escolarização deve se constituir como meio de aquisição das habilidades de pensamento. Ao observar a ZDP, o professor pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento dos alunos. Como escreve Oliveira (1997, p. 61-62):

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial

na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas.

Fichtner (2010) ao se referir à ZDP da criança, também atribui grande importância a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Em suas palavras, “[...] a zona de desenvolvimento proximal é um diálogo entre a criança e o seu futuro, e não um diálogo entre a criança e o passado de um adulto, de um professor ou de uma sociedade” (FICHTNER, 2010, p.65). Nesse sentido, um ensino que se pauta ou se limita a memorização de fatos e fenômenos dificilmente se constitui em uma atividade docente que favoreça o desenvolvimento das funções mentais por parte dos alunos.

Essas considerações chamam-nos a atenção para a importância da mediação pedagógica e corrobora que é fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual podemos conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Essa mediação, destacando-se aí a função da linguagem, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais superiores, nos quais encontra-se a capacidade de formação de conceitos. Conforme Vygotsky (1989a, p. 50):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

A compreensão do processo de formação de conceitos pelo sujeito é uma das questões centrais do pensamento de Vygotsky e suas reflexões a esse respeito são relevantes para o ensino escolar. Segundo esse autor, os conceitos são imprescindíveis, para o conhecimento do mundo, pois, com eles o sujeito categoriza o real e lhe atribui significados.

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a formação de conceitos é um processo criativo e orienta-se para a solução de problemas. Como explica Vygotsky (1989a), o desenvolvimento deste processo, que resulta na formação de conceitos, inicia-se na infância, mas só aos onze, doze anos a criança é capaz de realizar abstrações que vão além dos significados ligados às suas práticas imediatas. Esse processo não se dá simplesmente pela idade cronológica, é preciso levar em conta a experiência. Ou seja, as

situações do contexto histórico-cultural do aluno e sua atividade intersubjetiva, por meio da qual ocorre a apropriação de significados da linguagem que, por sua vez, possibilita a formação de conceitos.

Vygotsky (1989a) distingue três fases básicas no processo de formação de conceitos, cada uma, por sua vez, dividida em vários estágios. A primeira é denominada de “conglomerado vago e sincrético de objetos isolados”. A segunda é a do “pensamento por complexos”. Nessa fase os objetos isolados se associam na mente da criança devido às suas impressões subjetivas e “[...] às relações que de fato existem entre esses objetos”. Um complexo é um agrupamento concreto de objetos e fenômenos unidos por ligações factuais. Essa fase é importante porque há nela um momento chamado de pseudoconceito, bastante semelhante ao conceito propriamente dito, que consitui um elo na formação dos conceitos. A terceira fase é a de formação de conceitos. Vygotsky (1989a, p.66), distingue a fase de pensamento por complexos, argumentando que para formar conceitos é necessário:

[...] abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise. O pensamento por complexos não é capaz de realizar essas duas operações.

Na formação de conceitos, é preciso considerarmos as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e conceitos científicos,. A esse respeito, Vygotsky (1989a, p.74) afirma o seguinte:

[...] os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.

Nesse processo, é preciso que o desenvolvimento de um conceito cotidiano tenha alcançado certo nível de abstração e generalização para que a criança possa internalizar o conceito científico correlato. Nessa trajetória, “para cima”, um conceito cotidiano, impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não-consciente abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Por sua vez, os conceitos científicos, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos cotidianos das crianças. Seu movimento é descendente, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas e, posteriormente, podendo adquirir um nível de concretude

impregnando-se na experiência. Como escreve Vygotsky (1989a, p.94) Os conceitos científicos desenvolvem-se “para baixo” por meio de conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos.

As formulações de Vygotsky (1989a) sobre o processo de formação de conceitos fornecem aos professores, particularmente aos professores de música, orientações para que possam alcançar os objetivos de desenvolvimento intelectual dos alunos, por meio da apropriação dos conteúdos do ensino de música.

2. Teoria do Ensino Desenvolvimental

As discussões das relações entre a didática e a epistemologia dos saberes específicos também vêm sendo enriquecida com a contribuição da teoria do ensino desenvolvimental de Vasili Davydov. A opção por essa abordagem tem como base a compreensão das possibilidades dessa abordagem para promover mudanças no ensino, assim como repercutir positivamente na qualidade da aprendizagem dos alunos. Postulando esse entendimento, Libâneo (2004, p. 2) escreve:

Para adequar-se às necessidades contemporâneas relacionadas com as formas de aprendizagem, a didática precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mais precisamente, será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Para essa empreitada, a teoria do ensino desenvolvimental é oportuna.

Davydov, apropriando-se das contribuições de seus antecessores, considerou conceitos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, para formular uma teoria do ensino: a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Para ele, a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente quanto à informação científica e em qualquer outra, por isso, é preciso ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental. Nesse sentido, o ponto central de sua tese está no entendimento de que o ensino e a educação determinam os processos de desenvolvimento mental dos sujeitos, de suas capacidades e qualidades mentais. Em outras palavras, o indivíduo, ao apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos, “[...] reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade aprendida” (DAVYDOV, 1988, p. 7). De acordo com Libâneo (2008, p. 61),

[...] a atividade de aprendizagem na escola está ligada à formação do pensamento teórico do aluno, desenvolvido com base nos conceitos teóricos das disciplinas escolares e mediante o domínio de capacidades e habilidades de aprendizagem

independente (aprender a aprender teoricamente). Para tanto, as situações de aprendizagem devem ser organizadas a partir da análise do conteúdo da ciência a ser ensinada, da metodologia própria de investigação dessa ciência e dos motivos dos alunos ligados à atividade de aprendizagem.

Os princípios da teoria do ensino desenvolvimental deixam claro o pressuposto de que a atividade de aprendizagem deve ser o elemento nuclear da escola e que dele depende o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Para Davydov (1988), o foco central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos por meio do ensino e da educação, e isso ocorre com a cooperação entre adultos e crianças na atividade de ensino. Dessa forma, a finalidade do ensino é desenvolver nos alunos as habilidades de pensamento para que se ponham num processo de aprenderem por si mesmos. Em outras palavras, a aprendizagem deve resultar, para o aluno, no domínio de ferramentas mentais para pensar sobre determinado objeto ou conteúdo escolar. Esse domínio tem caráter de generalização, possibilitando ao aprendiz utilizar a generalização como princípio aplicável a vários outros casos particulares que envolvam o objeto ou conteúdo adquirido.

O processo de assimilação, por parte dos alunos, dos produtos da cultura espiritual (ou intelectual) tem caráter ativo. O principal elo e a condição essencial à plena efetivação desse processo são “[...] o desenvolvimento de ações que constituem sua verdadeira base e que sempre devem ser construídas ativamente na criança pelas pessoas que a cercam” (DAVYDOV, 1988, p. 96).

Durante o cumprimento sistemático da atividade de aprendizagem desenvolve-se nos alunos, junto com a assimilação dos conhecimentos teóricos, a consciência e o pensamento teóricos. Para Davydov (1988, p. 125)

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, este experimento adquire, cada vez mais, um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente.

A atividade de aprendizagem consiste na exposição dos conhecimentos científicos, ou seja, no procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse processo, o pensamento dos alunos se assemelha ao raciocínio dos cientistas quando expõem os resultados de suas investigações por meio de abstrações, generalizações e conceitos teóricos

substanciais, que têm um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto (DAVYDOV, 1988).

Os conhecimentos são, dessa forma, o resultado das ações mentais como também são um processo de obtenção desse resultado, mediante o qual expressa-se o funcionamento das ações mentais. Por isso, Davydov (1988) atribui ao termo “conhecimento” tanto o resultado do pensamento (o reflexo da realidade) quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais). Deste ponto de vista, um conceito é, ao mesmo tempo, um reflexo do ser e um procedimento da operação mental.

Uma questão central para Davydov (1988) diz respeito ao desenvolvimento das funções mentais da criança e sua relação com o modo pelo qual elas são ensinadas. Assim, esse enfoque tem como pressuposto básico a ideia de que o ensino é a forma essencial de desenvolvimento da mente da criança, de seu pensamento e de sua personalidade. Portanto, deve ser dada atenção especial à maneira pela qual ele se efetiva para que se promova uma aprendizagem que resulte na mudança da qualidade do pensamento das crianças e, principalmente, segundo Davydov (1988, p. 44), para que se possa

[...] formar nas crianças representações materialistas firmes para produzir nelas o pensamento independente e melhorar significativamente a formação artística e estética, elevar o nível ideológico e teórico do processo de ensino e educação, expor claramente os conceitos básicos e principais idéias (sic) das disciplinas escolares, erradicar quaisquer manifestações de formalismo no conteúdo e métodos de ensino e no trabalho de formação e aplicar amplamente as formas e métodos ativos de ensino, etc.

Compreendemos, desse modo, que a atividade de ensino do professor deve estar em consonância com a atividade de aprendizagem do aluno, ou seja, a metodologia utilizada pelo professor para ensinar determinado conteúdo deve ser, entre outros, um fator interveniente no modo como o aluno aprende. Esse pressuposto está ligado à compreensão de Vygotsky (1998) de que a aprendizagem precede o desenvolvimento mental. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 14) assim se manifesta:

Na base do pensamento de Davydov está a idéia (sic) mestra de Vygotsky de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade.

Davydov (1988) compreende o desenvolvimento mental como um processo para a formação de conceitos científicos e atividade pensada da consciência mediada por um professor. Para isso, considera necessária a organização e realização de experimentos

pedagógicos por equipes multidisciplinares cuja intencionalidade seja o desenvolvimento cognitivo do aluno que constitui uma função essencial da escola. Como explica Davydov (1988, p. 107 - 108):

O método do experimento formativo tem como característica a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. [...]. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e a modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação [...]. Este método se baseia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para concretizá-los [...] [de] um método de educação e ensino experimentais que impulsiona o desenvolvimento [...] por meio do uso dos correspondentes materiais didáticos, permite aos alunos, sob a orientação do professor, assimilar os conhecimentos e habilidades por meio da realização de ações.

Conforme expõe as afirmações acima, nessa perspectiva, o professor exerce a função de mediador quanto ao processo de auxiliar o aluno a se apropriar dos conteúdos que impulsionam o seu desenvolvimento mental. Para trabalhar os conteúdos e conceitos básicos de uma disciplina escolar, Davydov (1988) considera que o professor deve conduzir o aluno a fazer o mesmo percurso trilhado pelo cientista no momento do processo de construção do conhecimento.

Davydov (1988) apresentou uma metodologia escolar, ou seja, as ações que a escola deve estruturar para organizar a atividade de aprendizagem como problemas para os alunos investigarem e encontrarem a solução. Nesse sentido, Davydov (1988, p.99) propôs seis ações orientadoras da atividade de aprendizagem que segue a lógica de ascender do abstrato para o concreto:

Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; [...] Modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; [...] Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura” [...] Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; [...] Controle da realização das ações anteriores; [...] Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

O primeiro passo para a ação da aprendizagem é a transformação dos dados objetivos da tarefa com o objetivo de promover o desenvolvimento de ações mentais nos alunos. Nessa abordagem, os alunos devem descobrir a relação universal do conteúdo a ser estudado, ou seja, a característica geral do objeto. Isso significa dizermos que, o professor de música, ao trabalhar o conteúdo de música nessa fase inicial, deverá verificar o nível de desenvolvimento real nos alunos sobre o que é música. Em seguida, realizar a explicação e aplicação do processo de construção do conceito de música, tendo em vista a percepção do

modo geral como a música é representada a partir de um conjunto de sons (elementos que constituem a música) de diversos contextos históricos.

O segundo passo consiste na modelação da relação universal. Em função do conteúdo abordado, o professor pode criar, por exemplo, a representação de modelos universais por meio de gráficos, maquetes, imagens etc. Nessa ação, ele trabalha com a origem dos conteúdos universais para possíveis análises e reflexões. Essa ação requer a representação mental dos alunos. Por exemplo, o professor de música, ao trabalhar os elementos sonoros da música, deverá fazer a mediação para a compreensão sonora utilizando músicas, pesquisa sonora, histórias sonoras, representativas de diversos contextos, compreendendo diferentes expressões culturais (família, escola, bairro, cidade, estado, país e do mundo).

O terceiro passo é a transformação do modelo que estuda as propriedades da relação universal encontradas no objeto. Nesse caso, o professor deve conduzir o aluno a compreender a relação presente no aspecto concreto, por meio da análise sonora (percepção auditiva) relativas à produção artística (gêneros musicais) dos diferentes contextos sócio-históricos. Nessa fase são apreendidas as particularidades do objeto com a intenção de o aluno alcançar a relação universal do mesmo, o “núcleo” do objeto. O professor de música, ao trabalhar com o conceito de música, deverá despertar no aluno a compreensão sonora, assim desenvolvendo-lhe a percepção para que os componentes sonoros formem sentidos e significados quando de sua escuta musical.

O quarto passo se verifica na solução de tarefas específicas pelos alunos e na identificação em cada tarefa da relação geral com o objeto sempre sob a mediação do professor. Nessa etapa, o professor gradativamente propicia a busca do grau de autonomia do pensamento do aluno. Para isso, o professor de música, ao trabalhar o seu conceito, deve propiciar, por meio das atividades, o desenvolvimento de um modo de pensar musicalmente, o que pressupõe a apropriação dos princípios da composição sonora em diversos contextos.

O quinto passo é observado mediante o controle da realização das ações anteriores, o qual tem o objetivo de assegurar o desenvolvimento da aprendizagem por intermédio da realização das operações das atividades em grupo. Esse passo tem a característica de uma avaliação contínua e de caráter formativo. Nessa fase, as reflexões tanto do aluno quanto do professor são importantes para a estrutura ou mudanças nas ações. O professor, ao trabalhar o conceito de música, deverá conduzir os grupos a estabelecerem a

relação universal dos conteúdos por meio de tarefas, como, por exemplo, da notação para a audiopartitura¹⁷.

Por último, a avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. Professor e aluno avaliam a aprendizagem do procedimento geral por intermédio da criação e produção como resultado das soluções da tarefa de aprendizagem trabalhada em sala ou fora dela. Por exemplo, o professor de música, ao trabalhar a audiopartitura como atividade musical, deve conduzir os alunos a identificar o caminho de sua ação sobre a construção das suas produções e, posteriormente, discutir em termos teóricos o que deve ser revisto e refeito. É uma ação que diz respeito à apropriação e vivência do processo da atividade de educação musical.

Tomando-se por base a premissa de Davydov (1988) de que o ensino deve ajudar a desenvolver o pensamento do aluno, o pressuposto básico desta pesquisa é o de que a teoria do Ensino Desenvolvimental pode contribuir para a organização do ensino de música, de modo a resultar na melhoria da aprendizagem por meio do desenvolvimento do pensamento do aluno.

Decorre daí o entendimento de que o ensino de música deve promover o desenvolvimento do pensamento do aluno, mais especificamente, a atividade de pensar música e, conseqüentemente, favorecer sua aprendizagem. O objetivo do ensino é, pois, ensinar aos alunos “[...] adquirir meios do pensar, através dos conteúdos para desenvolver capacidades e competências para que aprendam por si mesmos” (LIBÂNEO, 2009, p. 06).

Nesta perspectiva, Davydov (1988) recomenda que a musicalidade deve ser concebida como constitutiva do ser humano, porém como algo que se constitui nas interações sociais (e não um dado *a priori*). Esse posicionamento teórico gera, assim, algumas conseqüências educacionais com relação ao ensino da música, como, por exemplo, a impossibilidade de efetivamente “musicalizar” sem promover a apropriação de universos musicais já constituídos, ou seja, sem fornecer aos alunos referências estéticas musicais. Nesse sentido, considerando o objetivo central desta pesquisa, formação do conceito de música, o professor deve mediar a aprendizagem dos alunos por meio de uma ação cujo ponto

¹⁷“Audiopartitura é um recurso didático-pedagógico que faz dela uma ferramenta que possibilita a concretização do que foi percebido através da análise auditiva. Assim, a partir da criação de uma escrita que pode congrega elementos da notação musical tradicional com uma grafia que sugere por analogia, cria-se um roteiro gráfico do que foi analisado auditivamente” (BERNARDES, 2001, p.78).

de partida seja a percepção sensorial (altura, intensidade, duração, ritmo, timbre, melodia e harmonia), a abstração substantiva, generalização, representação e conceitos.

Adotar o referencial teórico da psicologia Histórico-Cultural no ensino da música na Educação Fundamental significa conceber o desenvolvimento psíquico do homem como cultural e histórico, cujo processo não é resultado do amadurecimento de estruturas presentes na *psique* humana ao nascer; ao contrário, a condição de humanidade só poder ser adquirida como resultado da vida em sociedade e da interiorização pela criança das habilidades e saberes constituídos pela humanidade ao longo de sua história – entre esses a linguagem, e nela a música.

Conforme já observado, a premissa básica de Davydov (1988) é a de que o melhor ensino é o que promove o desenvolvimento do pensamento do aluno, e isso requer um método adequado. Todavia, como explica Davydov (1988), o ensino de determinada ciência e seus objetos deve ocorrer de modo adequado a essa ciência e seus objetos. Cada objeto possui um núcleo central que deve ser apropriado pelo aluno. Desse modo, o ensino de música, por exemplo, deve ser organizado de modo que o aluno, ao aprender, se aproprie daquilo que constitui o núcleo dos objetos da música.

3. Os Educadores Musicais Murray Schafer e Edgar Willems

Segundo Schafer apud Campos (1988, p. 27), a proposta do autor para o ensino de música apresenta características como:

Descobrimto das potencialidades criativas dos alunos, descobrimto e valorização do ambiente ou 'paisagem sonora', busca de um terreno comum em que todas as artes possam reintegrar-se e desenvolver-se harmoniosamente, a abordagem das filosofias orientais para a formação e sobretudo, (sic) a sensibilização dos músicos no ocidente.

Para Schafer (1991), a construção do conceito de música deve ter como ponto de partida a escuta sonora. Nesse sentido, sua proposta valoriza a qualidade da audição entre o homem, o ambiente, os estímulos à capacidade criativa (FONTEERRADA, 2008). O autor considera que a descoberta de escutas, como uma das possibilidades de composição sonoras dos sons que cercam os sujeitos, constitui um novo campo de possibilidade para o ensino de música.

Com este entendimento, Schafer (1991) recomenda que as regras rígidas para o ensino de música, bem como os treinamentos sejam substituídos por ações conduzidas por

meio do diálogo e experiências que estimulem a curiosidade dos alunos em relação à música, à discussão, à reflexão, tendo-se em vista a formação da consciência sonora.

Nessa perspectiva, o autor recomenda que o aprendizado de música deve estimular a composição musical por meio do uso da voz e de instrumentos simples de percussão possibilitando aos alunos a construção de notações musicais. Para o autor, a escrita musical convencional deve ser ensinada aos alunos após várias experiências sonoras e de formas diferenciadas de registros realizadas com os alunos. Portanto, a educação auditiva é o primeiro passo para o desenvolvimento da escuta consciente, ou seja, para a percepção dos sons diversos que estão ao nosso redor e classificação de suas propriedades. Nas palavras de Schafer (1991, p. 311).

Para ser útil, a notação precisa ser objetiva. Notações subjetivas podem ser atraentes, porém, a menos que possam ser comunicadas a outras pessoas, o compositor poderá ter surpresas desagradáveis. Uma tarefa especial dos educadores musicais deveria ser a de inventar uma nova ou mais notações, que sem se afastar tão radicalmente do sistema convencional, possam ser dominadas rapidamente; para que assim a maldição dos exercícios de caligrafia nunca mais volte a tirar o prazer da criação musical viva.

Nesta perspectiva, os sons são concebidos como elementos de fruição¹⁸, como componentes de registros e composição e não como reprodução ou imitação.

Em que pese as diferenças de caráter teórico-metodológico entre a proposta de Schafer, a Teoria Histórico Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental podemos elencar alguns elementos comuns entre essas propostas.

Schafer (1991) valoriza a escuta sonora por meio de atividades de estímulos à escuta dos sons presentes no cotidiano, não como uma simples experiência fisiológica, mas visando o desenvolvimento da percepção auditiva. Para ele, o desenvolvimento da percepção auditiva atribui sentido e significado à escuta, possibilitando, dessa forma, fazer inferências a partir da observação.

Barbosa (2009) em sua pesquisa de doutorado sobre “A percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições da perspectiva histórico-cultural”, afirma que “[...] Luria postula a origem histórico-cultural da organização dos processos auditivos humanos: não são dados pela natureza, mas estruturam-se a partir dos sistemas criados pelos homens ao longo dos séculos” (BARBOSA, 2009, p.44).

¹⁸“Fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e a produção histórico-social em sua diversidade” (BRASIL, 2001, p.56).

Assim, o indivíduo não nasce com características perceptivas discriminativas, mas tem a possibilidade de desenvolvê-las por intermédio da mediação e da relação que estabelece com o objeto pelo seu contexto histórico-social.

A percepção em uma abordagem histórico-cultural tem sua gênese nas interações sociais compartilhadas por meio da atividade intelectual que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A música e os sons são elementos presentes no cotidiano dos indivíduos. É certo que pelas experiências diretas com o som e a música que nos rodeiam já constituímos conceitos cotidianos ou espontâneos, até pela preferência musical. As nossas práticas sociais e os processos de escolarização, ou seja, o ensino e a aprendizagem são os que possibilitam a formação de conceitos científicos, pensamento por complexo.

Mediante a relação particular e específica com o objeto, neste caso percepção sonora, é que ocorrem as mudanças básicas nas categorias perceptivas pela atribuição de sentido pelo aluno.

Nesse sentido, ao longo do processo de desenvolvimento da percepção auditiva, as mudanças perceptivas se estabelecem pelas conexões com a memória, o pensamento e a linguagem, na rede das relações com os conceitos que compõem os elementos sonoros musicais.

O belga Willems (1890-1978), segundo Fonterrada (2008), desenvolveu um método para ensinar música às crianças em idade pré-escolar. Na construção desse método, ele recorreu a instrumentos musicais simples, não dispendiosos.

A proposta de Willems fundamentou-se na vivência musical partindo dos elementos sonoros: som, ritmo, melodia, harmonia dentre outros. Pedagogo musical destacou a importância da audição musical quanto aos aspectos: sensorial, afetivo e mental (FONTERRADA, 2008).

Segundo Willems, toda criança pode ser favorecida auditivamente a aprender a ouvir os elementos sonoros que constituem as músicas. A partir deste entendimento, ele considera que o aprendizado auditivo deve anteceder ao instrumento musical, pois a técnica não desenvolve a sensibilidade auditiva (FONTERRADA, 2008).

Para esse músico, o desenvolvimento do gosto musical deve começar na infância e o professor deve orientar as experiências auditivas em seus aspectos: sensoriais e afetivos. A esse respeito Fonterrada (2008, p. 139) esclarece que a audição, para Willems,

[...] apresenta aspectos que denomina sensorialidade, sensibilidade afetiva auditiva ou afetividade auditiva e inteligência auditiva, que estão em estreita relação com a

capacidade sensório-motora, a sensibilidade afetiva e a inteligência do homem, prosseguindo, além disso, para uma dimensão espiritual.

Como esclarece Fonterrada (2008, p. 142), o educador musical, ao estabelecer a diferença entre ouvir, escutar e entender, argumenta:

Ensinar a ouvir, então, é ensinar a receber impressões sonoras. Depois de realizar exercícios de compreensão de sons simultâneos, em que se podem distinguir dois momentos distintos, um passivo e um ativo, isto é, o ato de receber e o ato de tomar consciência do que se ouve; ou, utilizando-se da terminologia da Willems, o ato de ouvir sensorialmente e o de compreender o que se ouve mentalmente (*ouvir e entender*).

A sensorialidade auditiva é primordial na metodologia de Willems, pois é a base da música, é pela acuidade auditiva que são desenvolvidos os primeiros exercícios de escuta sonora.

Willems ressalta a importância da sensibilidade afetiva auditiva como manifestação no “[...] momento em que passamos do ato objetivo, sensorial, de “*ouvir*”, para o ato subjetivo de “*écouter*”” (FONTEERRADA, 2008). Para ele, a consciência sonora desenvolve-se por meio da atenção e da reação emocional subjetiva ao som, própria de cada indivíduo.

As propostas ao ensino de música de Schafer e Willems se assemelham em alguns aspectos. Para Willems a sensorialidade auditiva, ou seja, a audição como aprimoramento musical do aluno. O educador musical valoriza muito a percepção sensorial. Assim, propõe atividades desenvolvidas para ampliar a audição onde se baseiam em escutas com fontes sonoras diversas proporcionando ao aluno: escutar, reconhecer, reproduzir, comparar e ordenar.

O trabalho musical de Schafer possibilita ao aluno fazer descobertas sonoras, vivenciar e explorar os sons para depois de familiarizados com as mais variadas improvisações sonoras, ingressar ao estudo técnico de um instrumento. Promove o potencial criativo do aluno permitindo com isso a criação e a produção musical.

Os educadores musicais Schafer e Willems incluem ideias concordantes. Ambos valorizam a acuidade auditiva no aluno, valorizando a musicalidade antes da técnica instrumental ou vocal.

No que diz respeito à aproximação entre o pensamento de Willems e as contribuições da teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, podemos destacar o reconhecimento do campo sensível, ou seja, o terreno dos sentidos (visão, audição, tato, etc.)

e da percepção (as sensações reunidas numa imagem única em nossa mente) como ponto comum entre esses autores. Da mesma forma, o reconhecimento do campo intelectualivo como o terreno do pensamento, dos conceitos, assim como a interligação desses campos com a prática, pode ser considerado outro ponto em comum entre o pedagogo musical e os representantes da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse sentido, parece-nos pertinente inferir que tanto os pedagogos musicais citados quanto os representantes da Teoria Histórico-Cultural consideram que por meio da sensibilidade captamos os diversos sons da realidade circundante e os transportamos na forma de sensações para dentro de nós, à nossa mente. Em nossa mente, essas sensações são reunidas na reprodução dos objetos do mundo externo na forma da imagem, ou dos símbolos representativos da escrita sonora. Forma-se, assim, uma primeira síntese da realidade do mundo, que é a senso-percepção.

Nesse processo, o pensamento atua sobre nossa percepção comparando os fenômenos por suas semelhanças e diferenças, separando-os em grupos e agrupando-os por níveis de identidade e, assim, produzindo inicialmente os pseudoconceitos e, posteriormente, os conceitos musicais. A partir de então, é o conceito que vai interpretar nossas percepções, buscando esclarecer a natureza das relações existentes entre os elementos sonoros que compõem o conceito de música, retirando-os do plano da singularidade com que os captamos por meio de nossos sentidos e levando-os para o plano da totalidade.

Em função dessas aproximações, consideramos pertinente organizarmos o ensino e aprendizagem sobre o conceito de música, a partir da organização e realização do experimento didático formativo, contemplando no campo da música as contribuições teóricas de Schafer e Willems e procurando articulá-las com as orientações da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Como resultado dessa articulação, delineamos nossas categorias de análise a seguir:

Categoria A: Sensorialidade auditiva: elementos sonoros da música.

Nesta categoria, a observação centrou-se no desenvolvimento da escuta. Os alunos, pela atividade pedagógica musical, desenvolvem a sensorialidade auditiva pela mediação da professora na ZDP (zona de desenvolvimento proximal). Os elementos sonoros são apreendidos pela atenção e memória. Inicia-se a apropriação dos primeiros pseudoconceitos musicais.

Categoria B: Organização da percepção musical.

Nesta categoria, a observação buscou entender como os sentidos e significados são constituídos pela percepção musical. Os signos são considerados como instrumentos psicológicos no desenvolvimento da atenção e da memória. A formação do pensamento por complexo torna-se gradativamente mais concreta, pela descoberta, as experiências com o objeto sonoro.

Categoria C: Composição musical: audiopartitura.

Nesta categoria, há a observação em relação à capacidade do aluno de fazer generalizações conceituais. A aplicação dos conceitos musicais na construção da audiopartitura, permitiu a verificação no que se refere à aplicação do núcleo geral do conceito.

Estas categorias são objetos de análise do próximo capítulo, em que os elementos musicais formam a *rede de conceitos básicos* do núcleo geral do conceito de música.

4. Considerações a respeito do conceito de música e de som

Segundo Penna (2008, p. 18-20), “A música [...] é uma atividade essencialmente humana, intencional, de criação de significações, [...] que tem como material básico o som”.

Por sua vez, Cage define a música como “[...] sons à nossa volta, não importa se estamos dentro ou fora das salas de concerto” (SCHAFER, 1991, p.187).

Partindo desse entendimento, segundo o qual o som se constitui num elemento essencial da música, ou seja, de que é a intenção de fazer música com sons selecionados é que permite diferenciar sons que constituem música daqueles que não a constituem, é que consideramos o desenvolvimento da sensorialidade e da percepção como fundamentais no processo de formação do conceito de música.

Com base nesta orientação, buscamos implementar a atividade de ensino e aprendizagem por meio de ações pedagógicas considerando o processo de mediação como fundamental para o desenvolvimento individual/social das escutas sonoras. Esse processo teve início com o diagnóstico sobre a zona de desenvolvimento real que possibilitou a compreensão do nível de conhecimento e do gosto musical dos alunos. Gradativamente, as atividades mediadas pelo professor e pelos alunos favoreceram a ampliação da zona de desenvolvimento proximal.

Em função da intencionalidade de se conduzir os alunos à formação do conceito de música, a interação dos alunos com o som foi priorizada visando desenvolver a sua

percepção auditiva, e, por conseguinte, ampliar o seu conhecimento musical na medida em que os alunos se apropriavam do conceito de música por intermédio da percepção e da interiorização dos elementos sonoros.

Segundo Martins (1993, p. 81): “A percepção auditiva envolve o processo de captação dos sons e sua memória enquanto a percepção musical envolve o processo de captação de eventos sonoros no contexto do discurso musical.”

O envolvimento sonoro possibilita a construção do conceito de música, pelas ações mentais: perceber, analisar, classificar, identificar, comparar, possibilitando a melhor compreensão e escolhas em relação às escutas musicais.

Conforme já expusemos e conceituamos anteriormente, o som é material básico da música, assim as diversas possibilidades de escutas devem ser ensinadas na escola seja ela formal ou não formal. Tourinho (1993, p.108), complementa nosso entendimento sobre as escutas:

Como a Música não é uma atividade monística, existem, sem dúvida, formas diferentes de ouvi-la. Assim, a variação de experiências de formas a permitir que os alunos tenham diferentes oportunidades de entender formas distintas de música é a função educativa das atividades de descrição na escola. O desejo é que os alunos possam pesquisar, realizar e analisar maneiras diversas de interagir com a música. Entretanto, cabe refletir como temos tratado, em nossas escolas, o desenvolvimento da percepção auditiva dos alunos.

Cabe aos educadores musicais possibilitarem ações pedagógicas que envolvam experiências musicais que motivem os alunos e os estimulem a conhecer, e entender bem como fazer música.

O ensino de música na perspectiva histórico-cultural é muito mais que sensação emocional, é atividade integrante ao desenvolvimento da formação cultural do aluno.

Sobre isso Davydov (1988, p.121) esclarece o seguinte:

O conteúdo básico do ensino de disciplinas artísticas é a assimilação pelas crianças de um modo geral de percepção adequada e a criação de uma forma artística. Este modo geral é chamado de composição. A composição é a formação, a combinação, o estabelecimento de relações, o ordenamento e a unificação das partes ou elementos de algo destinado a converter-se num todo (neste sentido, a composição está ligada à atividade artística, científica e técnica).

Skatkin, citado por Davydov (1988, p.92), “[...] supõe que não é correto considerar a assimilação de conhecimentos simplesmente como aquisições passivas e memorização comunicadas em forma já pronta.” As atividades desenvolvidas nas aulas de

música proporcionam o desenvolvimento da percepção auditiva de maneira que os alunos se apropriem dos elementos sonoros e, assim, assimilem o conteúdo trabalhado.

A percepção inicia-se pelo modo geral, que, segundo Davydov (1988, p. 121), é chamado de “composição”. Trata-se de uma atividade artística, científica e técnica. Pela composição, nos pressupostos do ensino desenvolvimental, entendemos “[...] a formação, a combinação, o estabelecimento de relações, ordenamento e a unificação das partes ou elementos de algo destinado a converter-se num todo”.

Davydov (1988) ressalta que o ensino não consiste em apresentar as conclusões finais. Nesta perspectiva, o professor “[...] demonstra aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, força os alunos a seguir o movimento dialético do pensamento, tornando-os, de certo modo, co-participantes da busca científica” (DAVYDOV, 1988, p. 82).

Esta pesquisa procura refletir sobre as práticas pedagógicas fundamentadas em uma matriz teórica que apresenta contribuições metodológicas para o ensino de música tendo-se em vista a aprendizagem do conceito de música pelos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Para trabalhar esse conceito, buscamos associar as contribuições de Vygotsky e Davydov às contribuições dos educadores musicais como Schafer (1991) e Willems, interpretado por Fonterrada (2008).

Schafer (1991, p. 23) aconselha o seguinte: “[...] sejam curiosos em relação à música. Não se contentem em ficar só nas preferências musicais, [...] ninguém estará traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos.” Seguindo esta orientação, na ação pedagógica buscamos oferecer aos alunos repertório musical diverso partindo-se do núcleo do conceito de música.

O conceito de música estabelece-se a partir de vários outros, como o som, o silêncio, a altura, a intensidade, a duração, o timbre, a melodia e a harmonia, concretizando-se, assim, por uma *rede de conceitos*. Segundo Libâneo (2009, p. 05), “[...] a *rede de conceitos* dão suporte ao núcleo conceitual”.

O plano de ensino das aulas para esta pesquisa foi fundamentado em Edgar Willems, teórico da música. Também a partir de suas leituras buscamos compreender o processo de construção da sensorialidade. Segundo Willems (2008) “[...] há uma ordem construtiva, natural, necessária à criação, que ordena natureza, ser humano, música e audição” (WILLENS, apud FONTEERRADA, 2008, p.138). A sensorialidade musical é parte da **teia** do conceito.

As ações pedagógicas foram fundamentadas tendo em vista as concepções musicais presentes no ensino desenvolvimental de Davydov (1988, p. 93). O autor afirma que a “[...] criatividade deve ser ensinada desde os primeiros anos de vida.” Desse modo, os alunos pesquisam, participam, experimentam e discutem – são atores da construção do conhecimento teórico.

Embora a música esteja presente no cotidiano de todos, poucos a apreciam como linguagem musical, ou seja, atentam-se aos elementos que a constituem como música. As músicas são apreciadas a partir de critérios particulares culturalmente constituídos nas suas experiências pessoais.

A pesquisa sonora sensibiliza a atenção à percepção, conseqüentemente, levando à criação de novidades musicais, como a audiopartitura de uma música.

As experiências sonoras atentas devem ser aprendidas pelas aulas de música. Os elementos sonoros como: som, silêncio, ruído, altura, intensidade, timbre, duração, melodia, harmonia e músicas, para apreciação, são fundamentais para desenvolver a sensorialidade auditiva e compreender a linguagem musical.

Assim, a conceituação é formada por uma *rede de conceitos* mediante experiências, a cada aula, construídas com sentidos e significados que foram envolvidos no processo criativo de experiências pessoais dos alunos.

O caminho percorrido, ou seja, a apropriação dos vários conceitos para se construir o conceito de música foi estabelecido na *rede de conceitos*. Os elementos que compõem a música são partes desta *rede de conceitos* e necessários para a construção do conceito de música.

O ensino de música nesta perspectiva contribui para a autonomia dos alunos quanto à escuta, contribuindo com o seu aprendizado crítico e reflexivo, buscando valorizar não apenas seus referenciais, mas as descobertas e produções musicais variadas, incluindo o repertório popular. Em consonância com Duarte (2009, p.120): “A visão crítica do professor é essencial para que os alunos percebam a ação coercitiva que a mídia tenta impor à sociedade atual, determinando padrões culturais de massa.”

Enfim, o ensino e a aprendizagem de música, sob este prisma, são ações essenciais ao desenvolvimento de outras ações, as mentais, lugar da apropriação de conceitos, especificamente aqui os de música.

No próximo capítulo são apresentados os resultados do experimento didático-formativo no que diz respeito à aprendizagem do conceito de música.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE MÚSICA PARA ALÉM DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

Esta pesquisa, como já descrevemos anteriormente, consiste em desenvolver o ensino de música com apoio da teoria do ensino desenvolvimental, a partir dos procedimentos propostos por Davydov para o ensino de um conteúdo, visando à aprendizagem por parte dos alunos.

Em face disso o escopo deste capítulo é apresentar a pesquisa de campo realizada e a análise dos resultados obtidos por meio do experimento didático-formativo, desenvolvido com alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de Goiânia. Nesse sentido, procuramos destacar as ações da professora colaboradora, que foram relevantes para o desenvolvimento das operações mentais dos alunos no decorrer do experimento. Primeiramente, expomos as considerações sobre a pesquisa, a contextualização da escola, a professora e os alunos. Em seguida, apresentamos o experimento didático, cujo foco foi a aprendizagem do conceito de música. Nestes dois agrupamentos maiores estão contidos os temas emergentes das unidades de análise.

1. A Pesquisa

Na concepção de Minayo (2003, p. 25), a pesquisa configura-se num trabalho artesanal, por isso, ela sustenta-se na criatividade, mas também, numa “[...] linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”. Trata-se, por conseguinte de um movimento chamado de *ciclo da pesquisa*, que se inicia pela fase exploratória que consiste no seguinte:

[...] tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo [...] Em seguida, estabelece-se o *trabalho de campo* que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento

relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias. Por fim, temos que elaborar o *tratamento do material* recolhido no campo, subdividindo-se no seu interior em: a) ordenação; b) classificação; análise propriamente dita. O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que investigação de campo aporta de singular como contribuição (MINAYO, 2003, p.26). (Grifos da Autora)

Além desses procedimentos que caracterizam a pesquisa, o pesquisador não pode esquecer o fato de que, nas Ciências Humanas, a investigação deve revestir-se de um olhar mais qualitativo sobre o objeto pesquisado. A pesquisa qualitativa, conforme apontamos na introdução deste estudo, diz respeito aos aspectos que fogem à quantificação e à operacionalização de variáveis, uma vez que, a partir dela, o pesquisador passa a privilegiar e descrever minuciosamente o comportamento das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos, que são fundamentais para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa. Em razão disso, a intenção da pesquisadora foi a de verificar como determinados problemas se manifestam nas diferentes atividades, nos procedimentos, nas interações cotidianas e os significados que os participantes atribuem ao que está sendo pesquisado.

A investigação consistiu na proposição e implementação do experimento didático-formativo, tomando-se por base a teoria do ensino desenvolvimental, no que se refere ao ensino de música. Todos os procedimentos do experimento foram inicialmente elaborados pela pesquisadora e depois reelaborados junto com a professora que atuou nele, e, posteriormente, desenvolveu as atividades com os alunos.

O conceito escolhido foi o de **música**, o qual foi desenvolvido em uma aula por semana, às quartas feiras, no período vespertino e com duração de uma hora. Durante o mês de janeiro de 2011, a pesquisadora e a professora reuniam-se uma vez por semana para estudar a teoria histórico-cultural e elaborar os planos de aula para a realização do experimento didático-formativo. A pesquisadora observou e registrou a aplicação dos procedimentos didáticos.

A pesquisa caracterizada como “experimento” é comum na Teoria Histórico-Cultural desde as investigações de Vygotsky (1998) e Davydov (1988), cujo objetivo foi o de desvendar os processos geralmente encobertos pelo comportamento habitual. Para Vygotsky (1999), o experimento é um meio efetivo de estudo do desenvolvimento em seu processo real, por meio do qual o pesquisador deve exercer a função de observador e não de controlador. Isso pressupõe oferecer oportunidades para que os sujeitos entrem em atividades que possam ser observadas. A partir disso, optamos, nesta pesquisa, pela realização de um experimento

didático que se desenvolveu com a orientação da professora e participação ativa dos alunos na atividade de aprendizagem. O que buscamos foi uma explicação para as possíveis mudanças qualitativas no pensamento dos alunos, por meio da realização de tarefas propostas no experimento didático, fundamentadas no princípio do geral para o particular. Os passos, do experimento, foram pensados, para que o aluno, na medida em que cumprisse as tarefas, desenvolvesse ações mentais necessárias à apropriação dos conceitos. Assim, o princípio primordial do experimento, ao funcionar como um mediador externo, é auxiliar no desenvolvimento do aluno por meio do processo de aprendizagem.

2. A escola em seu contexto

A busca pela instituição que atendesse as intenções da pesquisadora foi intensa, em função da dificuldade de encontrar um professor graduado em Música exercendo a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por esse motivo, foi feita a opção por uma instituição da Rede Estadual de ensino da cidade de Goiânia, em função de a Secretaria Estadual de Educação contemplar a exigência da legislação no que diz respeito à determinação do curso de graduação em Educação Musical para o exercício profissional da atividade de professor de música.

Assim, optamos pela escola que, entre as visitadas, correspondeu aos seguintes critérios: a) professora graduada em música, b) predisposição para trabalhar o conceito de música; domínio do conteúdo específico (música); c) interesse da escola e da professora em participarem da pesquisa.

A escola selecionada para realização da pesquisa funciona em três turnos. Nela é oferecido o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. O seu espaço físico é amplo, conta com treze salas de aula, secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, laboratório de informática, sala dos professores, banheiro dos funcionários, cozinha, dois banheiros para os alunos (masculino/ feminino), sala arquivo/ passivo, coordenação de merenda, galpão, pátio interno, pátio externo. Como a instituição não conta com a quadra para as atividades físicas e recreativas dos alunos, as atividades são desenvolvidas no pátio interno, próximo às salas de aula.

O período de permanência da pesquisadora na escola foi de fevereiro de 2011 a junho de 2011, o que correspondeu a cerca de vinte (20) horas de atividades realizadas com a

professora, as quais resumiram-se na observação da dinâmica da sala e avaliação das atividades desenvolvidas (internalização dos conceitos). Inicialmente, a observação foi realizada com a intenção de captarmos a *cultura organizacional*¹⁹ da escola.

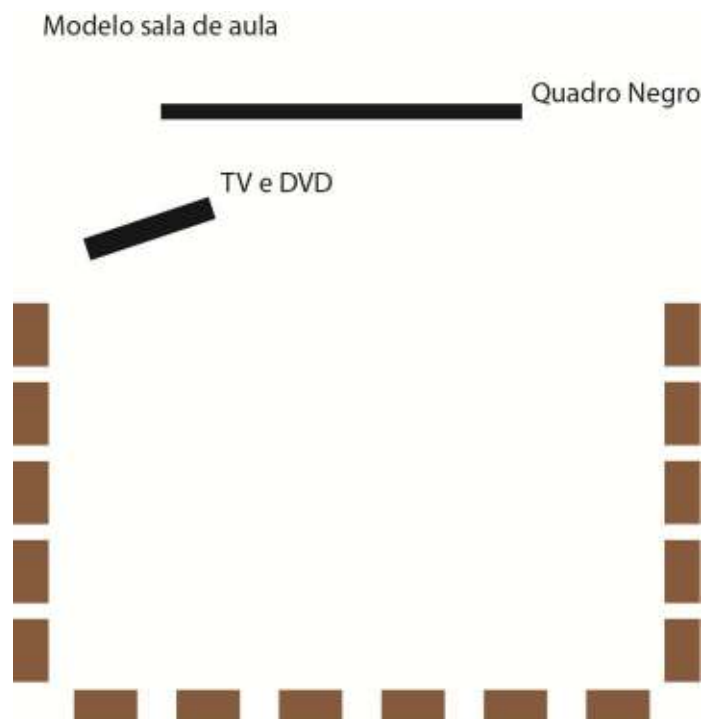
O primeiro contato com a escola aconteceu em novembro do ano de 2010. A pesquisadora, por meio de observação para a seleção da escola, atentou para aquela em que o professor formado em música concordasse em participar do experimento. Foram observadas duas aulas da professora Sonata²⁰. Num diálogo com essa professora sobre a sua disponibilidade para a pesquisa, ela prontamente se dispôs a contribuir. Como o ano estava findando e ela encontrava-se apenas ensaiando uma atividade para apresentação de encerramento, ficou decidido nos reencontrarmos no início do ano de 2011 para os estudos.

Iniciando o ano de 2011, logo nas primeiras semanas de janeiro, a pesquisadora retornou à escola para solicitar autorização junto à direção para o início da pesquisa. Vários contatos foram feitos para conseguirmos em definitivo dialogar com a diretora. Depois de muitos diálogos com a direção da instituição, foi possível iniciarmos o estudo e a construção dos planos de aula para o experimento didático. O experimento didático teve início na instituição a partir da segunda semana de fevereiro de 2011.

A sala de aula em que o experimento foi realizado era ampla, possuía boa ventilação natural, as carteiras e mesas conservadas, um armário de aço em que a professora regente guardava seus materiais didáticos e alguns cadernos dos alunos, uma mesa e uma cadeira para o professor, quadro-giz amplo em toda parede próxima ao armário de aço, dois ventiladores, conforme evidencia a imagem abaixo.

¹⁹A *Cultura Organizacional* é “[...] definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. [...] É importante considerar que a cultura organizacional aparece de duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. A cultura instituída refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares, etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 320).

²⁰Esclarecemos que este nome atribuído à professora é uma denominação fictícia, em cumprimento ao princípio contido no artigo 5º, inciso XIV, da Constituição Federal de 1988, o qual determina o seguinte: “XIV – é assegurada a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário o exercício profissional (BRASIL, 2011).



3. A professora de música

A escolha da professora para colaborar com a realização do experimento didático formativo relaciona-se aos seguintes critérios: ser formada em música; ter experiência pedagógica e domínio do conteúdo, pois, seriam trabalhados conceitos específicos de música. Nesse sentido, não seria adequado um profissional que durante as aulas ensinasse apenas canções e recreações, mas um que estivesse interessado em ampliar os conhecimentos relacionados à metodologia do ensino de música, assim como conduzir os alunos à apropriação do conhecimento científico e da linguagem musical, ambos necessários a construção do conceito de música.

Foram feitas muitas visitas a várias instituições de ensino para observarmos professoras com o perfil para a pesquisa. A procura iniciou-se em março de 2010, até que, no final de novembro, em visita à escola Prelúdio²¹, observando a aula da professora Sonata, comprovamos que ela atendia aos critérios da pesquisa.

A disposição da professora em participar da pesquisa foi imediata, ela prontificou-se a elaborar os estudos, bem como a fazer as observações e os planejamentos para os blocos

²¹Idem nota dois.

de aulas. Apesar de o contato ter acontecido em novembro de 2010, os estudos iniciaram-se em janeiro de 2011, pois era necessária a permissão da direção para a pesquisa na instituição.

A professora de música, participante da pesquisa, tem vinte e oito (28) anos, formou-se em Relações Internacionais no ano 2004. No ano de 2010, concluiu o curso de bacharelado em Regência (e) Coral pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Ela está na regência de sala de aula como professora de música mediante um contrato temporário desde abril de 2010 na instituição pesquisada, e essa é sua primeira experiência como professora. Durante a pesquisa, ela demonstrou ter conhecimento de música, apesar de não ter formação em Educação Musical, o que é exigido pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Por isso, ela pôde apenas assumir a sala de aula com um contrato temporário, e, além disso, não há professores concursados para atender toda a demanda.

Sonata é uma professora que possui um histórico social familiar com música. Seu pai foi regente de coral de uma igreja evangélica em Goiânia. Na sua infância, conviveu com o pai nos ensaios, apresentações e celebrações de regência. Aprendeu a tocar piano ainda criança. Quando cresceu, passou a tocar e cantar em casamentos com o pai e a irmã. Implantou um projeto de musicalização para crianças na igreja evangélica que congregava. Seu sonho sempre foi o de estudar música, então, em 2010 formou-se no Bacharelado em Regência (e) Coral.

4. O conhecimento musical dos alunos

A sala do primeiro ano é constituída por vinte e quatro (24) alunos, sendo onze (11) meninas e treze (13) meninos. Vinte (20) alunos possuem seis (06) anos e quatro (04) alunos sete (07) anos. Os alunos são de classe média baixa. Apenas duas alunas não frequentaram a escola de educação infantil no ano de 2010.

Com a intenção de conhecermos o perfil e a preferência musical dos alunos, foi realizada com os sujeitos da pesquisa uma entrevista individual (Apêndice 1). Também foi realizada uma atividade coletiva com a sala para que a pesquisadora tomasse conhecimento acerca das escutas musicais destes alunos. A atividade coletiva teve como intenção conhecer os gostos musicais, foi feita por meio de apreciação de uma seleção de músicas de diversos gêneros ou estilos.

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas evidenciou que todos os alunos gostavam de música. Revelaram, também, suas preferências musicais. Assim, seis

alunos (06) apresentaram preferência pela música sertaneja de Luan Santana; cinco alunos (05) por músicas de Jesus ou Como Zaqueu²², quatro (04) não souberam falar suas preferências, dois alunos (02) pela música do cantor americano Justin Bieber e outros dois (02) pelas músicas da Xuxa, um aluno (01) formulou sua preferência pelo forró, outro aluno (01) pela banda Calipso, um outro aluno (01) pela música do dragão do desenho animado, e mais um aluno (01) pelas músicas aprendidas na escola, apenas um aluno (01) não expressou seu gosto por nenhuma música.

Com relação à atividade coletiva, a pesquisadora conduziu os alunos a ouvirem gêneros musicais variados como: Meteoro (Luan Santana), Os dias Vão (Maria Cecília e Rodolfo), Fugidinha (Michel Teló), música eletrônica, Samba Lêlê (CD Villa-Lobos e os Brinquedos de Roda), Águas de Março (Antônio Carlos Jobim e Elis Regina), Sinfonia nº5 em Dó menor Opus 67 (Beethoven), isso com a intenção de verificar que músicas faziam parte do cotidiano dos alunos.

Pela reação e fala dos alunos, a pesquisadora constatou que as músicas do Luan Santana, Maria Cecília e Rodolfo, Michel Teló, pertenciam ao cotidiano deles, uma vez que reproduziram esse conhecimento cantando no momento da execução do repertório acima apontado.

Com relação à música eletrônica, embora os alunos tenham se empolgado e realizado movimentos corporais de acordo com o ritmo da música, eles não demonstraram conhecimento e gosto por esse tipo de música, embora eles não tenham identificado a música. O que apontou a necessidade de serem desenvolvidas escutas sonoras.

Quanto à Sinfonia nº 5, o Samba Lêlê e Águas de Março os alunos entreolharam-se no momento de sua execução como algo desconhecido. Quase todos os alunos disseram à pesquisadora que gostaram das músicas, mas nunca ouviram-nas. Apenas três alunos ressaltaram que era esquisito e não souberam responder se gostaram ou não. A música Samba Lêlê não foi identificada pelos alunos, embora esteja presente no repertório musical da maioria das escolas de Educação Infantil. Sobre a Sinfonia nº5 em Dó menor Opus nº 67 de Beethoven e Águas de Março também disseram que eram esquisitas e não conheciam. Poucos responderam que gostaram.

²²Segundo os alunos da pesquisa é um nome da música (Nota da pesquisadora).

Os dados obtidos por meio das entrevistas e da atividade coletiva realizada com os alunos evidenciaram que eles possuem um conhecimento empírico sobre a música. Isso revelou a necessidade de se motivar os alunos para aprendizagem musical de modo a conduzi-los, por meio da mediação da professora à apropriação dos elementos sonoros necessários à formação do conceito de música.

Inicialmente, os alunos encontravam-se inquietos e agitados. A fim de minimizar esse quadro, a professora, com o objetivo de desenvolver a atenção e a percepção, trabalhou uma música que começava pelo silêncio, pois, sem esse pré-requisito as escutas não aconteceriam. Ela pediu para que os alunos se ajoelhassem e fizessem com a mão um coração e colocassem todos os sentimentos bons lá no coração, assim aconteceria uma *mágica*. Posteriormente, eles jogariam no ar o que colocaram no coração e chegaria a todas as pessoas que eles gostassem. Convém aqui registrarmos que os gestos corporais fazem parte da música²³.

Brotá brota a semente do amor
Se abre ao sol
Se balança ao vento
Refresca na chuva
Alimenta na terra
Respira respira vamos respirar (Silêncio com os olhos fechado).

5. A organização do experimento

Como já citado acima, a busca pela Instituição e pelo professor que pudesse contribuir com a pesquisa foi longa. Iniciamos a pesquisa na segunda semana de fevereiro. Os estudos com professora Sonata começaram no início de janeiro de 2011 em sua residência, uma vez por semana, com duração de uma (1) hora e trinta (30) minutos. De imediato, ela já demonstrou muito interesse pelas leituras. Alguns textos foram enviados para que ela pudesse ler e estudá-los antecipadamente para que, após isso, discutíssemos sobre seus conteúdos.

Paralelamente às discussões e reflexões sobre o conteúdo, tratamos das tarefas e dos materiais a serem utilizados no decorrer do experimento. Nesse processo, consideramos o fato de que provavelmente vários alunos da sala não tiveram aulas de música na educação

²³Música do repertório das Danças Circulares e Dança da Paz. Segundo Costa (1998, p.21), “as Danças Circulares representam uma retomada de antigas formas de expressão de diferentes povos e culturas, acrescidas de novas criações, coreografias, ritmos e significações próprias do homem inserido na realidade atual”.

infantil, já que a Rede Municipal de ensino ainda não conta com professores graduados na área de música para atender a educação infantil, assim a música não é disciplina específica²⁴.

O plano de ensino (Apêndice 2) foi desenvolvido em nove aulas, cujo tema central foi o conceito de música, objetivando conduzir os alunos a estabelecerem relação com suas escutas do cotidiano. Aqui temos que levar em conta que os alunos pesquisados eram influenciados pela cultura de massa²⁵. Confrontando tal perspectiva, o experimento didático teve como objetivo proporcionar experiências musicais para que os alunos desenvolvessem a percepção, o pensamento e o conhecimento musical pela apropriação do conceito de música.

Nos encontros semanais com a professora Sonata, foi elaborado o plano de ensino e os planos de aula para a aplicação do experimento. De acordo com a sugestão da professora, o experimento foi realizado semanalmente, na quarta feira, porque neste dia ela só teria aula nessa turma (1º ano B do ensino fundamental) com início às 13:00 horas. Assim, caso fosse necessário um tempo maior para a realização das atividades em sala de aula, ela estaria à disposição. Além disso, a professora argumentou que no início do período vespertino os alunos apresentavam melhor aproveitamento das atividades. Não houveram dificuldades para a realização dessa fase preparatória. A professora escolhida, embora não tivesse domínio prévio da concepção de ensino desenvolvimental, dispôs-se, a partir da leitura dos textos, a buscar, dentro do possível, compreender e assimilar a proposta metodológica do Ensino Desenvolvimental de Davydov.

No tocante à elaboração, consideramos oportuno registrar que o primeiro passo foi fazer uma análise do conteúdo a ser trabalhado, contemplando as orientações recebidas pelo professor do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte - SEDUC. A análise de conteúdo refere-se aos fundamentos conceituais da matéria. Tem por objetivo identificar as relações básicas e principais que dão suporte a uma unidade de conteúdo. É a identificação dessas relações principais que possibilita ao professor reconhecer os demais conceitos necessários

²⁴Lei 10 769 de 18 de agosto de 2008. A exigência a partir da lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deva ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica (Nota da pesquisadora).

²⁵Esse termo, utilizado “[...] em geral de modo pejorativo, para identificar a cultura da SOCIEDADE DE MASSA ou, de maneira mais ampla, da massa da população nas sociedades modernas, a cultura de massa é assim caracterizada não apenas por se tratar da cultura das massas, ou porque é produzida para o consumo das massas, mas porque dela se diz lhe faltam tanto o caráter reflexivo quanto a sofisticação da ‘cultura elevada’ das elites sociais, culturais ou educacionais, tanto quanto o caráter direto e a simplicidade das culturas populares das sociedades tradicionais. Embora originalmente uma reação elitista às conseqüências (sic) culturais, reais e imaginárias, de democratização política, e à aplicação da tecnologia à reprodução e difusão de produtos culturais, o pessimismo dos críticos da cultura de massa refletiu-se na obra de críticos esquerdistas das sociedades capitalistas de consumo, mais notoriamente no marxismo na ESCOLA DE FRANKFURT (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p.168) (Grifos do autor).

para dominar o conteúdo. O procedimento da análise de conteúdo seguiu as orientações para a elaboração de plano de ensino propostas por Libâneo e Freitas (2009, p.3), de acordo com a didática do ensino desenvolvimental, quais sejam:

- a) análise do conteúdo da matéria (estrutura conceitual básica) para identificar a relação geral que se aplica a manifestações particulares desse conteúdo.
- b) dedução de determinadas relações que se manifestam em outras relações particulares, formando um sistema unificado dessas relações, ou seja, o núcleo conceitual. Ou seja, parte-se do conceito “nuclear” do assunto estudado (isto é, do princípio geral) para aplicação a problemas particulares, que é o que se diz de “operar praticamente com os conceitos”.
- c) domínio do modo geral pelo qual o objeto é construído, implicando os modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos a serem interiorizados. Significa o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que têm caráter generalizante, ou seja, adquirir os métodos e estratégias cognitivas dos modos de atividades anteriores (percurso investigativo de apreensão teórica do objeto). Em resumo, dominar o modo geral de funcionamento mental em relação ao objeto de estudo é que chamamos “formação de conceitos”.

O experimento proposto foi detalhado por meio de planos de aula, organizados com base em elementos necessários à formação do conceito de música. Os planos reuniram um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem, atividades essas organizadas em uma sequência lógica, visando, de acordo com Davydov (1988), os objetivos de aprendizagem. As ações de aprendizagem foram formuladas na forma de tarefas a serem resolvidas pelos alunos, que tinham como características a união das ações e condições para o alcance do objetivo proposto, que, neste caso, tinha como objetivo a formação da ação mental em relação ao conceito de música. Assim, os planos apresentam perspectivas qualitativas quanto às nossas expectativas em relação a aprendizagem dos alunos no processo de mediação no que diz respeito à apreensão do conteúdo pelo aluno. Isso quer dizer que a mediação do professor contribui para que o aluno forme e desenvolva suas capacidades intelectuais por intermédio dos conteúdos.

Nas palavras de Libâneo; Freitas (2009):

[...] o professor, ao identificar as relações básicas (o método teórico geral), isto é, as relações nucleares de um conteúdo para efeito de ensino, recorre aos saberes construídos decorrentes da investigação, (...) aos produtos da investigação. (...) Cabe ao professor organizar o ensino para que o aluno reconstrua o objeto na sua mente, reproduzindo pelo seu estudo, o processo de construção do conceito feito pelos cientistas (LIBANÊO apud LIBÂNÊO; FREITAS, 2009, p.2).

Na figura a seguir, procuramos montar uma rede de conceitos básicos relacionados e associados ao núcleo central do conceito de música.



6. Apresentação e análise dos dados

Conforme mencionado anteriormente, o experimento didático-formativo consistiu na sequência de nove (09) encontros para desenvolvermos os conteúdos, dois (02) para a avaliação e quatro (04) para organização de uma apresentação da composição musical dos alunos produzida no decorrer dos nove (09) encontros.

Para a análise dos dados obtidos por meio do experimento, utilizamos as orientações tanto de Minayo (2003), citada no início deste como de Bardin (1987), o qual afirmo a que essa análise configura-se no seguinte:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimento

relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens. Essa definição [...] assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: *pré-análise*, descrição analítica e interpretação inferencial [...] a pré análise é, simplesmente, a organização do material [...]. A *descrição analítica*, a segunda fase do método de análise de conteúdo [...] nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricas [...] A fase de *interpretação referencial*, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora sua maior intensidade. A reflexão, a intuição [...] estabelecem relações [...] com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das idéias (sic), chegando, se é possível [...] a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais (BARDIN, apud TRIVIÑOS, 1987, p.160-161).

Com o apoio de tais perspectivas metodológicas, reforçamos, então, a ideia de que foram realizadas leituras prévias do material, e posteriormente, leitura atenta e aprofundada em busca de elementos para composição das categorias empíricas, valendo-nos evidentemente, do referencial teórico que orientou a pesquisa para atingirmos os objetivos. Só então foi possível irmos compondo as categorias de análise em um processo de entrelaçamento entre os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, a mediação do professor e o desenvolvimento das capacidades intelectuais que resultaram na internalização do pseudoconceito de música. Mediante este procedimento chegamos as seguintes categorias: Sensorialidade auditiva: Elementos sonoros da música; Percepção Musical; Composição Musical: audiopartitura.

A análise foi orientada para a compreensão, interpretação e descrição destas categorias sob à luz dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, conforme será demonstrado a seguir.

6.1. Sensorialidade auditiva: elementos sonoros da música

A sensorialidade auditiva dos alunos foi motivada por meio da apresentação de uma seleção musical de cantiga folclórica, músicas sertanejas, bossa nova²⁶, música eletrônica, e música erudita. Por meio desta seleção buscamos verificar a atenção dos alunos quanto às escutas visando atribuir sentido e significado ao ouvir. Para isso, partimos do pressuposto de que os órgãos do sentido, ou sistemas sensoriais: visão, tato, gosto, olfato, particularmente, a audição, constituem-se em canais de mensagem que possibilitam a apreensão da realidade externa imediata. A audição é o órgão do sentido que recebe a

²⁶Aqui estamos referindo à música Águas de Março - Antônio Carlos Jobim e Elis Regina (Nota da pesquisadora).

pluralidade sonora que nos acerca de forma ininterrupta. Como explicam Luria; Vygotsky interpretados por Freitas (2006), a compreensão do sensorial está integrada às sensações, percepções e representações mentais. Como esse sistema do elemento sensorial encontra-se na base das organizações perceptivas e das atividades mentais, no ensino de música, é de fundamental importância compreendermos esse papel no processo de escutas sonoras. A esse respeito Fonterrada (2008, p. 143) registra as seguintes palavras de Willems:

A sensorialidade auditiva é importante por ser *base material* sobre a qual se assenta a música; é a base que permite liberdade de escuta, que libera o indivíduo de qualquer sistema, inclusive do tonal, e o dispõe a aceitar, sem pré-julgamentos, outros tipos de organização sonora, como a da música contemporânea ou de outras culturas [...].

De acordo com Brito (2003, p.187), “escutar é perceber os sons por meio do sentido da audição”. No que se refere à percepção auditiva, Granja (2006, p. 65) expõe que “[...] ouvir é captar fisicamente a presença do som, [...] ouvir é a dimensão sensorial da percepção. A interação acontece pela vivência com o objeto possibilitando o significado para com o objeto”. Assim, o significado é a escuta do que se ouve, por meio da apropriação dos elementos sonoros, transformando-os em signos.

Em que pesem as diferenças de caráter teórico-metodológico entre os autores, podemos identificar uma aproximação entre o entendimento proposto por Willems, interpretado por Fonterrada (2008) e Davydov (1988), no que concerne à compreensão da sensorialidade auditiva como a base material para o processo de ensino e aprendizagem da música. Davydov (1988, p.78) ao comentar sobre dados sensoriais registra que “[...] a experiência sensorio-objetual, constitui, por essência, o surgimento do pensamento teórico em sua forma externa, objetual”.

Considerando que o processo de construção do conhecimento supõe a integração das sensações, percepções e representações mentais, iniciamos a aula com a apresentação de um vídeo, denominado 4’ e 33” de John Cage. O vídeo trata de músicos de uma orquestra que entram no palco para uma apresentação. Todos ficam em silêncio, sem tocarem seus instrumentos. O maestro da orquestra também fica parado, portanto, sem os seus movimentos régios. A apresentação do vídeo teve por objetivo problematizar e conduzir os alunos à compreensão do silêncio como elemento da música, assim como levá-los a perceber e identificar os diversos sons. Para tanto, os alunos foram conduzidos pela professora de música a observar e ouvir atentamente o vídeo. Durante a apresentação do vídeo os alunos ficaram bastante inquietos e começaram a perguntar:

A²⁷ – Professora não vai cantar nada?
 P²⁸ - A professora responde apenas com um gesto de silêncio.
 Kevin e Marcos Daniel – Não tem nada.
 P – Acabou. Vocês gostaram?
 Bruna – Não, não fizeram nada.
 P – Olhem o senhor com a “varinha” na mão.
 P- Quem é?
 Matheus – É o maestro?
 P – E aí vocês gostaram?
 TA²⁹ – Uns respondem afirmativamente, outros negativamente.
 P – Por quê?
 Matheus – Por que não mostrou nada, nem cantou.
 P – Mas olha só. Isto aqui é música?
 TA – Não, não é.
 P – Não é música? Por quê?
 Milena – Por que não cantou nada.
P – Só é música quando a gente canta?
 TA – É.
 P – E quando a gente não canta só toca? Não é música?
 Matheus – É música.
 P – Então o que eles fizeram?
 TA – Nada.
 P- Tem outros sons? Vocês ouviram sons?
 Gabriela - **Ouvi o barulho do papel.**
 P – Quem mais ouviu o barulho do papel?
 Todos levantam a mão e falam - Eu.
 P – Alguém ouviu outro som?
 Os alunos não responderam (Observação 16/02/2011).

Conforme depreendemos do diálogo acima, na visão dos alunos a música se restringe ao canto, conseqüentemente, eles desconhecem o silêncio como um dos elementos da música. Talvez isso se explique em função do contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos. Os dados do diagnóstico evidenciam que a cultura de massa está impregnada em suas escutas musicais, uma vez que eles cantam e identificam apenas as músicas sertanejas dos cantores atuais divulgados pela mídia.

No processo de ensino e aprendizagem de música, aprender a ouvir é uma atividade primordial para dar significado às escutas sonoras. Para a apropriação dos conceitos musicais, é necessário que os alunos aprendam a ouvir o que está a sua volta. Como observa Willems, citado por Fonterrada (2008, p.142), “Ensinar a ouvir, [...] é ensinar a receber impressões sonoras.” No entanto, os dados evidenciaram que os alunos não sabiam ouvir e “desconheciam” o “silêncio” como um dos elementos da música.

²⁷Refere-se aos alunos do experimento.

²⁸Refere-se à professora de música do experimento.

²⁹Refere-se a todos os alunos do experimento.

Nesse sentido, considerando que o desenvolvimento da sensorialidade auditiva enriquece a compreensão musical, a professora procurou atuar na ZPD estimulando o grupo a identificar os sons que ouviram dentro e fora da sala e, em seguida, perguntou:

P – Que som [vocês estão ouvindo] fora e dentro da sala?

Keven – Som do recreio

P- Keven que som que tinha lá fora que você ouviu?

Keven – Som de Deus.

P- Som de Deus?

Keven – Balança a cabeça afirmando sua resposta.

P – Como é este som? Eu não sei.

Keven não responde, mas afirma que ouviu.

Khárita – Barulho do morcego.

P – Morcego agora durante o dia? Você conhece o som do morcego?

Khárita apenas balança a cabeça afirmando que sim.

(Observação 16/02/2011)

Os dados evidenciam que os alunos não demonstram uma atenção objetiva. Eles respondem a pergunta pela imaginação, de certa forma fantasiam essa sonoridade. No caso de Keven, considerando os dados da aula diagnóstica, podemos dizer que sua fala aponta vínculos muito fortes com suas vivências sonoras cotidianas, “músicas evangélicas”, ou seja, pela influencia do contexto sociocultural em que esse aluno está inserido. Este fato também pode ser constatado na fala de Kharita que identificou a sua escuta com o som do morcego, o que pode ser interpretado como fantasia ou imaginação, uma vez que sua resposta não está relacionada aos sons do ambiente em questão. Um dos motivos para a atenção não objetiva dos alunos, pode estar relacionados com fato de que quando a professora solicitou o silêncio a eles para a escuta da atividade, Keven e Kharita não o fizeram.

Como explica Vygotsky (1999), dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos, o primeiro lugar deve ser dado à atenção. A atenção é dirigida pela fala, a criança pela fala domina sua atenção. No decorrer do seu desenvolvimento, a “[...] atenção socialmente mediada desenvolve na criança a atenção voluntária e mais independente, que vai ser por ela utilizada na classificação do seu ambiente” (VYGOTSKY, 1999, p. 171).

A professora de música possibilitou aos alunos a elaboração de atividades direcionadas para o desenvolvimento e a orientação da sua atenção. Para isso, utilizou o desenho para registrar no quadro negro os sons identificados no ambiente pelos alunos. Juntamente com a professora, os alunos mencionam os sons que seriam representados pelo

desenho no quadro negro da sala. Os alunos participaram intensamente dessa atividade sugerindo como deveria ser o desenho.

Bruna – Ventilador.
 Milena – Passarinho.
 Gabriela– A mão batendo na mesa.
 Keven – Som de Deus.
 João Pedro G – Som do vento na árvore.
 Maria Clara – Som do passarinho.
 Pedro – Som do carro.
 Jéssica – Barulho da Abelha.
 Marcos Daniel – Som dos dedos.
 P – Som dos dedos?
 Marcos Daniel – Som dos dedos batendo na mesa.
 Maria Clara – Som do Passarinho.
 Moises– Barulho da moto.
 Nicolle – Passarinho.
 Marcelo – Barulho do Sol.
 Matheus – Sol não faz barulho.
 P – Mas ela ouviu.
 Matheus – Deve ser o fogo do sol que ela ouviu.
 Diego– Papagaio
 P – Nossa como eu vou desenhar papagaio?
 Matheus – a gente te ajuda, faz igual ao passarinho.
 Khárita – Barulho do morcego.
 Keury – Som de gente andando.
 (Observação 16/02/2011)

O registro dessas fontes sonoras, da notação³⁰, ou seja, dos desenhos selecionados sobre os diferentes tipos de sons, teve por objetivo preparar os alunos para a realização de uma composição musical por meio da construção de uma audiopartitura. Essa audiopartitura, utilizada como registro das fontes sonoras foi o instrumental por meio do qual os alunos foram conduzidos a identificar as propriedades essenciais e gerais dos elementos sonoros musicais, particularmente dos elementos que constituem a matéria prima da música, qual seja: o som e o silêncio, conforme demonstra a imagem abaixo:

³⁰Notação - a notação musical é o registro gráfico dos sons. A chamada ‘notação musical tradicional’ é constituída por notas musicais usadas para registrar sons em relação a sua altura e duração (CISZEVSKI, 2010, p. 26)



Fonte: Registro da aula do experimento (Observação 16/02/2011).

De acordo com o que já foi apontado, a atenção quanto ao que ouvimos é fator preponderante para estabelecer a relação entre sons e os signos. Assim, a professora, após sistematizar juntamente com alunos os desenhos dos signos relativos aos sons que eles ouviram, perguntou o que possibilitou a eles ouvirem os sons. A sua intenção era a de verificar, por meio da experiência prático-coletiva da atividade viso-sonora, se os alunos estavam formando a noção do silêncio como elemento da composição musical. Imediatamente Matheus respondeu “Por que você falou pra fazer silêncio e ouvir”. A professora reafirmou a resposta do aluno e aproveitou para colocar em discussão como o silêncio poderia ser representado na audiopartitura, conforme evidencia o diálogo abaixo:

P – Então precisamos de um silêncio?

Marcos Daniel – Pra ouvir as coisas.

P – Este sinal em música chamamos de pausa que é o silêncio. Quando aparece este sinal temos que fazer silêncio.

TA – Silêncio.

P – Então bastante atenção, vamos começar.

A professora aponta para os desenhos no quadro e os alunos fazem os sons. Quando aponta para o silêncio espera-se o silêncio (...)

(Observação 16/02/2011)

Em outra aula, cujo conteúdo foi intensidade, a sensorialidade auditiva foi proposta como atividade de vivência da aula. Embora a professora tenha conduzido os alunos a perceberem a diferença da frequência sonora, assim como as sensações e ações que elas provocam em nosso organismo, as falas dos alunos evidenciaram que, no primeiro momento da aula, eles se apropriaram parcialmente do significado de intensidade. Conforme revelam os

dados, os alunos não conseguiam fazer a distinção entre forte e fraco na medida em que permaneceram associando o forte ao volume. Os alunos apropriaram-se apenas da intensidade fraco conforme evidencia o diálogo abaixo:

P – Quando a gente tem um bebezinho dormindo a gente fala baixinho pra não acordar.

Alguns alunos respondem – É bem fraquinho.

P – E quando a gente está lá no jogo de futebol e o time faz gol?

TA – GOOOOOOOOOOGOOOOOOOLLLLLL.

P – Quando vocês ouviram o som fraco vocês ficaram mais tranquilos e no som forte?

Gabriela – Bagunça. (Observação 23/02/2011)

Em música intensidade é uma das qualidades do som cuja frequência sonora pode ser forte e fraca, dependendo de sua amplitude. A amplitude da onda sonora é que é classificada em som forte ou fraco. Com essa preocupação, a professora retomou posteriormente o assunto visando conduzir os alunos à compreensão desse elemento da música em sua dimensão científica.

Com a intenção de atuar na ZDP dos alunos, a professora retoma o diálogo sobre a intensidade utilizando a audiopartitura para mediar, por intermédio dos signos viso-sonoros, a compreensão das intensidades sonoras, ou seja, forte e fraco, assim como para introduzir o símbolo que as representa. A professora se dirige ao cartaz e representa o som forte (< f) e som fraco (> p), de acordo com as sugestões dos alunos sobre o lugar em que deveriam ser colocados. De acordo com as sugestões dos alunos, a professora colocou o símbolo < f e > p em alguns signos da audiopartitura.



Fonte: Registro da aula do experimento (Observação 23/02/2011)

A professora explica para os alunos que de acordo com o sinal representado na imagem o som começa fraco e vai crescendo, crescendo até chegar a muito forte, e então, ela propõe aos alunos bater na carteira de acordo com a representação do símbolo aprendido. Por meio dessa atividade os alunos conseguiram perceber os nexos e relações entre os símbolos, os sons e as frequências sonoras relativas à intensidade. Significa dizermos que eles conseguiram identificar a propriedade essencial do conceito de intensidade sonora em Forte e Fraco³¹.

Ela se dirige ao quadro e ao lado da audiopartitura representa o som forte e fraco. (<f)

P- Volta ao quadro e faz a representação do som fraco. (>p)

P – Agora nos vamos usar os símbolos que nós aprendemos hoje, vamos usar este símbolos aqui, oh, (apontando para as representações de forte e fraco que estavam no quadro e os alunos já haviam experimentado com parte dos desenhos do cartaz)

P – Eu vou colocar no carro.

P – Oh! O símbolo vai crescer o som do carro e vai ficar muito forte o som do carro, perceberam.

³¹Intensidade é a quantidade de energia de um som, ou seja, sua amplitude; dinâmica é a variação dessa energia no tempo. (ANTUNES, 189, p. 107).

Alguns alunos Raram (Confirmando ter entendido).

P – E aqui no som da mesa vai diminuir, diminuir, até ficar bem fraquinho, do jeito que aprendemos hoje. Combinado?

Os alunos estão observando o cartaz e não respondem a professora.

P – Quando chegar neste momento aqui (Indicando o desenho do cartaz que fez os símbolos fraco e forte). Aqui no carro começa fraco e vai crescer, crescer e ficar forte. E na hora que for aqui batendo na mesa, nos vamos começar bem forte e vamos diminuir. Combinado.

Alguns alunos respondem rum rum (Positivamente a professora.)

P – Vamos colocar também na moto, o som da moto vai crescer,
Matheus – O da arara.

P – Tá bom o da arara vai ficar forte e diminuir, diminuir até ficar bem fraquinho. Oh, combinado.

Alguns alunos respondem – Combinado.

P- Tem que prestar atenção em mim, porque na hora que mudar o desenho tem que mudar o som. Combinado? Vamos lá.

Lara – Combinado.

P – Presta atenção todo mundo bem bonito, bem bonito agora.

A professora aponta os desenhos do cartaz e os alunos começam a fazer os sons da sequencia que está no cartaz.

Já no final da atividade alguns alunos erram e uma parte dos alunos observam o erro.

Matheus – Errou, errou.

João Pedro G – Vamo fazer de novo tem gente que errou. Era pra fazer o som fraquinho depois que era forte

Os alunos pedem a professora para recomencar novamente.

P – Muito bem então vamos fazer de novo. (Observação 23/02/2011)

Em vários momentos do experimento, a professora ao trabalhar o conteúdo sobre timbre e demonstrar para os alunos que as músicas são diferenciadas de cultura para cultura, assim como temporalmente, os diálogos com eles ilustram que estavam organizando o pensamento. Isso pode ser constatado por meio da atitude de envolvimento com o silêncio e a escuta no decorrer do diálogo proposto pela professora. Pois, como explica Baquero (1998, p. 64): “O pensamento não coincide de forma exata com o significado das palavras. Eles atuam como mediadores internos no trajeto que o pensamento realiza para sua expressão verbal, de uma maneira análoga de signos, que são mediadores externos”.

Gradativamente, os alunos foram se apropriando dos conceitos que até então eram sincréticos (estágio em que a criança agrupa os objetos de forma desorganizada). A exemplo disso, quando iniciamos o experimento, as escutas dos alunos somente eram relacionadas com o balanço da música ou o gosto singular de cada um, o que significa que eles apenas “ouviam” a música, mas não “penetravam” na sua essência sonora. Dessa forma, consistia que o pensamento musical era apenas um pensamento empírico, apenas sincrético, ou seja, consistia apenas no ouvir. Com as atividades dos conteúdos trabalhados nas aulas, percebemos que houve uma superação parcial do pensamento empírico rumo ao pensamento

teórico. Isso porque o pensamento dos alunos começou a se organizar, a categorizar, de forma elementar, pois os elementos sonoros já trabalhados iniciaram a formar o pensamento por complexo. Isso significa dizermos que os alunos passaram, a saber, que os sons possuem características particulares (timbre). Entretanto, eles ainda não haviam interiorizado o termo timbre, embora tenha ampliado seu universo cultural, conforme evidenciam os dados abaixo:

P – Como a gente sabe diferenciar um som do outro? Como vocês sabem que um som é de buzina e o outro do gato?

João Pedro G – Por que a gente ouviu.

Bruna – Por que a gente faz silêncio pra ouvir.

P – Vocês não falaram que os sons e os ruídos são diferentes? Então como a gente sabe quando é um e quando é outro?

Bruna – Pelo ouvido.

P – Pelo ouvido, muito bem. (Observação 09/03/2011)

Ao trabalhar os diferentes ritmos musicais de acordo com as culturas e a temporalidade, a professora utilizou um vídeo com danças de diversas culturas e contextos históricos como: dança indígena, dança clássica (balé), valsa, dança carnavalesca. Solicitou aos alunos que observassem com bastante atenção. Ao finalizar o vídeo iniciou o diálogo priorizando o desenvolvimento de ações mentais como: observação, comparação, associação, assim como o retorno à memória, mesmo que imediata, de acordo com a exposição a seguir:

P – Todos no vídeo dançavam do mesmo jeito?

TA – Não.

P – Como é?

Bruna – A Cinderela dança com o príncipe.

P – Os movimentos das danças são iguais?

Alguns respondem – Não.

P – Por quê?

Alguns respondem – Porque são diferentes.

P – Diferente o que?

Matheus – O som é diferente.

P – Ah! Então cada dança tem som diferente?

TA – Tem.

P- A dança da Branca de Neve e igual a dança do carnaval?

TA – Não.

P – Por que, que não é?

João Pedro B – Porque é diferente.

P – Por que é diferente?

Eles falam ao mesmo tempo.

P – Como é a dança do carnaval?

João Pedro B- Sambando.

João Henrique – Os carnaval são mascarados e a Cinderela não.

P – Como é o som da música? Como é o som da música do carnaval?

Alguns alunos fazem gestos como se estivessem percutindo em um tambor.

P – E o som da música da Branca de Neve?

Eles começam a cantarolar a melodia.

[...]

P – Ah! O movimento do corpo é diferente, porque o som faz dançar diferente.

P – Eu posso falar que é o ritmo que é diferente?

Alguns alunos – Não.

P – Não?

Matheus – Pode, pode eu já ouvi isto.

P – Em música a gente chama isto de ritmo, os movimentos são diferentes.

Matheus – Pode.

P – Então como que a gente chama o movimento diferente que cada música tem?

P – Acabei de falar o nome.

Matheus – Movimento diferente.

Gabriela - Fala de novo.

P – Como que a gente chama o movimento diferente que cada música tem.

Gabriela – Ritmo.

P – Toda música tem o mesmo ritmo? Movimento?

Matheus – Não.

Giovanna – Não é diferente. (Observação 16/03/2011)

No decorrer da aula, os alunos demonstraram a importância do ouvir para entender e discriminar as escutas sonoras quando a professora ao trabalhar altura e timbre perguntou a eles como deveriam se comportar em um concerto. Vejamos a resposta de alguns deles:

Giovanna – Sentadinho.

João Pedro B. – Sentadinho quieto.

P – Se hoje eu levasse vocês pra assistir uma orquestra, como vocês iam se comportar?

Giovanna – Sentado e quieto.

P – Sentado e quieto?E (Apontando o dedo ao ouvido).

Giovanna – E prestando atenção.

João Pedro G. – Ficando em silêncio.

P – Ficando em silêncio? E (novamente aponta o dedo ao ouvido).

TA – E ouvindo.

P – É importante ouvir, se a gente não ouvir como que vai perceber os sons?

João Henrique- A gente vai escutar só inglês (Observação 16/03/2011).

Neste diálogo que a professora faz com os alunos, João Henrique não sabe explicar de forma clara a pergunta, mas deixa implícita em sua fala a ideia de que sem ouvir/escutar não se pode entender. Podemos ouvir sem escutar, escutar sem compreender, ou compreender sem nos emocionar. Os alunos já haviam entendido que para discriminar os sons, ou seja, identificar os elementos musicais que aprenderam, precisavam escutar. Assim, os processos psicológicos: percepção, atenção e memória são internalizadas, mediatizados pelos signos externos, os quais são apropriados para a formação de pseudoconceitos dos elementos musicais.

Do que foi exposto, evidenciamos que a ação de aprendizagem nas primeiras aulas do experimento está direcionada para o desenvolvimento da sensorialidade auditiva, o que pressupõe ensinar a ouvir/escutar. Nesse sentido, atividades planejadas pela professora estiveram voltadas para o desenvolvimento das ações dos alunos no plano sensorial como: observar, associar, relacionar, dentre outras. Para isso, partiu do pressuposto de que a formação do conceito de música deve ter como ponto de partida o desenvolvimento da audição por meio da sensorialidade auditiva, ou seja, a percepção sensorial atribuindo a este sentido e significado à audição viabilizando o desenvolvimento das funções mentais superiores que conduzem à formação de conceitos. Como escreve Davydov (1988, p. 80),

A experiência sensorial de primeiro tipo se apóia nas observações e representações. A experiência de segundo tipo, incluindo de maneira peculiar a observação, se apóia na ação cognoscitiva, que revela as conexões internas como fonte dos fenômenos observados. As ações que estabelecem as conexões entre o externo e o interno (singular e universal) constituem a base para a compreensão do objeto. A continuação do processo de formação do concreto, com ajuda destas ações, é o pensamento realizado em forma de conceitos, isto é, o pensamento teórico.

Com efeito, ao partir das observações e análise do experimento didático foi possível percebermos o desenvolvimento dos alunos quanto às escutas musicais. A aprendizagem e o desenvolvimento não foram uníssonos, mas as interações entre os alunos e as diversas estratégias planejadas para motivá-los contribuíram para o desenvolvimento das suas capacidades potenciais. Os alunos gradativamente se distanciaram do discurso empírico e se apropriaram do núcleo geral do conceito.

6.2 Organizando a percepção musical

O desenvolvimento da percepção auditiva é um dos pilares da construção do conhecimento musical. Existe uma relação direta entre a qualidade do ambiente musical experienciado nos anos iniciais de escolarização e a capacidade de compreensão dos elementos da música. Sabemos que crianças auditivamente pouco estimuladas provavelmente não desenvolverão com plenitude seu potencial musical.

A percepção auditiva é um processo mental e não apenas um componente secundário dos processos cognitivos. Os sons que são apreendidos pela percepção auditiva não são apenas vicariantes. Eles possuem uma evolução própria, porém, ao mesmo tempo, interdependentes dos demais processos cognitivos em um meio natural preciso e em um meio cultural determinado. São as percepções de ruído, som, silêncio que, quando transformadas

em atividades, proporcionam o desenvolvimento musical da criança. Nesse sentido, a percepção se constitui pelas etapas conquistadas, pelo sentido e significado que é atribuído ao objeto sonoro. Por meio do pensamento teórico a pessoa adquire maior expressão, entendida como uma relação na construção do conhecimento musical.

A percepção através do desenvolvimento cognitivo das crianças vai atingindo formas mais complexas. Segundo Barbosa (2009, p. 47),

Os processos perceptivos humanos não são, portanto, dados naturais, que vêm prontos com a herança biológica; ao contrário, organizam-se a partir do contexto sócio econômico e histórico em que o indivíduo vive e pode modificar-se a depender das práticas sociais e do grau de escolaridade.

Considerando que a percepção se estabelece pelo sentido e significado que se atribui ao objeto, a professora perguntou em uma das aulas como é o som que você ouve, um dos alunos respondeu:

Denzel – O vento.

P – Só vento ou som do vento?

Denzel – Som do vento na árvore (Observação 16/02/2011).

Aqui o aluno discriminou o som, pois identificou e atribuiu significado e sentido ao “som do vento” em suas diferentes variações. Ou seja, ele reconheceu que o som do vento possui características que o diferenciam dos demais sons do ambiente, na medida em se apropriou de seu significado social e atribuiu a ele um sentido em função da experiência proporcionada pela atividade realizada em sala. Para Vygotsky (2003, p. 16):

A interpretação da coisa, a denominação do objeto, se dá junto com sua percepção e, como mostram pesquisas científicas, a própria percepção de aspectos objetivos isolados desse objeto depende do sentido, do significado que acompanha a percepção.

Segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, o sentido é singular, pois o significado é compartilhado em uma construção sócio-histórica. Assim, as concepções em vivências musicais vêm somar às apropriações internas do sujeito. Conforme Davydov (1988, p.06-07),

O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. O tipo geneticamente inicial da apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade, organizada de forma objetual externa. Graças ao processo de internalização a realização desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos. Uma particularidade importante da atividade humana externa e interna é seu caráter, já que durante o processo de satisfazer suas necessidades, o sujeito coletivo e individual da atividade transforma a esfera objetual de sua vida.

Podemos dizer que, ao atribuir significado e sentido ao objeto da experiência, desencadeia-se na mente do aluno o processo de generalização.

A atividade mediada pela professora desencadeou a reflexão e o início do processo de construção de conhecimentos musicais necessários à formação do conceito de música. Conforme registrado anteriormente, o desenvolvimento da percepção auditiva está intimamente relacionado à construção do conhecimento musical. Segundo Granja (2006, p. 46), quando falamos de percepção não estamos apenas abordando os fenômenos fisiológicos, mas os significados relativos às manifestações sensoriais. O conhecimento musical depende do “refinamento” da percepção conforme evidencia o diálogo da atividade entre a professora e os alunos sobre o que é música, ruído e os signos da audiopartitura como elemento da composição musical.

P – E o som da batida na carteira que alguns alunos fizeram enquanto a música tocava, é música?

Nome – Não é barulho.

Nome – Atrapalhou ouvi a música.

P – Ah!

P – Volta a mostrar os desenhos que estão no cartaz para os alunos, aqui a batida das mãos na carteira era barulho?

Bruna – Era um barulho mais todos faziam e não tinha música pra ouvir.

P – E agora? (A professora “bate” a mão na carteira)

Giovanna – Agora é barulho.

P – Ah! Tem hora que a batida na carteira atrapalha?

TA – Sim.

P – Aqui apontando para o cartaz atrapalhava? (A professora está apontando para o cartaz, onde tem o desenho de mão batendo na carteira).

TA – Não. (Observação 23/02/2011)

Neste diálogo, a professora atua na ZDP com a intenção de conduzir os alunos a perceberem a articulação entre os elementos da música. A esse respeito Barbosa (2005, p. 11), escreve o seguinte:

Assim, segundo Vygotsky, a percepção se desenvolve em estreita relação com outros processos psicológicos, tais como, a memória, o pensamento e a linguagem. As propriedades diferenciadoras que surgem na percepção, no curso de seu desenvolvimento, só podem ser explicadas através do que o autor chama “sistemas psicológicos”: novas formações complexas das funções mentais.

Da mesma forma, com a intenção de ampliar o conhecimento dos alunos e fornecer os instrumentos necessários à construção do conceito de música, a professora conduziu os alunos, por meio da leitura da audiopartitura, à compreensão sobre a importância do silêncio como elemento musical, assim como sua representação na linguagem musical “pausa”. Desse modo, após a discussão sobre o vídeo 4’33”, das escutas sonoras do ambiente,

e da representação das escutas pelos signos no quadro, a professora conduziu os alunos a internalizarem a relevância do silêncio como um elemento da música e a reconhecerem sua representação como um dos elementos da composição da audiopartitura. Em seguida, realizou a leitura das representações sonoras dos signos contidos na audiopartitura incluindo o silêncio “pausa”. Em seguida, deu início à leitura coletiva da audiopartitura conforme expressam os dados a seguir:

P – Onde estiver este sinal fazemos o que?

TA – Silêncio.

P – Vou colocar este sinal entre os sons que vocês falaram e eu desenhei.

P – O que vamos fazer quando eu apontar para este sinal?

TA – Silêncio (Observação 16/02/2011).

A professora apontava para os desenhos e os alunos reproduziram os sons. No entanto, quando solicitou silêncio, alguns alunos continuaram fazendo o som do desenho anterior. A professora não fala nada, apenas o gesto do silêncio e continuou indicando para os desenhos no quadro. Ao mostrar outra representação da pausa, alguns alunos continuaram a não fazer silêncio. Novamente a professora fez o gesto do silêncio, com o dedo nos lábios, reforçando a necessidade de eles permanecerem quietos. Uma das alunas fala:

Ada: Silêncio menino, você não viu que é silêncio.

Bruna: A professora está mostrando o silêncio (Observação 16/02/2011).

Os signos auxiliam na atenção e memória. As representações musicais são instrumentos mediadores entre o aluno e o objeto, nessa aula específica “a pausa”. Assim, a representação do silêncio pela pausa da semínima é o signo, segundo Vygotsky (1988), “instrumento psicológico” que auxilia o desenvolvimento da atenção e da memória. A memória funde-se ao pensamento, estabelece a relação com os signos desenhados no cartaz, não é apenas a memória imediata que se apoia, mas novas conexões (BARBOSA, 2009).

Em outra aula, a professora, visando verificar se os alunos já percebiam as variações da música quanto à intensidade, solicitou que os alunos prestassem bastante atenção à música “Silêncio” de Márcio Coelho, para iniciar o trabalho com o conteúdo sobre intensidade sonora. Após os alunos escutarem atentamente a música, a professora perguntou:

P – O que vocês perceberam no começo da música?

Matheus – Começa a cantar a música - Silêncio (Fazendo o gesto do silêncio e o som ssssss que acontece no início da música).

P – Este som ssssssss e faz um gesto. É forte ou fraco?

TA – Fraco.

P – E depois? A música ficou assim o tempo inteiro?

TA – Não.

P – O que aconteceu depois?

Lara – Tinha um barulho Forte.

P – Ah! Tinha um barulho Forte.

Alguns alunos respondem positivamente para a professora.

P – Então vocês estão dizendo que na música tinha um barulho fraco e um barulho Forte?

TA – É (Observação 23/02/2011).

Ao constatar que os alunos já discriminavam a intensidade forte e fraca, a professora perguntou a eles se era possível representar por meio de um desenho a intensidade do som. Ao dialogar com os alunos, ela apresentou-lhes a intensidade representada na música. Em seguida, colocou de acordo com as sugestões dos alunos, os signos relativos à intensidade na audiopartitura.



Fonte: Registro da aula do experimento (Observação 23/02/2011)

Conforme mencionamos anteriormente, os signos são componentes da atenção voluntária e da memória. Segundo Oliveira (1997, p. 77): “A memória mediada permite ao indivíduo controlar seu próprio comportamento, por meio da utilização de instrumentos e signos que provoquem a lembrança do conteúdo a ser recuperado, de forma deliberada”.

A esse respeito, é ilustrativa a atenção e memória dos alunos quando a professora indica a representação de intensidade. O que se constatou foi que os alunos compreenderam o que é intensidade, mas não conseguiram externalizar por meio da linguagem a denominação do conceito. Mas, com a ajuda da professora apontando para o signo, eles reconheceram e associaram a sonoridade: forte e fraco, conforme o diálogo abaixo:

P – Vocês lembram que na aula passada conversamos sobre intensidade? O que é intensidade?
 Bruna – Silêncio.
 P – Silêncio é intensidade?
 Alguns alunos respondem afirmando
 P – Silêncio é intensidade? Será?
 Ela fixa o cartaz com os desenhos no quadro.
 P – Aponta para a pausa do silêncio. O que é isto aqui?
 TA – Silêncio.
 P- E isto aqui? (Apontando para a representação da intensidade forte)
 Matheus- A gente começa fraco e depois fica forte (Observação 09/03/2011).

Esse fato demonstra que os alunos estão formando um tipo de pensamento denominado por Vygotsky (1988) como “pensamento por complexo”. Num complexo, os elementos sonoros da música já não são mais percebidos de forma sincrética, ou seja, como um aglomerado de impressões subjetivas de sons, mas reunidos no pensamento dos alunos pelas relações existentes entre esses elementos. No pensamento por complexo, as ligações entre os elementos da música tornam-se mais concretas e factuais: são os fatos que ditam a resposta. As ligações factuais são descobertas por meio da experiência direta com o objeto, ou seja, intensidade e silêncio. Como resultados têm-se a emergência de conceitos complexos ou pseudoconceitos, não em uma linearidade, mas numa unidade de pensamento. Segundo Vygotsky (1998, p. 85):

[...] o pseudoconceito serve como elo de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. É dual por natureza, pois um complexo traz em si a semente em germinação de um conceito. O intercâmbio verbal com os adultos torna-se um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos.

Em função da importância da imagem no processo de desenvolvimento da percepção e da memória, assim como para a formação dos pseudoconceitos, a audiopartitura, que inicialmente foi desenhada no quadro, foi redesenhada em um cartaz para que durante os demais encontros pudesse ser utilizada para trabalhar outros elementos necessários à formação do conceito de música.

Como imagem, o desenho abordado é uma representação, uma expressão gráfica e uma expressão conceituada. Segundo Leite (1997), os desenhos fazem parte das imagens

fixas. No entanto, requerem o desenvolvimento específico da percepção visual dentro de um universo amplo de atividade cognitiva dos indivíduos. A esse respeito, Margalef (1987), registra que a percepção visual não é dada exclusivamente e nem ocorre de forma imediata, do modo pela qual é registrada na perspectiva do cérebro, ela pressupõe uma construção. Essa construção envolve a representação e a percepção da imagem

Com este entendimento, em outra aula, a professora solicitou que os alunos observassem a audiopartitura e perguntou se o desenho (signo) de todos os sons que eles haviam reconhecido em aulas anteriores estavam representados na audiopartitura. Os alunos ficaram atentos e logo responderam que estava faltando a representação de um som, da pausa, que a arara havia sido substituída por um pássaro e, além disso, estava faltando o título do audiopartitura, qual seja: 1'. A percepção visual dos alunos indicou envolvimento deles, por meio da manifestação da atenção e memória, nas atividades anteriores.

Keven – Falta a moto.

Gabriela – Não tem a moto.

Matheus – Menos a moto.

P – A moto não tá aqui não?

TA – Não.

P – Ah! Então vamos por a moto aqui.

P – O que mais que faltou, vamos tentar achar?

Matheus – Faltou 1 minuto.

Bruna – E o som da moto?

P – Depois nos vamos desenhar uma moto aqui, pode ser?

Bruna – E o silêncio? Cadê o silêncio?

P – Olha pra pesquisadora e repete: O silêncio não tá aqui. Agente não colocou o silêncio aqui?

TA- Não.

P – Então nós vamos colocar também o silêncio, não vamos?

Matheus – Cadê a música de Deus?

P – A professora responde: É mesmo, tem um que falou que tava ouvindo o som de Deus, não foi? E mesmo faltou e vamos colocar o som de Deus lá.

P – Faltou o som de Deus, o silêncio.

Nome – E a moto.

João Pedro B – Tia desenhou um tucano? Não era passarinho?

(Observação 23/02/2011)

Buscando desenvolver a discriminação dos alunos por meio de atividades de comparação e associação, a professora iniciou a aula dialogando com os alunos sobre som e barulho visando conduzi-los à apropriação do significado destes conceitos a partir da percepção auditiva. Nesse sentido, perguntou:

P – Qual a diferença entre som e barulho?

Bruna – Barulho é ruim.

Matheus – É ruim.

P – O que é barulho ruim?

Alguns alunos – É o barulho que não é bom.

P – O que é som?

Giovanna – É o que a gente gosta.

P – Ah! Então som é o que a gente gosta, e barulho é o que incomoda?

TA – É.

P- Vamos lá. Quando você escuta o passarinho, é som ou barulho que você esta escutando?

TA – Som.

P – Muito bem, É som.

P – E quando vocês estão no recreio e gritam?É som ou barulho?

TA – Barulho. (Observação 02/03/2011)

Ao ministrar a atividade, a professora solicitou que os alunos desenhassem em uma folha de papel sulfite representações do som e do barulho, utilizando lápis de cor vermelha para o barulho e azul para o som. Conforme demonstram os desenhos dos vinte e quatro (24) alunos que participaram do experimento, apenas cinco (5) desenhos indicaram uma preocupação maior com o desenho do que com a diferenciação das cores, vermelho e azul, que representavam o barulho e o som.

A observação das ações da professora deixa claro que os processos perceptivos humanos não são de natureza biológica, são organizados pelo contexto histórico-cultural e podem ser modificados pelas práticas sociais e pela escolarização (BARBOSA, 2009, p. 47). Isso significa dizermos que os espaços culturais interferem e modificam os processos mentais e possibilitam o desenvolvimento da percepção. De acordo com Vygotsky (1999, p. 44), “[...] toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas”. Para Luria (2006), a percepção por categorias é desenvolvida historicamente, o nível de escolarização promove o universo cultural.

Promover atividades para o desenvolvimento das funções mentais é fator determinante para apropriação de conceitos musicais. Nesse sentido, as atividades realizadas durante o experimento, demonstraram que a professora buscou o desenvolvimento da sensorialidade auditiva e da percepção dos alunos visando à compreensão dos elementos musicais que compõem o conceito de música.

Outro registro de aula sobre o conteúdo timbre corrobora a afirmação acima. Nessa aula, a professora realizou a atividade de contar uma história na qual os alunos seriam os sonoplastas. Para isso, utilizou como recurso o livro de Jayme Amatnecks Júnior e Márcia Macedo D’Haese, denominado Tic Tac Zoin (s/d). Esse livro foi utilizado pelo fato de (ele) conter imagens de representações onomatopaicas. O objetivo da professora era que, posteriormente, os alunos codificassem, por meio das letras do alfabeto os sons que representassem os signos da audiopartitura. Além disso, ela pretendia preparar os alunos para

a leitura da audiopartitura conduzindo-os, desse modo, à apropriação do significado social dos sons correspondentes aos signos representados na audiopartitura. Até então, o som de cada imagem era improvisado pelos alunos, ou seja, não havia unanimidade na sala quanto à compreensão do seu significado social. Daí a necessidade de uma organização, uma sistematização visando o alcance do objetivo proposto, isto é, a formação do conceito de música. Com essa intenção, a professora, ao contar a história, chama a atenção dos alunos para a relação entre a imagem e a representação do som (onomatopeia)

P – Olha ali o mosquito voando. Tem umas letrinhas. Por que tem as letrinhas Jessica?
 Jessica – Pra gente vê o mosquito.
 Matheus dá risadas irônicas e fala – Pra mostrar que o mosquito tá fazendo barulho
 P – Eu posso falar que a letrinha mostra como é o som do mosquito?
 TA – Sim.
 P – Qual é a letrinha que mostra o som do mosquito?
 TA – ZZZ / BUZ/.
 Matheus – Tem um “i” também.
 P – Olha o relógio qual a letra?
 TA – TIC TAC (alguns alunos aqui fazem o som).
 P- Apito do guarda?
 TA – PRiiiiiii.
 P – Ambulância?
 TA – VOOOO. (Observação 09/03/2011)

Dando continuidade à atividade, a professora se dirige à audiopartitura e pergunta aos alunos qual era a letra que representava cada desenho (signo). Em grupo os alunos sugeriram as correspondentes ao som de cada um dos signos da audiopartitura.

P – Qual letrinha vai ser o som do ventilador? Olha, lembra do som e percebam com qual letra parece.
 A maioria fala ZZZZ.
 P – E o som aqui?
 TA – Araarara.
 Bruna – Começa com A.
 P – O som da mesa (Aponta para Milena).
 Milena – P.
 P – Vai ser o som do P (escreve em baixo do desenho).
 TA – Vai.
 P – É o som do silêncio?
 TA – CHIIIIIIIIIIIIIIIIIIII.
 P – E o som do vento na árvore, na folha, todo mundo fazendo o som do vento na árvore?
 Eles fazem o som do vento.
 P – O som do carro?
 TA – Br (Gritam). (Observação 09/03/2011)

Em diversos momentos os alunos expressaram que a percepção se distanciava das sensações, da percepção imediata e tornava-se cada vez mais um processo complexo, na

medida em que os sons começavam a ser interpretados e denominados. Um exemplo disso consiste no diálogo dos alunos com a professora, o qual revela que eles estavam atribuindo sentidos às percepções nas atividades desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Vygotsky (2003, p. 16), “A interpretação da coisa, a denominação do objeto, se dá junto com sua percepção e, [...] a própria percepção de aspectos objetivos isolados desse objeto depende do sentido e significado que acompanha a percepção”.

Com a intenção de contribuir para o desenvolvimento do pensamento por complexo, a professora conduziu os alunos a conhecerem, compreenderem e associarem os sons de uma orquestra. Para isso, apresentou um vídeo de uma orquestra. Em seguida, apresentou os instrumentos por famílias. Cordas, Sopro, Metais e Percussão. Para trabalhar essas famílias e o conteúdo a elas vinculado, como, altura, intensidade e estabelecer relação com os demais elementos da música, a professora utilizou o livro *Tintim por Tintim* (2005). O diálogo a seguir demonstra como a professora apresentou as famílias dos instrumentos e trabalhou o conteúdo altura.

P – É a família das cordas. E o som é produzido aonde?

Alguns respondem – Nas cordas.

P – Isto das cordas. Vamos ouvir o som de um instrumento e vocês vão me dizer qual é o instrumento e como é o som

Em silêncio todos ouviram o CD fazendo os movimentos.

Ao terminar o CD um dos alunos grita: AH! Som do violino

P – O som do violino é fino ou é grosso?

João Pedro G. – Fino

Giovanna – Fininho e fraquinho (Observação 16/03/2011).

Na medida em que os alunos já relacionavam o som ao instrumento, a professora apresentou a denominação de altura: Grave, Médio e Agudo. Logo após dialogar com os alunos, colocou novamente o CD para que eles pudessem conhecer os instrumentos e identificar a altura de seu som. Assim que terminou o CD, imediatamente um aluno falou:

A - Forte

P – Forte que a gente fala?

João Pedro – Grave.

P – O som do contrabaixo é agudo é médio ou é grave?

TA – Grave.

P – É grave muito bem.

P- É certo falar som grosso?

TA – Não.

P – Como a gente em música chama o som grosso?

TA – Grave.

P – E som fininho?

TA – Agudo. (Observação 16/03/2011)

P- E o som da tuba?

João Pedro G. – Grave.

TA – Grave.
 P – Bem grave. Muito bem.
 João Pedro B. – Mostra mais tia. (Observação 16/03/2011)

A partir das observações e da análise das ações nas atividades, podemos ressaltar que ocorreram avanços quanto ao desenvolvimento perceptivo dos alunos. Quando iniciamos o experimento, a percepção era apenas imediata, uma vez que eram inquietos e desatentos. O ambiente interativo e motivador proporcionou a ampliação do universo cultural dos alunos.

A preocupação em explorar o lúdico nas aulas de música em muito contribuiu para o desenvolvimento do aprendiz. Entretanto, ele não foi uníssono, mas a atuação da professora possibilitou o envolvimento dos alunos que muito pouco participavam da aula. Nesse sentido, frequentemente a professora procurava inseri-los no contexto do aprendizado dos conteúdos por meio de questionamentos que criavam a zona de desenvolvimento proximal. A esse respeito escreve Vygotsky (1999, p. 117-118)

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Outro exemplo da atuação da professora quanto à motivação da aprendizagem, por meio de sua atuação na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, pôde ser observado na aula em que ela trabalhou o conteúdo “melodia”. Para trabalhar esse conteúdo, a professora utilizou o teclado e solicitou aos alunos que identificassem a melodia e o nome da música. A partir dessa aula, a professora intensificou o trabalho com o núcleo geral do conceito de música. Dando início à atividade, a professora tocou a melodia da música “atirei o pau no gato”

Alguns falam – “Atirei o pau no gato”.
 P – “Atirei o pau no gato”?
 TA – É.
 P - Por quê?
 Matheus – Por que a gente sabe.
 P – Isto aqui é música?
 Lara – Por que faz um barulhinho.
 Matheus – Não, porque toca um som.
 Giovanna – Por que é muito bom.
 Bruna – Por que já ouviu.
 P – Então olha só. A gente conheceu o som que foi tocado por que a gente já conhece este som? É isto Bruna?
 Bruna – Balança a cabeça afirmando.
 P – Giovanna, é música por que a gente gosta do som?
 Giovanna - É.
 Um aluno fala – Pelo instrumento a gente conhece a música.

(Observação 23/03/20110)

Na aula do conteúdo harmonia, pudemos perceber de forma clara o crescimento da compreensão dos alunos sobre o núcleo geral do conceito de música, na medida em que eles identificaram as diferenças da propriedade sonora entre melodia e harmonia. A identificação dessas qualidades sonoras e de seus traços distintivos, ainda que de forma elementar, indica um avanço cognitivo dos alunos uma vez que ao estabelecerem a conexão entre os elementos sonoros destes conceitos eles demonstraram que já conseguiam generalizar. Isso significa a conquista de mais uma etapa no processo de construção do conceito de música, conforme demonstra o diálogo a seguir:

P- O que é melodia?

Marcelo e toda sala fala junto – Um som depois do outro.

Matheus – A melodia foi o lálálá.

P- Muito bem.

P- É o que cantamos?

Giovanna – É letra. A melodia é o lálálá.

P – E a harmonia, o que é? É igual melodia?

Marcos Daniel – É quando cantamos juntos, um espera um pouquinho pra começar.

Gabriela – É o som todo ao mesmo tempo.

Matheus – É o som todo junto.

A motivação e participação, no decorrer das atividades do experimento, resultaram no desenvolvimento da percepção musical dos alunos como um todo, assim como da relação entre esse todo com suas partes. Para isso, a professora buscou conduzir os alunos a uma experiência auditiva integradora tornando o aprendizado vivo e interessante por meio das atividades realizadas. Essa percepção articulada do todo às partes, pôde ser observada a cada passo do experimento, na medida em que a cada aula notávamos significativa diferença no que se refere à compreensão dos alunos, e, por conseguinte, a transformação entre as conexões e relações interfuncionais dos elementos constituintes da música como, silêncio / pausa, timbre / identidade sonora, altura/ grave e agudo e intensidade / forte e fraco, dentre outros. Além disso, a diferenciação que estabeleceram entre melodia e harmonia não seria possível se eles não tivessem se apropriado dos demais elementos constituintes da música. A esse respeito, Bernardes (2001, p. 78) escreve a seguinte ideia:

Quando o trabalho de percepção musical parte do todo e busca saber como esse todo foi engendrado, [...] a música assume uma real dimensão de existência no mundo e passa a ser percebida tal qual é ouvida na vida: na dimensão desse tecido complexo feito de sons e silêncios contínuos e / ou descontínuos; cuja trama comporta densidades e intensidades variadas; cujas cores são dadas por timbre; onde o jogo das durações e dos gestos estabelecem o tempo do fluir e do estancar que se estrutura e articula em partes que se expandem na inteireza da forma. Essa cadeia de

pensamentos, sentimentos e ações, vivenciada na análise auditiva, é a síntese de um processo de aprendizado que leva ao conhecimento.

6.3. Composição musical: audiopartitura

Com a intenção de ampliar e enriquecer a experiência musical dos alunos, a respeito da conexão entre a linguagem ou palavra e a percepção, por meio da fusão entre as funções do pensamento visual e da percepção sonora, a professora, almejando a atribuição de sentido e o significado das novas conexões entre os elementos da música e o seu conceito, utilizou como ferramenta a composição para (re) significar o conhecimento musical dos alunos.

A composição é uma ferramenta pedagógica que permite desenvolver os conteúdos, apropriados de forma estruturada e experimentada para a formação do conceito de música. A criação musical, lida com códigos e significados da linguagem musical, como por exemplo, criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas as quais que devem constituir a base das aulas de música.

Nesse sentido, a audiopartitura foi instrumento constituinte da composição utilizada para que os alunos pudessem apreender a relação geral, ou seja, a noção nuclear do conceito de música.

Ao iniciar o trabalho, a professora estabeleceu um diálogo com os alunos a respeito do conteúdo, silêncio/pausa, do vídeo 4'33" John Cage, trabalhado na primeira aula. Desde então, teve início a construção da composição na medida em que a cada aula novos elementos eram acrescentados à audiopartitura. O término da composição ocorreu na oitava aula, quando a professora e os alunos acrescentaram à audiopartitura a melodia e a harmonia. A letra da composição da melodia é:

Tumbe/Tumbe/Tumbe/Tumbe/Tumbe/Tumbe/Tumbe
Don/Don/Din/Din/Don/Don/Don/Don/Don/Don/La/La/La.

Na construção desta melodia e harmonia, a professora utilizou o teclado para acompanhar o canto dos alunos. Essa construção foi coletiva, assim como toda a elaboração da composição. Importa registrarmos que, a partir da sétima aula, a professora começou a reorganizar, juntamente com os alunos, a audiopartitura com a intenção de transformá-la em uma composição mais elaborada. Após essa reorganização, ela intensificou a atividade de leitura com a intenção de realizar uma apresentação. Para essa apresentação foram convidados

os pais e a administração da escola, o corpo docente e demais funcionários. A composição para a apresentação ficou organizada como demonstra a imagem a seguir:



Fonte: Aula do experimento. Composição da audiopartitura.

Em vários momentos da atividade de leitura da composição os alunos manifestaram com clareza a compreensão do conceito de música, conforme explicitam os exemplos a seguir:

P – Vocês falaram que o cartaz é uma audiopartitura. Então isto é música?
 Matheus fala exaltado – É.
 Alguns alunos repetem – É.
 P – Todo mundo concorda? É música? Por quê?
 Giovanna – Porque tem som que a gente gosta.
 P – Ada, por quê?
 Ada – Por que tem altura, forte e fraco.
 João Pedro G. – A música precisa ter um monte de coisa que aprendemos pra ser música.
 P – E o que aprendemos?
 Matheus – Melodia, harmonia, fraco e forte.
 João Pedro B. – Intensidade.
 P – Só?
 Pedro – Time

P – Time?

Os alunos começam a rir.

Matheus – Timbre.

P – Isto mesmo.

P – Tem uma coisa que vocês aprenderam e que tem aqui na nossa audiopartitura que vocês não falaram.

Alguns alunos – Melodia/ forte.....

Bruna- Silêncio.

P – Muito bem. Então silêncio é música?

As respostas se dividem sim e não.

P – Sim ou não?

Giovanna – Sim, porque com o silêncio a gente ouve o que quando a gente fala não ouve.

P – Mas como o silêncio é música?

Bruna – Igual à gente viu o filme que a orquestra fica parada e não toca nada.

Gabriela – É porque era música aquele silêncio.

Matheus – Pra gente aprender a ouvir o que a gente não ouve quando não tem silêncio.

Gabriela – E pra ouvir o silêncio?

P – Olhem a audiopartitura. Aqui tem o silêncio, a pausa é para que a gente dê uma respirada e a música ficar mais bonita. Olha tem os sons, a pausa / silêncio e então voltamos a cantar. Vocês sabem ler o que está aqui. Concordam?

Matheus – Fica mais bonita mesmo a música, com o silêncio

Lara – Eu gosto.

João Pedro – Eu gostei de aprender que o silêncio é pausa.

Importa registrarmos que a ideia de se construir uma audiopartitura surgiu após a realização da primeira aula do experimento. Nessa aula, a pesquisadora ao constatar a habilidade da professora colaboradora com relação à sistematização dos desenhos no quadro, sugeriu-lhe que redesenhasse em um cartaz a atividade realizada com os alunos naquela aula. Um novo encontro foi marcado com a professora para a discussão sobre a possibilidade daquele registro dar sequência às atividades sobre os elementos da música a serem realizadas nas próximas aulas.

As experiências sonoras musicais dos alunos possibilitaram a (res) significação do pensamento empírico e a ampliação do desenvolvimento das suas percepções musicais, possibilitando assim, a criação e a performance vocal da composição.

6.4. As atividades de avaliação da aprendizagem do experimento didático-formativo

No decorrer das quatro últimas aulas do experimento didático-formativo, a atividade principal foi a leitura da composição, ditado sonoro, desenho do conceito de música e apreciação sonora das músicas que foram ouvidas no início do experimento, Meteoro (Luan

Santana), Fugidinha (Michel Teló), Águas de março (Antônio Carlos Jobim e Elis Regina), Sinfonia nº 5 Opus 67 (Beethoven).

As atividades foram realizadas com o objetivo de avaliar o nível potencial dos alunos com relação à aprendizagem sobre os conceitos dos elementos sonoros como parte integrante da música, rede de conceitos, assim, formar o conceito de música. Dessa forma, foi constatado o desenvolvimento de estruturas qualitativamente novas em função do papel mediador desempenhado pelo professor colaborador na condução das ações de ensino e aprendizagem que ajudaram os alunos a adquirirem motivos e métodos necessários à formação do pensamento teórico.

A primeira atividade foi o ditado sonoro (Apêndice 3) ou escutas pictóricas, os desenhos que tomaram forma de notação musical compondo a audiopartitura. Nessa atividade, a professora solicitou que alunos desenhassem em uma folha de papel sulfite a representação do elemento sonoro apresentado. Nessas atividades, dos vinte e quatro alunos (24) que participaram do experimento, três (3) alunos demonstraram dificuldade na percepção sonora, pois eles ainda não conseguiam discriminar sons fortes e fracos e, assim, representá-los no ditado sonoro. Talvez, um dos motivos da dificuldade da discriminação sonora desses alunos estivesse relacionado ao fato de não serem assíduos nas aulas de música. Os demais alunos, ou seja, vinte e um alunos (21) alcançaram o objetivo proposto pelo experimento didático-formativo.

Na segunda atividade a professora solicitou aos alunos que desenhassem o significado de música (Apêndice 4). Todos desenharam com entusiasmo. Vinte e dois (22) alunos representaram em seus desenhos algum ou alguns dos elementos sonoros que foram aprendidos por meios das atividades do experimento didático-formativo (pausa, intensidade, duração). Dois (2) alunos em seus desenhos não fizeram relação alguma com a música.

A terceira atividade foi realizada por meio de uma seleção de músicas que os alunos haviam escutado na aula diagnóstica como: Meteoro (Luan Santana), Fugidinha (Michel Teló), Águas de Março (Antônio Carlos Jobim e Elis Regina), Sinfonia nº 5 Opus 67 (Beethoven). Essa aula nos surpreendeu na medida em que ela revelou mudança no comportamento da escuta musical dos alunos com relação à aula diagnóstica. Na aula diagnóstica, os alunos sequer ouviram as músicas. Apenas demonstraram empolgação com as que já conheciam como Meteoro e Fugidinha. Nas demais músicas faziam “cara feia”,

demonstrando insatisfação. Nesse sentido, quando apresentamos para a escuta da música as *Águas de março*³², eles manifestaram o interesse em escutar. Ao final da música a professora indagou se aquela era cantada com o mesmo timbre. Os alunos responderam que não. Uma aluna, antes de a professora perguntar, disse:

Lara – Tem uma voz de homem e uma voz de mulher.

P – Como é a altura das vozes?

Lara – Uma é grossa e outra é fina.

João Henrique – Grave e agudo.

P- Muito bem.

Percebemos nessa atividade que a interação, a participação, a argumentação dos alunos contribuiu para a organização do pensamento e a formação dos conceitos musicais. Mesmo aqueles que apresentavam dificuldade em expressar ao colega que estavam se apropriando dos conceitos interferiam ajudando-o na construção do pensamento formal.

Considerando que, segundo Elkonin, citado por Hedegaard (2002), cada estágio do desenvolvimento da criança relaciona-se com uma atividade socialmente determinada, dessa forma a atividade principal dos sujeitos da pesquisa é o estudo. No entendimento de Vygotsky (2003), “[...] a formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, forma a base psicológica dos processos da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade”. Então, podemos dizer que os sujeitos da pesquisa encontram-se numa etapa de desenvolvimento de determinadas formações intelectuais que realizam funções semelhantes as dos conceitos verdadeiros ainda por surgir. Nesse sentido, a principal contribuição do experimento está relacionada ao planejamento e à organização da atividade didática das tarefas que possibilitaram, por meio da mediação da professora, o desenvolvimento de funções intelectuais necessárias à formação dos pseudosconceitos musicais, em cuja gênese encontra-se a semente que fará germinar o conceito de música. (VYGOTSKY, 2003).

O experimento didático-formativo possibilitou-nos compreender que os alunos na mais tenra idade podem construir pseudoconceitos de música. É pela apropriação do pseudoconceito que ele analisa, compara, critica, dialoga, argumenta, distanciando-se da alienação da indústria cultural.

O conhecimento de música foi construído pela *rede de conceitos*, que, a cada aula do experimento, foi gradativamente atingindo o nível de consciência. A professora Sonata foi

³²*Águas De Março* (Antônio Carlos Jobim e Elis Regina).

de extrema importância nesse percurso, tanto em relação à sua dedicação, compromisso com os estudos, planejamentos, bem como nas ações da aula. Suas mediações contribuíram para que a cada aula a rede dos conceitos se interligasse, possibilitando a apropriação dos elementos sonoros, ou seja, o desenvolvimento da percepção auditiva pelos alunos. Nesse sentido esclarece Green (1988) apud Del Ben; Hentschke (2003, p. 180),

Quando vivenciamos música não nos relacionamos somente com a matéria musical em si e suas relações internas (altura, duração, intensidade, timbre, estrutura, expressão etc.). Logo que ouvimos os primeiros sons de qualquer música, começamos a assimilá-los por meio de uma rede de significados construídos no mundo social.

Este trabalho não pretendeu apresentar uma exclusiva definição de música, mas possibilitar a construção do seu conceito pela dimensão sonora. O conceito de música pelos alunos foi construído pelos sentidos e significados que foram sendo atribuídos aos sons. Para Del Ben; Hentschke (2003, p. 180),

É no mundo social que definimos e convencionamos o que consideramos música, quais as formas de vivenciá-la ou aprendê-la e quais as funções e usos de determinada peça ou estilo musical. Portanto, a aula de música não pode tratar a música como objeto destituído de significados e funções sociais.

Neste sentido, o ensino de música, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria Desenvolvimental, compreende os processos de ensino e aprendizagem considerando o desenvolvimento do pensamento da linguagem musical.

CONSIDERAÇÕES

A principal intenção, neste trabalho teórico-prático, foi o de compreendermos como os alunos se apropriam do conceito de música de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria Desenvolvimental, além disso, de aportes teóricos de educadores musicais como Schafer e Willems.

As considerações aqui apresentadas não são conclusivas, pelo contrário, procuramos ensaiar a possibilidade de as concepções vygotskianas, davydovianas e, ainda, dos educadores musicais contribuírem com o processo de ensino aprendizagem no âmbito musical. Talvez a partir daí possamos trazer alguma colaboração para outras pesquisas, ou que esta mesma prossiga, trazendo novas perspectivas para a linguagem musical.

A investigação partiu da constatação dessa pesquisadora e de outros estudos sobre o ensino e aprendizagem de música, de que nessa disciplina mantém-se o ensino tradicional que não ultrapassa o nível empírico e, por conseguinte, não propicia o desenvolvimento do pensamento do aluno, que decorre da compreensão de procedimentos lógicos e investigativos do campo da música. Assim, a pesquisa privilegiou a forma de organização do ensino dos elementos musicais que, para além dos procedimentos didáticos convencionais, viesse a contribuir para a formação do pensamento teórico, conjugando a apropriação de conteúdos necessários à formação do conceito de música e o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Com essa intenção, a proposta de investigação foi direcionada para as seguintes indagações: De que modo o ensino de música pode ser organizado para que a aprendizagem dos alunos resulte em formação de conceitos? Como trabalhar o conceito de música na Teoria Histórico- Cultural? Quais as vantagens e dificuldades na concretização desse tipo de organização do ensino?

Para contextualizar o objeto de estudo, realizamos uma revisão da literatura com a intenção de ampliarmos o conhecimento sobre a inserção da música no contexto atual do ensino fundamental. Com a intenção de compreendermos melhor o objeto de estudo, apresentamos, no primeiro capítulo um breve contexto histórico em nosso país, desde os jesuítas até os dias atuais. As várias legislações que normatizaram e normatizam o ensino de música nas escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961, mediante a

qual a Educação Musical foi instituída pelo Canto Orfeônico, a Lei 5.692/71, por meio da qual o ensino de música passa a fazer parte da Educação Artística, a LDB 9394/96, que faz com que a arte passa a ser “[...] considerada oficialmente campo de conhecimento” (FONTERRADA, 2008, p. 229) e, também, a Lei 11.769/08 que torna a música um conteúdo obrigatório.

O histórico nas escolas de educação básica tratado no capítulo inicial, evidencia as várias práticas pedagógicas relativas ao ensino de música que se modificou conforme o período histórico, político e cultural de nosso país. Verificamos que as práticas de ensino de música se consolidaram pela religiosidade, formação do caráter musical por padrões rígidos e memorísticos ou de interesses nacionalistas, as quais por muito tempo foram privilégio de alguns talentosos ou da classe dominante.

Fica evidente neste capítulo a distância que se instala entre a prática e a teoria, no que se refere ao ensino de música, ao longo do contexto histórico brasileiro. Fez-se confuso este percurso, com ambiguidade interpretativa às legislações, porém, entre avanços e recuos, quanto ao ensino de música, promovendo discussões entre vários autores como FONTERRADA (2008); PENNA (2008); dentre outros. Assim, os autores citados colaboram para que as práticas pedagógicas façam parte de reflexões e debates no sentido de encontrar caminhos e espaços para que a música seja de fato área de conhecimento.

A partir destes estudos históricos, percebemos a importância de haver um aporte teórico para as práticas pedagógicas que envolvessem os alunos, por meio de um ensino e aprendizagem no qual retratasse o sentido e o significado do conhecimento de música.

Como a atenção central da pesquisa esteve voltada para organizar o ensino de um conteúdo de música de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, no capítulo II apresentamos a opção teórica como uma alternativa que pode contribuir para mudanças no processo de ensino e aprendizagem de música. Além dessa discussão, também apresenta a compreensão alicerçada em Davydov acerca do conceito de música e autores do campo da musical tomados como referência para discutir e organizar a atividade de ensino e aprendizagem dos elementos necessários à compreensão do conceito de música.

De acordo com Davydov, o objetivo primordial do professor na atividade de ensino é o de promover e ampliar o desenvolvimento mental de seus alunos, promovendo-lhes os modos e as condições que propiciem esse desenvolvimento. Isso significa dizer que o

professor deve fornecer ao aluno as condições para o domínio dos processos mentais para a interiorização dos conteúdos, formando em sua mente o pensamento teórico - científico (LIBÂNEO, 2007). Nesse sentido, os dados obtidos no experimento indicaram que o alcance dos objetivos propostos estão relacionados de modo significativo com o compromisso e envolvimento da professora de música com a realização da atividade.

A partir destes fundamentos teóricos, para compreendermos melhor como as ações pedagógicas se concretizam, foi realizado um experimento didático-formativo com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especificamente em Vygotsky, e na Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov, assim, permitindo o diálogo entre a teoria e a prática.

É na fundamentação teórica Histórico-Cultural e no ensino Desenvolvimental que entendemos que o “[...] conceito de música se forma a partir de uma atividade intelectual e de uma atividade instrumental, [...] interagindo dialeticamente” (MACHADO, 2010, p. 36).

Para que alternativas metodológicas possibilitem um panorama educacional musical, pautado no desenvolvimento do conhecimento científico, devemos promover “[...] aquisição dos conceitos musicais, [...] para que possa ser aplicado à música que ouve em seu ambiente, servindo como base para a sua compreensão crítica” (PENNA, 2008, p. 213).

Assim, a ação pedagógica do professor no ensino de música não se resume a atividades prontas, factuais, a partir de conhecimentos simplistas e pragmáticos, mas ações que desenvolvam o conhecimento das estruturas da linguagem musical, por meio do explorar, do fazer e do criar, ampliando o universo cultural do aluno.

Desde a primeira aula, a professora criou um ambiente propício que proporcionou aos alunos explicitarem suas ideias. Ao longo do experimento, a professora colocou em prática o diálogo sobre o conteúdo trabalhado, valorizou a participação ativa dos alunos, estimulando-os a colocarem suas ideias e argumentos em discussão, por meio de perguntas. Com isso, a professora pôs em prática no experimento uma das recomendações da proposta de Vygotsky de promover em classe bastante interlocução.

Outra recomendação de Vygotsky contemplada pela professora refere-se a mediação. Ao que parece nos estudos e discussões que realizamos para organizar o experimento ficou claro para ela que a mediação não se limita à relação entre sujeitos, pois diz respeito aos signos que, internalizados, passam a ser instrumentos psicológicos. Nesse sentido, não se trata apenas de interação entre professor e aluno ou entre os próprios alunos, mas, sobretudo, dos conhecimentos internalizados.

Com base em Vygotsky (1984), pode-se dizer que a apropriação da linguagem musical desencadeia um complexo sistema de signos. A ausência total ou parcial do domínio desse código faz com que o aluno se situe apenas no campo imediato, o que dificulta a transição para categorias abstratas, o desenvolvimento das capacidades mentais como a compreensão, comparação, diferenciação entre os objetos e fenômenos, abstração, generalização, análise e síntese.

Para conduzi-los ao desenvolvimento dessas funções mentais, o principal suporte utilizado pela professora foi o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse aspecto, os dados revelaram a preocupação da professora em motivar os alunos, dialogar, intervir para reconduzir a turma, ratificar respostas dos alunos visando a aprendizagem dos elementos musicais necessários a formação do conceito de música.

Por essa via, a ação encaminhada pela professora demonstrou o esforço em proporcionar aos alunos a compreensão dos elementos da música de modo a contribuir para o desenvolvimento do seu pensamento para além dos saberes espontâneos. Com essa intenção, a professora conduziu os alunos a compreender a articulação entre os elementos da música, por meio de indagações que propiciaram o desenvolvimento de ações mentais e a realização de ações conscientes que evidenciaram atribuição de novos significados ao conceito de música. Os novos conceitos, como afirma Vygotsky (2000), produzem uma nova visão sobre a realidade, como se os educandos estivessem olhando para o “espelho” de seus conhecimentos

O confronto com os novos conhecimentos oportunizou aos alunos a reflexão sobre os conceitos espontâneos que possuíam. Isso foi revelado nas reflexões que fizeram nas experiências com as apreciações sonoras musicais durante o experimento didático.

Vygotsky diz que a formação conceitual é desencadeada quando o sujeito consegue generalizar, diferenciar, isolar traços, mas, ao mesmo tempo, estabelecer relações entre esses mesmos conceitos e utilizá-los em outras situações.

Um dos momentos mais relevantes da pesquisa, foi quando verificamos a atuação da professora no desenvolvimento das ações mentais dos alunos, ou a modificação dos conceitos espontâneos. Como observou Davydov (1988, p. 196) “[...] a realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas por meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação”.

Aos poucos, a compreensão explicitada pelos alunos possibilitou-lhes ir além das explicações pautadas em situações práticas, mostrando que a depender do modo como

organizamos o ensino, este pode se tornar um fator decisivo na aprendizagem do aluno. Segundo Sforzi, “não basta descrever, nomear, definir objetos e fenômenos, é preciso ir além do aparentemente dado” (SFORZI, 2004, p. 65). É preciso um ensino que desenvolva nos alunos a capacidade de pensar, refletir, analisar, generalizar, pois quando são capazes de procederem dessa forma, saem das impressões sensoriais, da descrição dos objetos para operar com conceitos.

O experimento possibilitou compreendermos como os alunos se apropriam do conceito de música pelo núcleo do conceito (pseudoconceito). A *rede de conceitos* dos elementos que compõem a música: silêncio, timbre, intensidade, duração, altura, melodia e harmonia, medeiam à construção do conceito de música pelas ações mentais a serem desenvolvidas pelos conteúdos aplicados nas aulas.

Para o atendimento do objetivo da primeira aula do experimento, iniciamos o trabalho pela obra de John Cage 4’ e 33”. Essa opção decorre da análise do diagnóstico dos alunos, no primeiro encontro. Verificamos a importância da sensorialidade auditiva, pois, suas escutas eram apenas espontâneas e não demonstravam *atenção objetiva* quanto às apreciações musicais.

Nesse sentido, o experimento evidenciou que a sensorialidade auditiva é elemento formador da zona de desenvolvimento proximal, cuja ação pedagógica pelos conteúdos atribuiu sentido e significado ao aluno. A interação dialógica e a mediação da professora de música desenvolveram nos alunos processos psicológicos internos que, gradativamente, levaram a superar o pensamento empírico pelo pensamento teórico.

O nível sensorial foi se categorizando de forma elementar a princípio. A partir dessa categorização ampliada pela percepção auditiva ocorreu o aprendizado musical pela discriminação sonora, conduzindo o aluno por meio dos conteúdos e das atividades pedagógicas orientadas pela professora de música, ao desenvolvimento cognitivo.

A cada aula do experimento, as experiências sonoras foram possibilitando o desenvolvimento da linguagem musical. Entendemos com Penna (1990) citada por Beyer (2003, p. 110), que “a ação sobre o objeto musical, é essencial para a formação de esquemas musicais [...] à formação de conceitos”.

Das falas dos alunos durante as aulas do experimento depreendemos que, apesar das dificuldades há indicadores de que houve modificação ou ampliação dos conhecimentos

que tinham sobre a música e, com isso, a possibilidade de desenvolver novos níveis de atenção, percepção, raciocínio.

A predominância de conceitos espontâneos, adquiridos ao longo de suas vidas, dificultou, em alguns momentos, a aquisição dos conceitos científicos, que exige o distanciamento da esfera do concreto, do imediato, para a esfera do pensamento teórico, condição fundamental para atingir o pensamento conceitual.

As investigações de Vygotsky ajudam-nos a entender essa questão, ao mostrar que o contexto sócio-histórico interfere significativamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Este fato nos remete à ideia de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento das funções psíquicas, resultantes da apropriação de conceitos, está intimamente ligado às interações que os indivíduos estabelecem na sua vida, destacando o ensino sistematizado como fator principal no desenvolvimento do pensamento conceitual.

Da mesma forma, Davydov (1988) também destaca que a principal tarefa da escola contemporânea é ensinar os alunos a orientarem-se independentemente na informação científica e em qualquer outra, ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental. Nesse aspecto, o experimento evidenciou com clareza que o modo pelo qual os alunos foram ensinados em muito contribuiu para o desenvolvimento da percepção auditiva. A cada aula do experimento os alunos foram conduzidos a novas experiências musicais, possibilitando-os por meio do diálogo a observação, comparação, classificação, argumentação, assim a percepção auditiva foi se categorizando.

Podemos dizer que as ações de aprendizagem planejadas de acordo com os passos apresentados por Davydov (1988) para a organização do ensino desenvolvimental, possibilitaram aos alunos a compreensão do conceito de música.


O conceito de música relativo à essência do experimento didático só foi elaborado pelos alunos nas últimas aulas. A professora de música, a cada aula, favorecia o desenvolvimento do pensamento teórico pelas atividades dos seus conteúdos. Dessa forma, ela conduzia os alunos, por meio das atividades, a pensarem e operarem musicalmente, permitindo, assim, que construíssem o conceito de música pelos processos cognitivos.

Assim, a professora, considerando os elementos sonoros como parte integrante da música, estimulou os alunos durante o experimento, a observarem, identificarem,

discriminarem, analisarem, compararem, classificarem, explicarem, buscando promover mudanças qualitativas nas escutas sonoras para chegarem ao conceito de **música**.

As ações das atividades de sala como: o desenho, o ditado sonoro, os filmes assistidos, as danças, as discussões, as apreciações sonoras, as histórias sonoras, as canções, possibilitaram a representação simbólica sonora para a construção coletiva da audiopartitura, permitindo que os alunos utilizassem habilidades cognitivas gerais e específicas da música.

Nesse sentido, inferimos que as experiências sonoras motivaram a relação com o objeto pela representação dos signos como elementos da audiopartitura. Os signos são representados por desenhos (imagens pictóricas) das descrições sonoras em atividades desenvolvidas durante as aulas do experimento, a *rede de conceitos*, propiciou a formação do conceito de música.

Assim, os elementos pictóricos (desenhos) se vinculam aos signos representativos da escrita musical da seguinte forma: (<) forte, (>) fraco, () pausa, definindo gradativamente a escrita da audiopartitura como música.

Segundo Fernandes (1998, p. 52): “Somente quando a educação auditiva e as habilidades práticas estiverem vividas, experimentalmente, a criança estará capacitada a manejar representações gráficas simples”.

Registramos que a inspiração da audiopartitura (o fazer e o criar do aluno) partiu das ideias de Schafer (1991) contidas na obra denominada *Ouvido Pensante*, obra essa que aponta para a possibilidade de o processo de aprendizagem ocorrer pela composição de uma *rede de conceitos*, elementos que compõem a música. E é justamente essa construção em *rede (relações)* que nos permitiu elaborar a conexão com os pressupostos teóricos tanto de Vygotsky como de Davydov.

A proposta do experimento não pretendeu conduzir os alunos a um conceito de música único, positivista, mas a um conhecimento teórico que possibilitasse mudanças no seus modos de agir e pensar, ampliando suas capacidades perceptivas e reflexivas quanto à linguagem musical. De acordo com Vygotsky (2003, p. 85), a criança passa por trajetórias na formação dos conceitos, assim, esses alunos formaram pseudoconceitos. “O pseudoconceito serve de elo de ligação entre o pensamento por complexo e o pensamento por conceitos”.

Neste sentido, a professora de música colaborou quanto ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos. É importante ressaltarmos que a formação docente específica para o ensino de música é de fundamental

relevância à aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Libâneo (2009, p. 3): “O como se ensina, em princípio, depende do como se aprende”.

A professora de música foi determinante para o experimento, pois contribuiu para a internalização das ações mentais dos alunos. Foi pela dedicação aos estudos pautados na abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky, especialmente na teoria do ensino Desenvolvimental de Davydov, que o experimento foi significativo e superou as expectativas. Sua experiência como regente de coral conduziu à elaboração da audiopartitura desenvolvendo habilidades da linguagem musical, apesar de a ênfase desta pesquisa não recair na produção final representada pela audiopartitura, mas no desenvolvimento do processo de apropriação do conhecimento, na formação do pensamento teórico-científico.

Os dados da avaliação final do experimento evidenciaram os avanços quanto à linguagem musical. A professora de música coloca a mesma seleção musical do início do experimento (aula diagnóstica), como se segue: Meteoro (Luan Santana), Os dias Vão (Maria Cecília e Rodolfo), Fugidinha (Michel Teló), música eletrônica, Samba Lêlê (CD Villa-Lobos e os Brinquedos de Roda), Águas de Março (Antônio Carlos Jobim e Elis Regina), Sinfonia nº 5 em Dó menor Op. 67 (Beethoven). Por meio dessa seleção, os alunos promovem um diálogo com a professora e, também, com o repertório utilizando os conceitos dos elementos musicais apreendidos no decorrer das aulas, conforme expressam os dados abaixo:

P- É a mesma voz que canta a música, ou mesmo timbre que canta?

T- Não.

Lara- Tem uma voz de homem e uma de mulher.

P – Como é a altura das vozes?

Lara – Uma é grossa e outra é fina.

João Henrique – Grave e agudo.

P- Muito bem

Quanto à 5ª Sinfonia de Beethoven.

Os alunos escutam e movimentam-se como se regessem uma orquestra.

A professora pára a música.

P – E aí, como é a música? O que podemos falar da música?

Gabriela- Ela tem forte e fraco.

Matheus – Eu esqueci o nome, mas não é forte é fraco.

P- O que é?

Giovanna – Dá uma dica tia.

P – Inten.....

Começam a falar- eu sei.... eu sei....

João Pedro B. – intensidade

P- Jóia.

P- Lembram que na primeira aula vocês falaram que era chata a música? E agora?

João Henrique – A gente agora faz silêncio pra ouvir a música e ouve. Aí a gente gosta.

P- Mas, me respondam qual destas músicas que vocês escutaram hoje que gostam mais?

Cada aluno fala de uma música, falam da 5ª Sinfonia que a professora até questiona se não é para agradá-la, mas as que estão na mídia ainda são as preferidas dos alunos, como *Meteoro*, *Fugidinha*.

De fato, de acordo com o diálogo acima, ressaltamos que os alunos formaram pseudoconceitos, segundo Vygotsky (2003, p. 82), “[...] pseudoconceito, porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo.”

Apropriando-nos das palavras de Davydov (1988, p. 126): “O ensino exerce o principal papel no desenvolvimento mental das crianças”, assim, afirmamos que as aulas de música devem consistir em ações que reúnam atividades que estimulem o “[...] desenvolvimento da consciência” (DAVYDOV, 1988, p. 139).

Neste ponto, convém que registremos que embora a percepção e a questão do “aprender a aprender” não sejam objetos desta pesquisa, temos ciência de que a reflexão sobre estes assuntos completaria ou, talvez, coroaria a presente linha de raciocínio sobre a aprendizagem no âmbito da concepção do ensino de música.

Todavia, é difícil sabermos se houve ou não uma efetiva apropriação conceitual pelos alunos da pesquisa, mas há fortes indícios de que a inserção dos alunos num movimento de reflexão, por meio das atividades realizadas em sala, foi fundamental para iniciar o seu percurso em direção a construção do pensamento teórico. Principalmente, considerando que de acordo com Elkonin, citado por Davydov (1998), a atividade principal das crianças de 6 a 10 anos é a atividade de aprendizagem. Daí a importância da escola, e nela o ensino de música, introduzindo o aluno na atividade de estudo de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos.

A opção pela Teoria do Ensino Desenvolvidor possibilitou, dentre outros fatores, o entendimento de que a referida teoria pode ser um valioso instrumento para o ensino de música, sobretudo, no que diz respeito a sua contribuição para promover o desenvolvimento cognitivo do aluno. Por conseguinte, para a superação da encapsulação da aprendizagem, isto é, no ensino, pautado na memorização de conceitos, hábitos ainda frequentes na prática do ensino de música.

Enfim, constatamos que o experimento didático-formativo com base na teoria Histórico-Cultural e na Teoria do Ensino Desenvolvimental contribuiu para a formação das ações mentais dos alunos por meio do pensamento teórico, especificamente no ensino de música, objeto desta reflexão.

Finalizando, cabe registrar que a contribuição da pesquisa realizada mais do que apontar caminhos, abre possibilidades, sugere questionamentos tanto sobre as metodologias para o ensino de música, quanto a responsabilidades e o desafio da formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEM. **Informativo eletrônico extraordinário da Abem.** out. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/informativos.html>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

ABEM. **Informativo eletrônico extraordinário da Abem.** maio. 2011. Disponível <http://www.abemeducacaomusical.org.br/noticias8.html>. Acesso em: 26 ago.2011.

AMATENECKS JUNIOR, Jayme. **Tic, Tac, Zóin!** Coleção Pequenas Coisas Grandes Mensagens.

ANDRAUS, Gisele Crosara. A música na escola tem futuro: uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2007, p.211.

ANDRÉ, Marli E.D.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1998.

ANTUNES, J. **Notação na música contemporânea.** Brasília: Sistrum, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1998.

BAQUEIRO, Ricardo. As relações entre linguagem e pensamento. In: **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

BARBOSA, A. M. (Org.). **A compreensão e o prazer da arte.** São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998b.

_____. **Arte-educação: conflitos e acertos.** 2 ed. São Paulo: Max Limonad,1985.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Educação musical infantil: uma nova proposta.** Claves, n. 3, p. 74-82, maio de 2007.

_____. Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. 2009. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski. **Música Hodie**, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. In: **Música na educação básica**. Associação Brasileira de Educação Musical. V. 1, n.1. Porto Alegre, 2009, p. 36-45.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da Abem**, n. 6, p. 73-85, set. 2001.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. (Org.). **Pedagogia da música experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, Liane; DE BEN, Luciana. **Ensino de música propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p.101-112.

BORGES, Maria Elizia. História da Arte Brasileira: Século XX. In: GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. (org.). **Trama 5**. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais. Goiânia: FUNAPE, 2011.

BOTTOMORE, TOM; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Consultoria Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alain Torraine. Trad. Álvaro Cabral e Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 45.ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2011. (Coleção Saraiva de Legislação)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 2001. (v. 6: Arte).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769 de 18 de agosto. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

<<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/getHTML.asp?t=12183>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 ago. 2008.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de Música: Uma Caracterização de sua Metodologia**. Goiânia, Cegraf / UFG, 1988.

CISZEVSKI, Wasti Silvério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. In: **Música na educação básica**. Associação Brasileira de Educação Musical. Vol. 2, n.2. Porto Alegre, 2010.

CUNHA, Helen Silveira Jardim. **O jogo de interesses numa aula de música: o interesse dos alunos, dos docentes e da instituição**. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Brasília, 2006.

DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Vygotsky e a Pedagogia**. (Trad. Milton Camargo Mota). São Paulo: Edições Loyola, 2003

DAVYDOV, V. V. O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky: In: DAVYDOV, V. V. **Studi di Psicologia dell'Educazione**. v. 1, 2, 3. Aramando, Roma: 1997. Trad. italiano José Carlos Libâneo.

_____. **Problems of developmental teaching**. The experience of teheretical and experimtnal psychological research. Soviet Education, New York, Aug., Sep., Oct., 1988.

DUARTE, Rosangela. Makunaimando e o Hino de Roraima: Contexto de Criação / Recepção. In: BEYER, Ester; KEBACH, Patrícia (orgs). **Pedagogia da Música experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.109-121.

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical e o Fazer Musical o som precede o símbolo**. In Revista Plural. Fundação de Artes do Estado do Rio de Janeiro. Escola de Música Villa-Lobos. Vol.1. Rio de Janeiro: EMVL, 1998.

FERRAZ, M. H. R.; FUZARI, M. F. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Sumus, 1992.

FICHTNER, Bernd. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. (notas para aula). Digitado. 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; OLIVEIRA, Alda de Jesus. A Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM: 15 anos de História. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (orgs). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: Sonare, 2007.

FONSÊCA, F. N. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades e limites. In: PENNA, Moura (coord.). **É esse o ensino de arte queremos?** Uma analisa das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Universitária, 2001b, p. 19-30. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/6.html> Acesso em: 26 de abr. de 2011.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FONTEERRADA, M. T. **De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2008.

FUKS, Rosa. A educação musical da Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: Sonare, 2007.

_____. Prática musical na escola normal: Uma história não escrita. In: **Cadernos de Estudos: Educação Musical, nº 2 e 3**. São Paulo, PP. 26-34, 1991a.

_____. Formação em música – A formação da identidade do professor de música: Do passado ao presente, linhas de continuidade e descontinuidade. In: **Anais do III Encontro Anual da Abem**. Salvador: Abem, PP.161-187.

FREITAS, Raquel A. M. **Teoria histórico-cultural e didática**: o experimento didático como procedimento investigativo pedagógico. (2009,mimeo).

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GÓES, M.C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. Cadernos Cedes, Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

_____. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate – Goiás: sequências didáticas: convite à ação: música: caderno 7.2.3 – Goiânia: Poligráfica, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate – Goiás: matrizes curriculares. Goiânia, 2009.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.67-79.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

GROSSI, Cristina de S. A avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da Abem**, n. 6, p. 49-58, set. 2001.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane et al. **Orquestra Tintim por Tintim**. São Paulo: Moderna, 2005.

LEITE, M.L.M. **Livros de viagens**. (1803-1900). Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítica social dos conteúdos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Didática e Trabalho Docente: Como melhorar as aulas visando à aprendizagem dos alunos e a formação da personalidade**. (2009, mimeo)

_____. **Experimento didático procedimento de investigação em didática** (2009,mimeo).

_____. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 27, 2004. p. 5-24.

_____. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A. e D'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. **A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas conforme a teoria do ensino desenvolvimental)**. (mimeo)

LURIA, Alexander. **Percepção**. Curso de Psicologia. 2. ed. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira. v. II, 1991, p. 37-98.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria de Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

_____. Alícia A. L. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAIA, Maria. **Villa Lobos – Alma Brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto-PETROBRÁS, 2000.

MARGALEF , J. B. **Percepcion, desarrollo cognitivo y artes visuales**. Barcelona: Anthropos, 1987.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. **Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais**. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm>. Acesso em: 10 jun. 2010.

MARTINS, Raimundo. **Educação Musical no Brasil: Uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de Educação Musical no Brasil do século XX**. Salvador: **Revista da ABEM**, 1992, p.6-11.

_____. Representação e Imagem em busca da aprendizagem. In: Fundamentos da Educação Musical. Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Maio/1993, p. 71-90.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, São Paulo: Junqueira& Marin, 2006.

MIGNONE, Francisco. **Educação é cultura**. MEC/FENAME. Editora Bloch. Vol. 3, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-30.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: Sonare, 2007.

_____. **A educação musical no Brasil**: ABEM. Revista da ABEM, ano 1, n.1, Maio/ 1992, p.12-25.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

_____. Música na Escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/6.html> Acesso em: 26 de abr. de 2011.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PIRES, N.A. R. A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003, 161.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Secretária de Estado da Educação. Centro e Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, 2010.

_____, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Secretária de Estado da Educação. Centro e Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, 2011.

RAMOS, Renata Carvalho Lima. (Org.). **Dança Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura**. São Paulo: TRIOM: Faculdade Anhembi Morumbi, 1998.

- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, n. 20, p. 45-52, set. 2008.
- SOUZA, Jussamara. A educação musical no Brasil dos anos 1930-45. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: Sonare, 2007.
- TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: Fundamentos da Educação Musical. **Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM**. Maio/1993, p.91-133.
- TRIVIÑOS, Augusto Tribaldo da Silva. Pesquisa qualitativa. **In: Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação-positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987. P.116-170.
- VYGOSTKY, Lev S. A percepção e seu desenvolvimento na infância. In: **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **Pensamento e linguagem**. trad. Jefferson Luiz Camargo. revisão técnica José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia)
- VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.
- ZANATTA, B. A. Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da Geografia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

APÊNDICE

Apêndice – 1
Entrevista com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental

Nome dos alunos	Idade	Frequentou escola no ano de 2010	O que você gosta na escola?	Você já estudou música?	Você gosta de música?	Cante uma música ou parte da música que você gosta?
Ada	06 anos	sim	Brincar	Não	Sim	Luan Santana
Bruna	06 anos	Não	Brincar	Sim	Sim	Jesus
Denzel	07 anos	sim	Parquinho	Sim	Sim	Não consegui entender
Diego	06 anos	Sim	Voar/ Brincar	Não	Sim	Dragão/Desenho animado
Gabriel	06 anos	Sim	Brincar	Sim	Sim	Não soube falar
Gabriela	06 anos	Sim	Estudar	Sim/Escola	Sim	Não soube falar
Jessyca	06 anos	Sim	Brincar	Não	Sim	Não soube falar
João Henrique	06 anos	sim	Brincar/recreio	Sim	Sim	Como Zaqueu
João Pedro B.	06 anos	Sim	Recreio	Não	Sim	Forró
João Pedro G.	06 anos	Sim	Brincar/Correr	Sim	Sim	Calipso
Keury	07 anos	Sim	Apresentar Música	Sim	Sim	Forró/Luan Santana
Keven	06 anos	Sim	Ouvir música	Sim	Sim	Músicas aprendidas na escola
Kráríta	06 anos	Sim	Tarefa	Sim	Sim	Luan Santana
Lara	07 anos	Sim	Estudar	Não	Sim	Como Zaqueu
Lindinaira	06 anos	Não	Brincar de pique	Não	Sim	Deus
Marcelo	06 anos	Sim	Brincar/Correr	Não	Sim	Justin Bieber
Marcos Daniel	06 anos	Sim	Tarefa	Sim	Sim	Luan Santana
Maria Clara	06 anos	Sim	Estudar	Não	Sim	Não soube falar
Matheus	07 anos	Sim	Brincar de correr	Sim/Escola	Sim	Deus
Millena	06 anos	Sim	Brincar/ Correr	Sim /Escola	Sim	XuXa - Ilariê
Moises	06 anos	Sim	Brincar de porquinho	Não	Sim	Luan Santana
Nicolle	06 anos	Sim	Brincar	Sim	Sim	Xuxa
Pedro	06 anos	Sim	Brincar de Porquinho	Não	Sim	Justin Bieber
Quéren	06 anos	Sim	Tarefa	Sim	Sim	Luan Santana

Apêndice – 2
 PLANO DE ENSINO
 1º BLOCO

Plano de Ensino – Educação Musical Escola: Escola Estadual IEG Nível de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental Unidade de trabalho com os alunos- Conceito de Música			
Objetivo Geral: Desenvolver com os alunos conceito de música e sua percepção sonora.			
Conteúdos	Objetivos	Ações mentais	Ações didáticas
1) Silêncio/ Pausa	1) Desenvolver a percepção auditiva nos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Concentração - Atenção - Observação - Comparação - Identificar 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora colaboradora pergunta aos alunos: Vocês gostam de música? Que músicas escutam? Quem são os músicos? Logo após conversar com os alunos fala sobre o vídeo que assistirão despertando interesse e participação. Vídeo da obra de John Cage 4' 33". A intenção da professora é desenvolver, por meio da atenção auditiva do silêncio, um estado de receptividade para apreensão do modo de pensar e operar mentalmente com a música. - Apreciação em vídeo da obra de John Cage 4' 33". - Após a apresentação do vídeo discussão a professora dialoga com os alunos perguntando se gostaram do vídeo, o que a orquestra apresentou sobre o que é música, se a obra apresentada é música. - A professora solicita aos alunos que fiquem um minuto em silêncio e depois pergunta para um a um dos alunos: O que ouviram enquanto fizeram silêncio? - Suas escutas são representadas em desenhos no quadro giz pela professora. - Após ter representados os desenhos, a professora ensina aos alunos a representação do silêncio em música (pausa). - Em seguida os alunos representam seus desenhos sonorizando e a pausa como silêncio. <p>Recurso: Data show Quadro de giz</p>

PLANO DE ENSINO
2º BLOCO

Plano de Ensino – Educação Musical Escola: Escola Estadual IEG Nível de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental Unidade de trabalho com os alunos- Conceito de Música			
Objetivo Geral: Desenvolver com os alunos conceito de música e sua percepção sonora.			
Conteúdos	Objetivos	Ações mentais	Ações didáticas
1) Intensidade do som. 2) Representação de forte (>) e fraco (<)	1) Reconhecer e Identificar a intensidade sonora. 2) Conhecer a representação de forte (>) e fraco (<)	- Observar - Discriminar - Reconhecer - Identificar - Classificar - Diferenciar	- A professora apresenta a canção Silêncio de Márcio Coelho. - Conduzir os alunos a refletirem sobre as nuances sonoras da música (intensidade). - No cartaz representado pelos sons que foram representados pelos desenhos da aula anterior a professora coloca a representação da intensidade sonora que são sugeridas pelos alunos. - Abaixo de alguns desenhos a professora coloca a representação de forte (>) e fraco (<) para que na leitura sonora tenha uma nuance sonora diferenciada dos sons ali representados pelos desenhos. Recurso: Cartaz, rádio CD.

PLANO DE ENSINO
3º BLOCO

Plano de Ensino – Educação Musical Escola: Escola Estadual IEG Nível de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental Unidade de trabalho com os alunos: Conceito de Música			
Objetivo Geral: Desenvolver com os alunos conceito de música e sua percepção sonora.			
Conteúdos	Objetivos	Ações mentais	Ações didáticas
1) Som e ruído	1) Diferenciar som e ruído	<ul style="list-style-type: none"> - Observar - Discriminar - Reconhecer - Identificar - Classificar - Diferenciar 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o que é som o que é ruído. - Classificar os sons e os ruídos naquele momento na sala de aula. - Por meio de desenhos os alunos representação som e ruído. Representados em cores diferentes, azul som, vermelho ruído. Recurso: Folhas de sulfite e lápis de cor.

PLANO DE ENSINO
4º BLOCO

Plano de Ensino – Educação Musical Escola: Escola Estadual IEG Nível de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental Unidade de trabalho com os alunos: Conceito de Música			
Objetivo Geral: Desenvolver com os alunos conceito de música e sua percepção sonora.			
Conteúdos	Objetivos	Ações mentais	Ações didáticas
1) Timbre	1) Reconhecer os sons. 2) Nomear os sons. 3) Desenvolvimento da percepção auditiva.	- Atenção - Discriminação - Reconhecer - Identificar - Classificar - Diferenciar - Percepção	- Contar a história do Livro Tic, Tac, Zóin. - Os alunos participam da leitura da história como sonoplastas. - Ao término da história conversar com as crianças sobre os sons da história. Sons fracos/fortes (intensidade), Como conhecemos o som se apenas escutamos as vibrações. - Conceituar o que é timbre para os alunos. Recursos: Data Show, computador, livro de história.

PLANO DE ENSINO
5º BLOCO

Plano de Ensino – Educação Musical Escola: Escola Estadual IEG Nível de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental Unidade de trabalho com os alunos: Conceito de Música			
Objetivo Geral: Desenvolver com os alunos conceito de música e sua percepção sonora.			
Conteúdos	Objetivos	Ações mentais	Ações didáticas
1) Ritmo	1) Conhecer a historicidade dos ritmos. 2) Conduzir os alunos para reconhecer e identificar os diferentes ritmos 3) Desenvolvimento da percepção auditiva.	- Atenção - Discriminação - Reconhecer - Identificar - Classificar - Diferenciar - Percepção	- Os alunos irão assistir a um vídeo com diferentes danças: Indígenas, balé clássico, carnaval, valsa. - Depois de assistir aos vídeos será perguntado aos alunos: As músicas são com o mesmo balanço? As danças são iguais? A música que sua avó canta, escuta e a mesma que você gosta? - Será colocada no rádio CD com a música <i>Rêverie</i> do compositor Claude Debussy, os alunos deverão movimentar-se de acordo com o som da música. - Terminada a música os alunos discutirão: Que nome daria aos seus movimentos? Como foram seus movimentos? Lentos? Leves? Suaves? Agressivos? Rápidos? Fortes? Recursos: Data Show, computador, rádio toca CD.

PLANO DE ENSINO
6º BLOCO

Plano de Ensino – Educação Musical Escola: Escola Estadual IEG Nível de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental Unidade de trabalho com os alunos: Conceito de Música			
Objetivo Geral: Desenvolver com os alunos conceito de música e sua percepção sonora.			
Conteúdos	Objetivos	Ações mentais	Ações didáticas
1) Sons da Orquestra	1) Instrumentalizar os alunos a reconhecerem alguns instrumentos da orquestra e seus respectivos timbres.	<ul style="list-style-type: none"> - Observar - Discriminar - Reconhecer - Identificar - Classificar - Diferenciar 	<p>- A aula inicia com algumas reflexões da professora com a turma. Vocês conhecem uma orquestra? Lembra-se da nossa aula onde assistimos a obra de John Cage? Que instrumentos compõem uma orquestra? De que forma estes instrumentos são organizados no palco para as apresentações? Podemos agrupar estes instrumentos por grupo? Que grupos de instrumentos fazem parte de uma orquestra? Vocês já assistiram algum concerto? O que é um concerto? Como devemos nos comportar para assistir a um concerto? Quem são as pessoas que tocam instrumentos? Elas estudam muito para poder tocar estes instrumentos? Você conhece pessoas que fazem parte de uma orquestra? Quem rege a orquestra?</p> <p>- Os alunos irão assistir ao vídeo sobre a orquestra.</p> <p><i>http://www.youtube.com/watch?v=IYCE8IqO-tI&feature=related</i> (vídeo youtube). Após o diálogo a professora pergunta se conhecem o livro A Orquestra Tintim por Tintim (Liane Hentschke et al). Vamos ver e ouvir o som dos instrumentos da orquestra. À medida que a professora apresenta os instrumentos por meio de imagens, perguntar: como é som do violino: altura (grave, agudo), intensidade: (forte/ fraco)? Assim fará com as demais imagens dos instrumentos que estão no livro A orquestra Tintim por Tintim. O mesmo questionamento será feito com os instrumentos da família das cordas e madeiras.</p> <p>- Será feita uma gincana com os alunos. Os alunos serão divididos em dois grupos (meninos e meninas) e as anotações das pontuações será feita no quadro negro. Em</p>

			seguida colocará os sons dos instrumentos já apresentados pelo livro Tintim por Tintim em um rádio CD. Os alunos deverão associar os sons aos instrumentos e identificar as famílias a qual pertencem. Todos no final ganharão balas. Recurso: Livro, rádio toca CD, projetor e computador
--	--	--	--

PLANO DE ENSINO
7º BLOCO

Plano de Ensino – Educação Musical Escola: Escola Estadual IEG Nível de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental Unidade de trabalho com os alunos: Conceito de Música			
Objetivo Geral: Desenvolver com os alunos conceito de música e sua percepção sonora.			
Conteúdos	Objetivos	Ações mentais	Ações didáticas
1) Melodia	1) Desenvolver a capacidade de percepção auditiva. 2) identificar a melodia da música. 3) Associar a melodia como elemento integrante da música.	- Observar - Discriminar - Reconhecer - Identificar - Classificar - Diferenciar - Percepção	- A professora leva o teclado para sala de aula apresenta aos alunos. Ela toca uma música: Atirei o pau gato, pergunta aos alunos é música? Qual o nome da música. Como souberam responder o nome da música se ela não cantou a letra? Toca outra música, Meteoro do Luan Santana. Pergunta novamente qual o nome da música? Como sabem? A professora convida alguns alunos a escolherem a música a serem cantadas só fazendo lalala, os demais alunos irão ouvir e falar o nome da música. A professora explica aos alunos que isto é a melodia. Recurso: Teclado.

PLANO DE ENSINO
8º BLOCO















Plano de Ensino – Educação Musical Escola: Escola Estadual IEG Nível de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental Unidade de trabalho com os alunos: Conceito de Música			
Objetivo Geral: Desenvolver com os alunos conceito de música e sua percepção sonora.			
Conteúdos	Objetivos	Ações mentais	Ações didáticas
1) Harmonia	2) Desenvolver a capacidade de percepção auditiva. 3) identificar harmonia da música. 4) Associar harmonia como elemento integrante da música.	- Observar - Discriminar - Reconhecer - Identificar - Classificar - Diferenciar - Percepção	- A professora fixa um cartaz com o poema musical: Casa de Vó. (Cecília Cavalieri França). Todos os alunos lêem o cartaz em voz alta. - Depois os alunos escutaram no áudio CD. É música o que vocês ouviram? Como a música está organizada? A professora pergunta aos alunos que instrumentos vocês reconhecem? O que vocês podem dizer sobre as vozes? - A professora solicita que os alunos leiam atentamente a letra da música junto com ela e observarem: Na letra da música, cada rima é enfeitada por um efeito sonoro. Na última estrofe, a avó canta em direção a qual altura sonora? E as meninas? - A professora divide os alunos em três grupos para que cantarem em cânone a música assim experimentar a harmonia da música. Recurso: Cartaz, rádio CD.

PLANO DE ENSINO
9º BLOCO













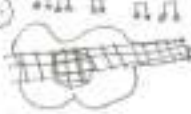

Plano de Ensino – Educação Musical Escola: Escola Estadual IEG Nível de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental Unidade de trabalho com os alunos: Conceito de Música			
Objetivo Geral: Desenvolver com os alunos conceito de música e sua percepção sonora.			
Conteúdos	Objetivos	Ações mentais	Ações didáticas
1) Conceito de Música	1) Verificar as ações mentais desenvolvidas.	<ul style="list-style-type: none"> - Observar - Discriminar - Reconhecer - Identificar - Classificar - Diferenciar - Percepção 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos serão divididos em grupos seis grupos. - A professora pergunta aos alunos o que é música? Os elementos que compõem a música. O que é partitura? Os alunos divididos em grupo, onde será sorteado o conceito que cada grupo irá explicar a todos os colegas da sala os conceitos dos elementos da audiopartitura³³. Os conceitos são: Melodia, Harmonia, Ritmo, Timbre, Intensidade, Pausa. <p>Recurso: quadro giz, cartaz.</p>

³³A Audiopartitura é a composição feita com os alunos com a interação da professora durante as aulas do experimento-didático para desenvolver o conceito de música.

Apêndice – 3 - Ditado Sonoro

1) Pausa 	2) Intensidade - forte 	3) Pausa 	4) Intensidade fraco 
5) melodia 	6) harmonia 	7) timbre 	8) ruído 
9) Ritmo 	10) Pausa 	11) Altura 	12) melodia 
13.  sombe	14. 		nome: Maria do Carmo Turma: 1º Ditado Sonoro e

Atividade do Aluno – Ditado Sonoro

1) Pausa 	2) Intensidade forte 	3) Pausa 	4) Intensidade fraco 
5) melodia 	6) harmonia 	7) timbre 	8) ruído 
9) Ritmo 	10) Pausa 	11) Altura 	12) melodia 
13.  timbre	14.  POPOP		nome: Milena Turma: 1º Ditado Sonoro e

Atividade do Aluno – Ditado Sonoro

Apêndice – 4 - Conceito de Música



Atividade do aluno – O que é música?

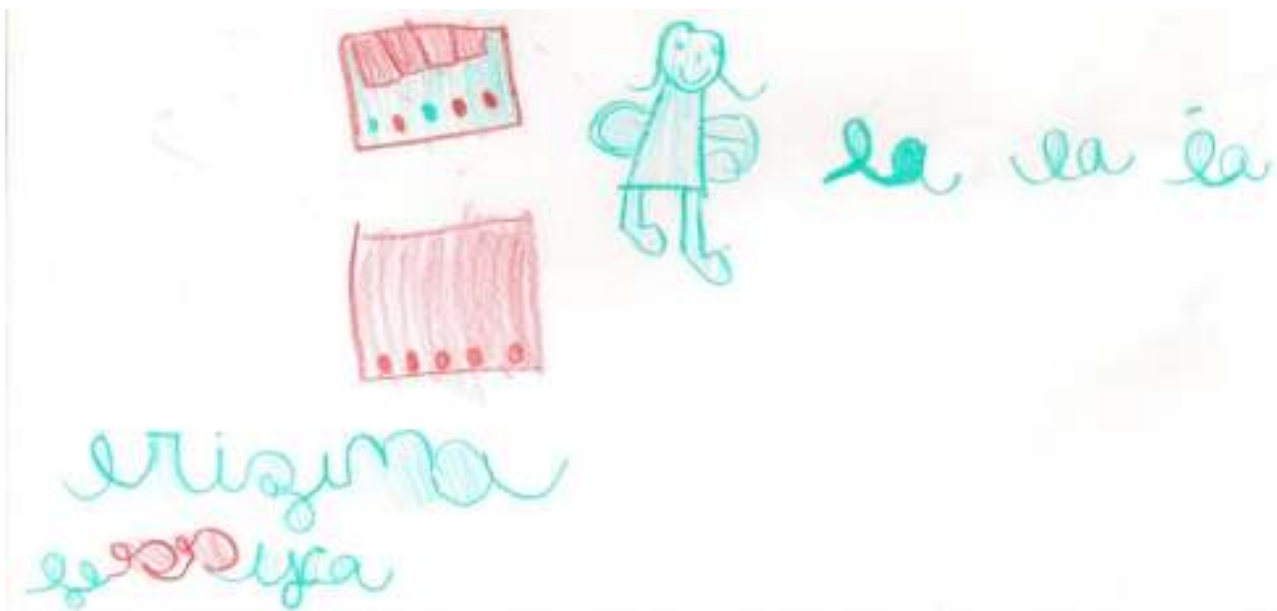


Atividade do aluno – O que é música?



Atividade do aluno – O que é música?

Apêndice – 5



Atividade do aluno – Som e Ruído

Apêndice – 6



Atividade do Aluno – Melodia e Harmonia

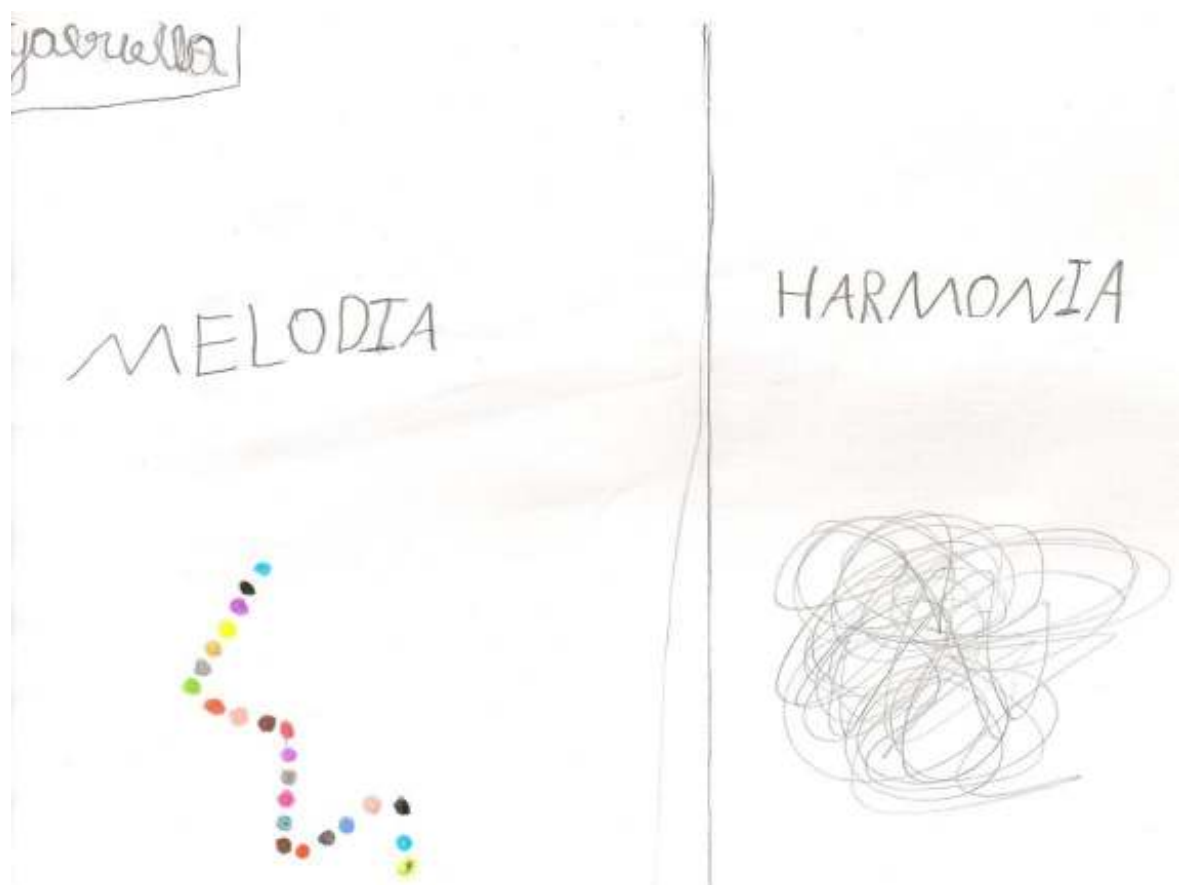


Figura 3 – Atividade do Aluno – Melodia e Harmonia

Apêndice – 7

ENTREVISTA COM A PROFESSORA – 02/02/2011

Entrevista realizada na sala dos professores da Escola da Rede Estadual da cidade de Goiânia

1- Qual seu nome e idade?

R: Meu nome é Sonata tenho 28 anos.

2- Qual é a sua formação acadêmica?

R: Bem, em 2004 eu formei em Relações Internacionais e em 2010 formei em Bacharel Regência e Coral pela Universidade Federal de Goiânia.

3- Há quanto tempo está no magistério?

R: É minha primeira experiência em escola. Estou nesta escola como contrato temporário desde abril do ano passado.

4- É sua primeira experiência como professora em ensino regular?

R: Sim, como sou Bacharel não tenho Licenciatura também não posso prestar concurso público. Eu tenho experiência com performance. O ano passado tinha aqui na escola um grupo de coral que eu era a regente, este ano não tem mais este porque o projeto foi cortado pela Secretária do Estado.

5- Como é sua relação com a música?

R: Meu pai foi regente de coral da igreja evangélica que nos freqüentamos. Eu sempre convivi e estudei música desde pequena. Algum tempo atrás eu fiz um projeto de musicalização para crianças na minha igreja, foi por isto que eu fui estudar música. Sempre foi o meu sonho formar em música.

6- Como você trabalha a música em sala de aula?

R: No início do ano fazemos o plano do ano todo. Mas durante o ano no calendário escolar temos as Reuniões Pedagógicas as Paradas Pedagógicas. Nestas reuniões discutimos as atividades festivas e reavaliamos os planos.

7- Como são estes conteúdos que você trabalha com os alunos?

R: Trabalho teoria musical, músicas infantis, procuro adequar a cada série. Com os menores do primeiro e segundo ano procuro trabalhar os conceitos com brincadeiras.

8- Como você seleciona os conteúdos que desenvolve com os alunos durante o ano?

R: Os conteúdos são selecionados por temáticas. Assim, a escola pede que trabalhe uma data comemorativa, então busco um conteúdo que eu possa desenvolver a teoria musical. Com os alunos do quarto e quinto ano, estou ensinado a tocar flauta doce.

9 – Qual a sua expectativa com o experimento-didático?

R: Quero aprender e poder contribuir.

Apêndice – 8

Score

TUMBE, TUMBE CÂNONE

Adagio

Piano

Voice 1

Voice 2

Tum be tum be tum be tum be tum be tum be tum be tum be tum be tum be tum be

Pno.

Don. don don din din don don don don don don don don don don don don don

tum be tum be tum be tum be tum be tum be tum be tum be tum be tum be

2

TUMBE, TUMBE

Pno.

The musical score is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 2/4 time signature. It consists of three staves. The top staff is the piano accompaniment, starting with a treble clef and a key signature of two flats. It features a series of chords and arpeggiated figures. The middle and bottom staves are vocal lines, both starting with a treble clef and a key signature of two flats. They contain a melody of eighth and quarter notes, with the lyrics 'La la la la la la la la la la la la la la la la' written below the notes. The piano part is marked with a '9' above the first measure, and the vocal parts are also marked with a '9' above their first measures. The piece concludes with a double bar line.

Apêndice – 9

SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Eu, abaixo assinado e qualificado concedo para livre utilização os direitos sobre a imagem do menor _____ para a pesquisa de mestrado de Débora Ravagnani Dias.

Pai ou responsável _____

CPF _____

Endereço _____

Telefone: Res. _____ Cel. _____

Declaramos autorizada a solicitação acima expressa.