

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

**Elaine Cristina de Almeida Sleiman**

**O ensino da Arte/Música por educadores não especialistas do  
Ensino Fundamental: um experimento didático-formativo**

**Goiânia – março de 2009**

**Elaine Cristina de Almeida Sleiman**

**O ensino da Arte/Música por educadores não especialistas do  
Ensino Fundamental: um experimento didático-formativo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

**Goiânia – março de 2009**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Elaine Cristina de Almeida Sleiman

### **O ensino da Arte/Música por educadores não especialistas do Ensino Fundamental: um experimento didático-formativo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

NOTA:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Libâneo (Orientador) \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Denise Álvares Campos \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a duas pessoas que não só dividiram comigo cada momento deste caminhar, como emprestaram a mim um tempo em que o menos incomum seria estar dividindo com eles.

A meu amigo, companheiro e cúmplice marido, Farid. Não consigo vislumbrar a minha vida sem a sua presença e, por isso mesmo, cada passo dado na direção dessa concretização, estive firme na certeza de que não se mantinha solitário. Toda a minha história fala de você e aqui não poderia ser diferente. Você é o meu eterno amor!

Ao meu pequeno grande amor Matheus, muito mais do que um filho, a verdadeira tradução da expressão amor incondicional. Pelo seu silêncio nas horas de meu silêncio reflexivo, pelas vezes que pedia minha atenção e que, generoso, compreendia o meu “agora não posso”. Pelo seu crescer e pela sua sede de aprender que sempre me serviram de inspiração e pela música que há em você e que se faz sempre a mais deliciosa das melodias da minha vida.

Sem vocês eu não seria quem sou e não estaria onde estou.

Eu amo muito vocês!



## AGRADECIMENTOS

Aos Doutores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás, que me despertaram para um novo sentido em minhas reflexões;

Aos meus colegas de Mestrado, representados pela pessoa de Cristiane dos Santos, que me ajudou a superar todas as minhas angústias e ansiedades;

A todos os funcionários do Educandário Yara que me receberam prontamente e me acolheram com tanto carinho;

Aos educandos participantes do Experimento Musical, sem os quais, nada disso faria sentido;

As “meninas” e “meninos” da minha vida, que me ajudaram na elaboração e execução da minha pesquisa: Elen C.A.Bertocco, Mauren Vasconcelos e Peter Zuquini.

Muito Obrigada a cada um de vocês!

Agradecimentos Especiais:

Aos meus pais Antônio e Martha pela firmeza com que me fizeram crer sempre que o mundo pode ser melhorado e aos meus irmãos e sobrinhos com quem sempre contei para desabafos e motivações na minha caminhada. Eu amo muito vocês!

Ao Prof.Dr.Libâneo por sua paciência, generosidade e o total acolhimento a mim e a minha ousada empreita. Também nas entrelinhas de tuas falas eu encontrei sentido para muitas das minhas inquietações. Muito obrigada pela cumplicidade, professor!

A educadora Sueleide Barbosa, com quem dividi minhas expectativas e contei com uma cumplicidade incrível para que tudo se realizasse. Pelo seu modo de ver a vida, a educação e os seus educandos, muito obrigada, Leda!

A educadora Sônia Landó (in memoriam) que, por diversos momentos, me possibilitou enxergar que somos mais fortes do que imaginamos e que sempre vale a pena buscar a concretização dos sonhos.

Foi a presença de cada um de vocês, como canções sopradas aos meus sentidos, que fizeram com que eu seguisse minha caminhada.

## Resumo

O propósito desta pesquisa foi investigar uma proposta metodológica de ensino de música, enquanto uma das linguagens das aulas de arte a ser aplicada a educadores em exercício sem formação específica. A escolha deste tema foi motivada por relatos de pesquisa em que se constata que educadores que trabalham com o ensino da Arte, em muitos casos, não têm formação específica nessa área. Dessa forma, considerando-se a relevância da presença da Arte nos currículos escolares e a realidade concreta de existência de educadores não habilitados, este trabalho consistiu da aplicação de uma metodologia de ensino de Educação Musical na sala de aula, precedida de um programa de preparação da educadora da classe. A pesquisa foi conduzida conforme as características de um experimento didático-formativo, derivado das pesquisas de Vygotsky, que consiste do acompanhamento assistido do trabalho de uma educadora, numa classe de educandos do 4º ano do ensino fundamental da rede privada de ensino de Goiânia. O experimento teve por base um plano de ensino com atividades de música, num período de sete semanas, elaborado conjuntamente pela pesquisadora e pela educadora da classe. A proposta metodológica teve como suporte teórico a obra de A. M. Barbosa direcionada ao ensino da Arte e Educação, de Marisa T. de O. Fonterrada e de Koellreutter, na teorização do ensino da Música, bem como as orientações teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural, principalmente na formulação de L.S.Vygotsky e V. Davydov. Além do experimento didático-formativo, que inclui a observação de aulas, foram utilizados outros procedimentos como a entrevista com a educadora da classe, observação da escola e análise de episódios referentes ao desenvolvimento mental dos educandos. A análise dos dados foi orientada para verificar os efeitos da ação da pesquisadora de preparação da educadora na metodologia de ensino e da atuação da educadora no desenvolvimento dos processos mentais dos educandos.

Palavras-Chave: Arte-Educação; Educação Musical; Teoria histórico-cultural; Proposta Triangular de Ensino das Artes; Ensino Pré-Figurativo.

## **Abstract**

The purpose of this research is to investigate a methodological proposal of music teaching, whereas it's one of the art's languages to be applied to educators as an exercise with no specific formation. The theme election was motivated by research's reports where is evidenced that Art educators, in many cases, doesn't have a specific formation in the area. In this manner, taking into consideration the relevance of Art in school curriculum and the concrete reality of nonqualified educators, this paper consists of the application of a Musical Education methodology at the classroom, preceded by a preparing of the class educator program. The research was conducted according to characteristics of a didactic-educative trial, derived of Vygotsky searches, that consists of keep up with the educator's work, with a 4<sup>o</sup> year students group on primary school of private Goiania education system. The trial was based on a teaching plan with music activities, within a period of seven weeks, elaborated jointly by the researcher and the group's educator. The methodological proposal had its theoretical supports on A. M. Barbosa work, geared towards the Art and Education teaching, on Maria T., O. Fonterrada and Koellreutter with their theorization of music teaching, as the theoretical-methodological orientations of historic-cultural theory, mainly on L.S. Vygotsky and V. Davydov formulation. Besides the didactic-educative trial, including class observation, other procedures were realized as the educator's interview, observation of the school and analysis of episodes referring to educator's mind development. The data analysis was orientated with the purpose to verify effects of the researcher's action on preparing the educator based on the teaching methodology and the educator performance on the development of students mind process.

Key words: Art Education; Musical Education; Historic-cultural theory; Triangular Proposal of Art education; Pre-figurative education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Primeiro Capítulo: Nas tramas da rede o movimento do imenso lago musica.....	20
1. Arte/Educação	
1.1. Por que a linguagem musical na educação?.....	22
1.2. Docência em Arte e seus desafios.....	26
1.3. Educação Musical brasileira: LDB e PCN de Arte – Musical.....	29
2. A teoria Histórico-Cultural e a construção de um pensar musical.....	37
3. Educação Musical no Ensino Fundamental – Fundamentos.....	45
3.1. Ana Mae Barbosa e a Proposta Triangular do Ensino das Artes.....	46
3.2. Marisa Fonterrada e as tramas e fios da Educação Musical.....	50
a) Em busca da valorização da Educação Musical.....	51
b) Os pedagogos musicais do século XX.....	54
c) A segunda geração de Pedagogos Musicais do Séc.XX.....	63
4. Koellreutter e o caminho que se faz no caminhar.....	68
5. Nesse grande tear é possível preparar o leigo para ministrar música?.....	74
Segundo Capítulo: O experimento musical em movimento.....	76
1. A pesquisa	
1.1 O procedimento investigativo.....	78
1.2 Objetivo da pesquisa	
a) Objetivo Geral.....	79
b) Objetivos Específicos.....	80
1.3 Categorias de Análise.....	81

1.4 O campo da pesquisa e os sujeitos	
a) O Educandário Yara.....	84
b) Os sujeitos da pesquisa.....	85
1.5 As fases da pesquisa.....	86
2. O experimento musical – Plano de Aula	
2.1 Encontros para a elaboração.....	87
2.2 A aplicação do experimento.....	88
2.3 A proposta de atividades.....	89
Terceiro Capítulo: Outros Fios.....	102
1. Análise dos dados empíricos do experimento.....	104
CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
BIBLIOGRAFIA.....	126
ANEXOS.....	129
Anexo 1: Projeto Político-Pedagógico da Escola	
Anexo 2: Entrevista com a educadora/parceira	
Anexo 3: Texto de Isabel Marques e Fábio Brazil	
Anexo 4: Discoteca básica utilizada	
Anexo 5: Fotos do Experimento	

## INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste estudo encontra-se em minhas primeiras inquietações na segunda metade da década de 70 e início da de 80, quando tive meus primeiros contatos com o ensino da Arte como aluna do antigo “curso primário”. Para melhor situar essa época, é preciso entender que a escola da qual falo pertencia a um período em que a educação brasileira refletia e era refletida pelo momento político-social, o regime militar instaurado em 1964. Foi quando disciplinas voltadas ao interesse político vigente, como, por exemplo: Educação Moral e Cívica, OSPB (Organização Social e Política Brasileira), EPT (Educação para o Trabalho) e outras disciplinas a serviço de um determinado interesse social, dentro das relações de poder associadas ao militarismo; ganharam espaço nos currículos escolares e outras disciplinas da área de humanas - Filosofia, Educação Artística, Geografia, História - foram “sacrificadas” em nome desse ideal, desaparecendo dos currículos ou tendo a sua carga horária diminuída.

Falo de uma escola pública numa periferia da cidade de São Paulo, onde tive a oportunidade de freqüentar aulas de Educação Artística - designação oficial da disciplina à época - e presenciar o ensino da Arte de um ponto de vista reprodutivo, acrítico e sem qualquer significado ou articulação com a realidade.

Durante o segundo grau, sequer tive contato com o ensino da Arte, e as disciplinas escolares eram voltadas exclusivamente ao vestibular. Nesse momento, não falo mais de um período de regime militar, mas do conhecido momento de abertura política ou de transição, por volta de 1983, onde disciplinas como a Filosofia “tentavam voltar” aos currículos, embora a disciplina de Arte não estivesse situada no mesmo patamar de intenções.

Durante toda a história da Arte/Educação, constatamos que o ensino da Arte sempre esteve voltado aos interesses ideológicos dominantes de cada período histórico e, sendo assim, em cada período buscou-se uma ênfase no que dentro da disciplina poderia resultar em benefícios para a manutenção destes interesses. Sendo assim, a arte esteve presente nos currículos sob diversas alcunhas – Desenho Geométrico, Arte Doméstica, Artes Industriais... – Na promulgação da LDB 5.692/71, o ensino da Arte ganha o nome de

Educação Artística, porém, é considerado uma atividade e não uma disciplina, o que reafirma o caráter de superficialidade desse conhecer, tomado do ponto de vista alusivo de um momento de lazer dentro da educação. Somente em 1996, como veremos adiante, a LDB 9.394, reafirma esse campo de conhecimento e reconhece o seu caráter obrigatório e disciplinar.

Bem mais tarde, quando me graduava em Pedagogia, numa faculdade privada, ainda na cidade de São Paulo, durante o período do curso, não tive nenhuma disciplina que tratasse o ensino da Arte. Se essa linguagem esteve presente, foi levada pelas alunas que a utilizavam em exposições de trabalhos, em suas diversas linguagens, ou seja, o efeito lúdico da arte para transmitir conceitos de outras disciplinas.

Um dos questionamentos mais comuns na época da graduação estava ligado ao fato de que me licenciava para ministrar aulas na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental e que, nessa fase da educação, o comum era o unidocente, ou seja, apenas um educador se responsabilizava por todas as disciplinas. Desse modo, eu me questionava: Como seria possível ministrar aulas de Geografia, por exemplo, sem estar de posse de um pensar geográfico? Mas, e a arte? De que maneira, educadores como eu, sem a mínima formação específica necessária, poderia ministrar a disciplina de Artes?

Devo ressaltar que, ao longo dos meus estudos iniciais no curso de pedagogia, meu caminho profissional vinha sendo desenhado pela arte devido à minha vivência com o teatro (quase herança familiar), sem que tivesse condições de situar conceitualmente esse trabalho no curso superior que realizava.

Como sempre trabalhei no âmbito da educação informal com projetos elaborados e executados por mim, acreditava que a intuição e minhas crenças provenientes de minhas próprias experiências fossem suficientes para os bons resultados que obtinha. No entanto, após vários anos de atividade com teatro, comecei a sentir necessidade de uma maior compreensão da importância da teoria na minha prática profissional.

Este trabalho de pesquisa origina-se, portanto, dessa busca pela compreensão do lugar em que me situo enquanto profissional docente, ou seja, procuro reafirmar ou confirmar o lugar de onde posso falar e refletir sobre meu trabalho de modo mais sistemático, muito embora não tenha a formação específica em Artes.

A minha realidade profissional enquanto interessada no ensino da Arte não difere da grande maioria dos profissionais que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental. São os licenciados em Pedagogia que atuam nesse nível de ensino, e o máximo que encontramos em formação do ensino da Arte origina-se em disciplinas oferecidas por alguns cursos de formação desses educadores, como Arte/Educação, disciplina da grade curricular do curso de Pedagogia das Universidades Católica e Federal de Goiás, por exemplo.

Vejam os mais de perto essa questão da formação profissional dos educadores para ensinar arte na escola. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9.394/96) estabelece em seu Artigo 26, § 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Reforça-se então a questão central que orienta toda esta pesquisa: quem deverá ser o educador do ensino da Arte?

Este questionamento parte da premissa de que o ensino da Arte é apontado na LDB como disciplina obrigatória em todos os níveis da Educação Básica e o profissional apontado por essa mesma lei para a formação dos educandos nas séries iniciais do Ensino Fundamental é o pedagogo. Ora, eu, como pedagoga, mesmo sempre tendo trabalhado com arte, cometi diversos equívocos em relação à disciplina, então, cabe a pergunta: de que maneira um profissional da educação, não graduado na área de artes, pode ministrar essa disciplina na educação escolar institucionalizada, com conteúdos e metodologia adequados, sem correr o risco de descaracterizar e até mesmo banalizar a disciplina em questão?

Em relação a este problema, que caracteriza esta pesquisa, são necessárias duas considerações. A primeira é o meu reconhecimento de que a maioria dos autores e pesquisadores que reflete sobre o ensino da arte na educação formal e dos efeitos dessa prática na constituição dos sujeitos envolvidos nesse processo, como, por exemplo: Ferraz e Fusari, Ana Mae Barbosa, Maria Cristina da Rosa, dentre muitos outros; entende que a arte na escola deva ser ministrada por educador formado na área de Educação Artística ou Artes, entendendo ser este curso capaz de permitir uma leitura ideal da disciplina e a fornecer os caminhos ou modos de pensar e mediar os conhecimentos específicos da mesma.



A segunda consideração é de que eu mesma acredito que a situação ideal para o ensino da Arte no Ensino Fundamental é a existência de um educador graduado em Educação Artística ou Artes.

No entanto, o que me propus neste estudo foi partir de uma situação de fato, já vigente, e buscar caminhos de formação em serviço que possibilitem aos educadores sem formação específica em Arte, um preparo básico para ensinar Arte.

A partir dessa questão, muitos caminhos foram surgindo como possibilidades e outros questionamentos foram surgindo desse caminhar. O primeiro grande desafio foi buscar uma compreensão maior sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem como um todo e não somente destinado ao ensino da Arte, ou seja, de que maneira a educação atual foi constituída, quais discursos - políticos, filosóficos, psicológicos, sociais, culturais, históricos - permeiam a nossa concepção da prática pedagógica. Buscava, assim, um conceito, uma concepção de educação que fundamentasse o que eu mesma acreditava ser meu papel nesse processo, bem como compreender a arte nessa perspectiva educacional.

Dentro do meu interesse pela Educação Musical, decidi iniciar o curso de Mestrado em Educação, onde pude aprofundar estudos sobre o processo de constituição da educação em seus diversos âmbitos, político, social, cultural, histórico e enveredar-me sobre temas da didática e metodologia de ensino, afinando no ensino da Música. Nesse período, pude planejar meu trabalho de pesquisa, pois não contava com nenhuma experiência anterior nesse sentido.

Foi nas obras de Vygotsky que encontrei respostas para o meu entendimento docente, ou seja, no papel mediador do educador e na educação como processo contínuo de desenvolvimento cognitivo aportado no diálogo constante e não linear do sujeito que ensina e do que aprende sem que esses dois sujeitos estejam sujeitados a “cadeiras” fixas.

Também nas leituras de Vygotsky, encontrei uma concepção de arte que respaldava o que acreditava ser a proposta desse conhecimento. Uma linguagem capaz de atuar na promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos mentais, tendo como base as emoções humanas, as mesmas que, para Vygotsky, constituem o cerne da identidade e vida psíquica do sujeito.

A partir dessa compreensão, reformulei meu questionamento, direcionando um pouco mais a minha pesquisa, e procurei verificar, aportada na teoria histórico-cultural, quais procedimentos no ensino da Arte possibilitariam levar o educando a percorrer o caminho do autor de uma obra de arte; na internalização desse conceito estético, na interpretação do mesmo, já adicionada da emoção do educando em todo o seu contexto histórico, cultural, social; e transformar aquela obra numa concepção social da mesma obra e de que maneira um educador não formado em Arte poderia mediar esse conhecimento.

Já nesse momento de minha pesquisa, acreditava que a resposta para minha inquietude fosse pertencente ao campo da formação desse educador, e o que buscava era uma maneira de compreender se, atuando na mediação de conceitos de arte junto a esse educador sem formação específica e em serviço, seria possível instrumentalizá-lo, em princípios e procedimentos básicos, para um trabalho docente mais fundamentado e mais consistente.

Na leitura de Vygotsky e outros autores pertencentes à teoria histórico-cultural, encontrei a idéia de uma pesquisa de campo denominada Experimento didático-formativo, que se apresentou como ideal dentro da minha proposta de trabalho. O Experimento me possibilitou realizar uma intervenção didática na prática pedagógica de um educador não formado no campo específico das artes, ainda que atuando nessa esfera, por meio da elaboração, observação e avaliação de um Plano de ensino da Arte.

A própria compreensão da metodologia que adotaria na pesquisa, trouxe uma questão bastante pertinente: que linguagem priorizaria nessa proposta? Seria impossível, por questões inclusive de tempo, abarcar a disciplina de Arte como um todo ou me “aventurar” em mais de uma linguagem artística para este trabalho. Resolvi, então, recorrer aos PCN de Arte para o Ensino Fundamental, onde encontrei na proposta de ensino da linguagem artístico-musical uma justificativa bastante forte para que a música que já se encontra na escola, pudesse entrar pela porta da frente, ou seja, através de ações direcionadas e conscientes do ensino da Música e não mais como pano de fundo para festividades e outros.

A linguagem artístico-musical foi a que mais se assemelhou a idéia que tinha do trabalho a realizar, pois no próprio texto do referido documento, a justificativa para a

presença da Educação Musical na escola pauta-se na busca da construção da cidadania, premissa nuclear dos objetivos da educação hoje.

A Educação Musical então, deve estar vinculada à formação de cidadãos que sejam capazes de participar ativamente de seu meio social e, para que isso ocorra, o referido documento aponta que as habilidades a serem desenvolvidas na Educação Musical pressupõem que os educandos sejam estimulados a desenvolverem uma participação efetiva nos saberes: ouvir, interpretar, compor e improvisar; dentro e fora do contexto escolar.

Ainda segundo os PCN de Arte, a Educação Musical, para que efetive seus objetivos, deve ser trabalhada num diálogo entre três premissas: comunicação e expressão em música; apreciação significativa em música e a conscientização da música como produto cultural e histórico.

Adiciono aqui a minha crença de que a música é uma das linguagens artísticas mais presentes na vida cotidiana e, sendo assim, na vida escolar e que, independentemente de nível ou grau desse conhecimento, todos os seres humanos são musicais, e que é preciso compreender a música como um efetivo caminho de eliminação das dicotomias tão presentes ainda na prática pedagógica. A persistente divisão entre percepção sensitiva e cognição constitui num exemplo muito claro desses equívocos.

Compreendo que a arte – priorizada neste trabalho como linguagem artístico-musical – tem um forte poder de comunicação entre o mundo e o homem por atuar exatamente na esfera do emocional (individual/pessoal) para se chegar numa compreensão cultural, social e histórica. Sendo assim, chego ao cerne de meu trabalho que é compreender os processos capazes de eliminar ou atenuar a distância entre o ensino e a aprendizagem, ou ainda, de que maneira, podemos “atuar” na mediação deste construir do pensar, fazer e fruir musicalmente, numa busca maior da então chamada educação para a cidadania.

A mim coube buscar uma compreensão musical que nos tornasse capazes de lidar com tal linguagem sem cairmos na descaracterização da mesma, porém, conscientes de nosso lugar, ou, partindo de uma visão leiga de Educação Musical.

Eis, pois, o objetivo principal de minha pesquisa: por em prática um procedimento metodológico de formação continuada, através de um acompanhamento assistido e da

avaliação dos processos docentes, que vise colaborar com o educador não graduado na área específica, mas que atue na disciplina de artes, especificamente nas aulas destinadas a exploração da linguagem artístico-musical nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

As questões a serem consideradas nesta pesquisa são as que se seguem. Primeiramente, partindo do pressuposto de que um educador, não graduado na área de Arte e nem Educação Musical, não domina os modos de se pensar e atuar artística/musicalmente, como poderá mediar a apreensão desses conceitos para que seus educandos possam internalizar e atuar artística/musicalmente a partir desses modos? Em segundo lugar, que conteúdos básicos são necessários para que esse educador possa trabalhar a disciplina, atuando de maneira efetiva no desenvolvimento dos educandos, dentro dessa linguagem escolhida? Em terceiro lugar, atuando na zona de desenvolvimento potencial do educador, é possível que ele adquira modos de pensar e atuar artística e musicalmente para que sua prática pedagógica seja capaz de mediar as construções dos mesmos modos operantes e atuantes em seus educandos?

Ainda na elaboração do Plano de Aula, encontrei nos PCN de música a presença da linguagem lúdica como eixo principal de trabalho nessa fase do ensino – primeiras séries do ensino fundamental – e surgiram novas questões: quais os riscos de descaracterização e até banalização da disciplina podem decorrer de uma prática aportada apenas nessa premissa? Em que consiste a proposta de ensino da linguagem artístico-musical nessa fase de aprendizagem, ou, qual a linguagem musical utilizada nesse contexto educacional?

Destes questionamentos surgiram os objetivos específicos buscados por esse trabalho:

- Elaborar uma proposta metodológica do ensino da Música, através da utilização de jogos sonoros, aportada na teoria histórico-cultural, ancorada na Proposta Triangular de Ensino (PCN) e no Ensino Pré-Figurativo;
- Formular um plano de aulas, a ser aplicado num período aproximado de dois meses (sete semanas), em conjunto com o educador da classe, seguido de preparação teórico/prática do educador;

- Estabelecer uma parceria de trabalho com o educador, para que ele possa nos apresentar o contexto da instituição e de sua turma de educandos; para que o mesmo atue na mediação do processo através da aplicação de nossa proposta de plano de aula e, por fim, nos auxilie na avaliação de nossa pesquisa do ponto de vista educador;
- Observar, supervisionar e acompanhar passo a passo a aplicação do plano de aulas na sala de aula;
- Avaliar e analisar os resultados obtidos no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos envolvidos no processo e o processo de preparação ou a relação entre o educador e a pesquisadora;
- Confrontar os resultados práticos e os conceitos teóricos trabalhados na proposta, analisando sua contribuição efetiva no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de arte.

Esta dissertação é o resultado desta pesquisa, e pretende esclarecer os caminhos percorridos por mim durante este trabalho.

O primeiro capítulo, que intitulei: *Nas tramas da rede o movimento do imenso lago musical*, está dividido em três tópicos. No primeiro, é apresentada a linguagem artístico-musical na educação, alguns dos desafios da docência em Arte e a legislação atual do ensino da Música. No segundo, a visão de autores da teoria histórico-cultural em relação à construção de um pensar musical. No terceiro, discute-se a Educação Musical em seus fundamentos para o ensino fundamental.

Meu intento aqui é retomar o papel da musicalização compreendido dentro de uma grande rede tecida nas reflexões sobre as teorias da Educação Musical, buscando no pensamento dos principais educadores musicais alguns dos fios dessa obra que ainda segue em sua construção, maior respaldo no alinhar deste meu trabalho. Essa idéia de alinhar a rede, vem exatamente do livro intitulado *Tramas e Fios – Um ensaio sobre música e educação*, de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. Com base nas idéias desta autora, procurei responder a questões pertinentes ao conhecimento musical, como por exemplo: Como vem sendo trabalhado? Quais princípios norteiam essa prática? Quais são as obras

destinadas a esse conhecimento específico? Quais os objetivos a serem alcançados por esse campo do conhecimento dentro da educação fundamental? O que busquei por caminhos possíveis para uma maior compreensão dessa linguagem? Quais educadores musicais contribuíram para o desenvolvimento da Educação Musical?

Exatamente na busca pela resposta à última das questões apresentadas acima, deparei-me com os pensamentos de Koellreutter<sup>1</sup> e sua idéia da educação como um grande lago que se movimenta através dos conhecimentos obtidos através de um ensino Pré-Figurativo.

No segundo capítulo, *O experimento musical em movimento*, apresento um aprofundamento entre a busca central de minha pesquisa, as possíveis premissas adquiridas durante meu percurso investigativo e a maneira como busquei construir o diálogo entre educação e arte numa perspectiva histórico-cultural, obtendo os caminhos do experimento realizado na linguagem musical, e apresentando as categorias de análise utilizadas durante a pesquisa.

Ainda no segundo capítulo, apresento um maior aprofundamento sobre a sistematização do experimento realizado, procurando identificar meus procedimentos de pesquisa, apresentando os sujeitos e o espaço tomado na realização do mesmo, bem como as categorias de análise utilizadas em seu decorrer.

Retomando a minha “leitura musical” e partindo, principalmente, do pensamento de Koellreutter, procuro então estabelecer o diálogo entre este e outros autores como Vygotsky, Davydov e os textos de Libâneo, entre outros, para fundamentar essa fase do meu trabalho.

No terceiro e último capítulo, *Outros fios*, apresento e analiso os dados empíricos obtidos durante todo o meu percurso e em conformidade com as categorias citadas no capítulo anterior, e minha análise final e pessoal sobre os resultados do experimento realizado.

---

<sup>1</sup> Hans-Joachim Koellreutter é um compositor, professor e musicólogo, nascido na Alemanha em 1915 e falecido no Brasil em 2005. Foi flautista e regente de orquestra, tendo chegado ao Brasil fugindo do nazismo. Trabalhou com escolas de música em várias partes do mundo.

A conclusão não se apresenta na função de concluir, e sim de analisar a pesquisa como um todo e o que foi possível alcançar do que me propunha no início desta, ou seja, de que maneira o trajeto da pesquisa respondeu às questões que originaram o tema e ainda como foi possível desvelar caminhos que se apresentam como possível superação desta realidade apresentada.

## PRIMEIRO CAPÍTULO

### NAS TRAMAS DA REDE O MOVIMENTO DO IMENSO LAGO MUSICAL

Este capítulo aborda algumas questões surgidas no caminhar investigativo, partindo de uma compreensão sobre o processo de educação, tomado em seu aspecto geral sob a ótica da teoria histórico-cultural e o lugar da arte na educação. O saber artístico aponta para muitas direções e, por isso, foi preciso centrar os estudos em concepções ou idéias que se assemelhassem ao nosso modo de pensar a Arte e a Educação.

Já sabemos que com a LDB de 1996, a arte passou a ser reconhecida novamente como disciplina, tendo sido realizados vários congressos, simpósios, assim como realizadas diversas pesquisas em muitas universidades do Brasil sobre a relação do ensino da Arte com o desenvolvimento cognitivo, que a fundamentam cada vez com maior legitimidade teórica enquanto um campo de investigação científica.<sup>2</sup>

As discussões em torno da Arte/Educação hoje discorrem sobre a formação do educador em questão, e em como as escolas se organizam para efetivar ou legitimar a disciplina em seus currículos.<sup>3</sup> Conforme já mencionado, estamos de acordo com a necessidade de o educador de Arte/Educação ter formação específica, porém, sabemos que não é essa a realidade de nossas escolas, principalmente, na Educação Infantil e nos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental das redes pública e privada da educação brasileira. Como se sabe, os educadores com formação específica se concentram nas demais séries do ensino fundamental e no ensino médio, enquanto nos primeiros quatro anos é o unidocente que ministra todas as disciplinas da grade curricular, e sendo assim, também trabalha com o ensino da Arte.

É exatamente a esta questão que nos remete a nossa escolha investigativa, ou seja, como atuar junto ao profissional não especializado no campo das artes, e como pode ser melhorada sua prática efetiva.

---

<sup>2</sup> É possível se ter uma visão sobre este assunto nos Anais publicados a partir de congressos e simpósios na área da Educação, no geral, como ANPED, SABER, PENSAR e outros; assim como em “eventos” destinados especificamente a educação da Arte, como as publicações da ABEM, Congresso de Arte-Educação; entre outros.

<sup>3</sup> A obra de Ana Mae Barbosa, novamente nos serve de exemplo sobre essa afirmação, pois a autora busca suscitar essa reflexão no decorrer de todo o seu trabalho.



Entendemos que cada disciplina tem o seu modo próprio de pensar e atuar, e a esse profissional unidocente é posto o desafio de dominar os princípios e os meios operacionais e técnicos de atuação. Trata-se, pois, de saber: a) que conhecimentos, habilidades e valores artísticos, ou seja, que saberes específicos e saberes pedagógicos necessita o docente para atingir com qualidade os objetivos do ensino fundamental, para que os educandos aprendam efetivamente arte, de modo que ela atue no seu crescimento mental e afetivo? De que maneira o processo ensino-aprendizagem em relação à arte pode ser efetivado nos primeiros anos do ensino fundamental? b) Qual o fator motivador que a arte contém para que o educando apreenda os conceitos por ela apresentados e de que maneira o educador media esse processo?

Para tentar responder a essas questões, parti então para um entendimento maior sobre a Arte/Educação e sobre o que está disposto hoje em termos de referenciais metodológicos para se trabalhar a disciplina, além de princípios, objetivos e outras características peculiares da mesma. Trata-se de buscar o entendimento que vem sendo construído no campo sobre uma proposta metodológica do ensino da Arte, coerente com o que acredito, isto é, capaz de possibilitar um diálogo contínuo com o conceito de educação enquanto processo de desenvolvimento mental e afetivo, e de compreensão do ensino da Arte como leitura crítica de mundo. Busquei, então, alguns diálogos que pudessem alinhar (e não alinhar) o meu percurso investigativo, para explicitar em quais conceitos se aporta este trabalho.

No primeiro tópico, busco compreender melhor a presença da linguagem musical na educação, os desafios da docência em Arte e a legislação brasileira atual sobre Educação Musical no Ensino Fundamental. No segundo, busco desenvolver melhor este pensar histórico-cultural no campo da Arte/Musical. No terceiro, dedico-me a compreender o conceito de Arte/Educação, conforme a literatura específica, à qual dedico uma análise um pouco mais profunda, por ser a linguagem com a qual foi construído meu experimento de pesquisa e, resenhando o livro de Fonterrada, busco um aprofundamento da linguagem musical. No quarto tópico, introduzo idéias para trabalhar com a linguagem musical, inspirada em propostas trazidas por Koellreutter, reinterpretadas por Brito (2001). Por fim, no quinto e último tópico, apresento uma pequena reflexão sobre a presença do educador leigo na Educação Musical.

## 1. Arte/Educação

### 1.1. Por que a música na educação?

Como já citei, no decorrer de meu trabalho de pesquisa senti a necessidade de fazer um recorte para uma das linguagens presentes no ensino da Arte e, optei pela Educação Musical, que passou a constituir meu objeto de pesquisa. Por que, dentre as linguagens sugeridas pelos PCN de Arte, – Dança, Artes Visuais, Música e Teatro – optei pela musical?

A escolha não foi simples. Qualquer uma das linguagens sugeridas possui modos de pensar e atuar de acordo com seus conteúdos, princípios, métodos e objetivos e a minha formação não me fundamentava para nenhuma delas, porém, contava com alguns anos de prática em trabalhos com arte que resultaram numa tentativa metodológica utilizada durante esses trabalhos práticos. A opção pela linguagem musical se deu pelas razões descritas a seguir.

Realizava, então, uma breve leitura de Adorno (2007), para compreender o seu conceito de arte. Nessa leitura e, também, numa compreensão resumida do pensamento do autor na obra de Freitas (2003), me deparei com o conceito de *Indústria Cultural*, e refleti a música enquanto este produto “fabricado” aos montes e trazida aos nossos ouvidos como arte musical. Apenas por esse caminho, já senti uma necessidade imensa de compreender um pouco mais a fundo a questão da música na escola e de como a educação trata esse assunto tão importante na propalada formação para a cidadania consciente e crítica de nossos educandos.

Para Adorno, a *Indústria Cultural* capturou da arte seu poder de convencimento trazido pela experiência sensível, e a colocou sob seus serviços ou interesses que, nada mais são, do que interesses comerciais, valores de mercado e de ideologias dominantes a serviço da manutenção e preservação de uma desigualdade social irrestrita. É importante ressaltar que Adorno utiliza a nomenclatura *Indústria Cultural* justamente para diferenciá-la da cultura popular ou regional surgida na expressão de um determinado povo ou cultura,

expressão cultural esta completamente diferente dessa produção massificadora da arte que deve ser compreendida como cultura “fabricada”, por isso a idéia de indústria.

O surgimento de novas tecnologias que barateiam os custos de uma produção musical compromete ainda mais a elaboração da mesma quando tomado de um ponto de vista estritamente comercial.

Se nas diversas linguagens artísticas isso aconteceu de maneira gritante, não foi diferente com a música e diversos estudos apontam que é possível se traçar a história ou relatar uma época apenas ouvindo a música executada durante o período de análise. Em qualquer um desses períodos, acabamos ouvindo o que é executado incansavelmente numa proposta puramente comercial e, na contramão disso, a Arte Musical em seu caráter contestatório de vanguarda e de proposta de transformação social.

Nossos educandos ouvem, na maioria das vezes, o que é executado de forma mais midiática, ou seja, o que está mais presente nos meios de comunicação e é com esse tipo de música que, geralmente, se identificam. Lima nos faz refletir sobre esse tema na perspectiva de Adorno:

Esta passividade de audição cria a chamada “regressão auditiva”, a que se refere Adorno. A mídia codifica um material musical determinado e oferece ao ouvinte que lhe atribui um valor distraidamente sensorial e prazeroso, em detrimento do valor do espírito da obra musical que só se revela no todo. A obra de arte torna-se aparente e ilusória, determinada apenas pelas necessidades do mercado em atingir cada vez mais a média populacional. T. Adorno reclama da modernidade uma mudança de avaliação estética (1998, p. 301).

Assim, quando ensinamos, por exemplo, nossos educandos a cantar ou a seguir uma coreografia utilizando uma música comemorativa sobre o Dia do Índio, não podemos nos esquecer de que a obra musical selecionada traz uma visão de uma importante questão social que é a do indígena, e que traz incutida em seu processo criativo uma concepção cultural da questão, além, é claro, de uma concepção estético-musical.

Compreendo, pois, a importância do trabalho da Educação Musical na escola que vai não só trabalhar o desenvolvimento de um ouvir e um escutar, como um poder fazer e um conhecer, que avancem da percepção experiencial ao saber pensar musicalmente e de maneira crítica.

É a partir dessa compreensão da importância da música nos currículos escolares, no sentido de uma educação crítica e transformadora, que busco entender melhor as

orientações teóricas para o ensino da Música, de modo a buscar fundamentos para a elaboração do Plano de Aula para o experimento didático-formativo.

Para abordar o conceito de Educação Musical, tomei como referência a contribuição de autores como Teca Alencar Brito (2001); Susana Rangel Vieira da Cunha (2006); Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008); Carlos Eduardo Granja (2006); Sonia R. Albano Lima (1998). Buscando nestes autores, idéias ou conceitos que satisfizessem minha concepção sobre a presença da música na escola, de maneira articulada com o conhecimento musical e, não apenas como “enfeite” em datas festivas, como ocorre na maioria das vezes, ou ainda, como instrumento didático para a mediação de outros conteúdos disciplinares que não os seus fundamentos.

Busquei, inicialmente, captar a posição de Lino (apud CUNHA, 2006) que, em princípio, sintetiza a nossa concepção de Educação Musical:

A linguagem musical é a organização do som, estruturado numa forma que estabelece relações e gera significados, provenientes da coordenação e ordenação integrada do sujeito, do objeto sonoro e de seu meio sociocultural.

Neste contexto, a tônica do trabalho pedagógico é possibilitar um ambiente de descoberta e revelação dos imaginários infantis, buscando a organização da forma e a conquista de outros possíveis, a partir do fazer musical – forma que, inerente à linguagem musical, deve ser estruturada no dia-a-dia da sala de aula em sua totalidade, na direção dos ilimitados infantis. (...) A aprendizagem musical deve ser considerada do ponto de vista da criança, propondo a compreensão da linguagem musical a partir da reconstrução que ela realiza. Nesse sentido, a aprendizagem é assegurada pela estruturação cognitiva das hipóteses espontâneas que a criança constrói quando elabora seu conhecimento musical. Pensando assim, resgatamos o papel da criança como construtora e autora do seu próprio discurso, do professor como interventor no processo educativo e da escola como o lugar deste acontecer lúdico, mediado pelo ser afetivo e social que é a criança (p.70).

Tal como Lino, em outras obras pesquisadas, encontrei a proposta de um desenvolvimento do ouvir e do escutar trazido de maneira significativa pela Educação Musical. Biagioni e Visconti (2002) afirmam:

A educação, de um modo geral e a artística, particularmente, deve considerar as fantasias, os sentimentos e os valores, como também as habilidades cognitivas, a pesquisa, a descoberta, a criação, a reflexão, levando o aluno a “sentir” em primeiro lugar (absorção), “interiorizar” (pensar), para depois “fazer” (comunicar), através dos conteúdos que se pretenda atingir.

Os recursos usados para as aulas de música são de natureza lúdica e, por meio dos jogos e brincadeiras, parte-se do nível sensorial, trabalhando-se o corpo de maneira natural até atingir o nível da sensibilidade, responsável pelo aprimoramento do trabalho, chegando-se ao nível mental, momento em que as experiências vividas serão compreendidas e teorizadas (p.11).

Granja, no livro que resultou de sua pesquisa de mestrado, destaca com muita propriedade a idéia de ultrapassar, na aprendizagem da música, a simples percepção e recorrer a formas de atribuição de significado. Segundo ele:

A música é uma linguagem que fala diretamente aos sentidos e, por essa razão, está intimamente ligada à percepção. Mas não é qualquer percepção que a música demanda. Trata-se de uma percepção elaborada e complexa, envolvendo uma enorme gama de recursos cognitivos. A música só é música para quem a ouve como tal. Os animais ouvem tão bem quanto os homens, mas somente estes podem atribuir significados aos sons, em particular àqueles que chamamos música. Chamamos essa percepção musical de escuta (2006, p.18).

E é exatamente nessa elaboração de significados, nesse desenvolvimento da escuta sensória e sensível, que trabalha a Educação Musical. O educador atua na transformação dessa experiência inicial, ou seja, parte-se do contato perceptivo do homem com a obra musical para avançar numa apreensão de significados já elaborados por conceitos da teoria musical. Na própria origem da palavra música - do grego, *mousiké* – estão presentes o logos e a harmonia como forma de organização do pensamento, ou seja, a experiência estética aliada a um processo cognitivo de elaboração conceitual, sem supremacia de um ou de outro, mas sim no diálogo entre os dois. Reafirmando esta idéia, Granja escreve que a percepção ultrapassa a dimensão exclusivamente sensorial e se aproxima dos processos de cognição (Ib., p.47).

Neste sentido, se faz necessário uma Educação Musical para o ouvir e o escutar, ou seja, uma compreensão da música enquanto uma obra com significados que possa fazer com que reflitamos sobre elas, para que não nos limitemos a escuta passiva que se articula com o conceito *de regressão auditiva* de Adorno e que Granja ressalta:

Ao nos acostumarmos com essa escuta passiva, estamos perdendo uma dimensão importante do conhecimento musical, que é a criação de significado. Estreitamos nossas perspectivas musicais ao deixarmos de enfrentar novos desafios perceptivos. Por meio de uma escuta musical ativa podemos diferenciar uma música ambiente de uma sonata de Mozart, compreendendo o que há de profundo nessa última, no que diz respeito à história e à cultura da humanidade (Ib., p.68).

A ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – realiza Congressos, Encontros, Simpósios e outros, na área da Educação Musical e publica em Anais o resultado das pesquisas e dos debates. Tem sido praticamente um consenso entre os profissionais e estudiosos da área, ao menos no entendimento da Educação Musical, como uma disciplina capaz de estimular uma escuta crítica e de significados para que superemos a escuta passiva e caminhemos para a construção de um conhecimento musical.

Fonterrada, em sua obra *De Tramas e Fios – um ensaio sobre música e educação*, faz um aprofundado estudo da constituição da música enquanto disciplina e sobre os autores que constituíram o discurso musical presente na educação de hoje.

A partir dessa reflexão, surge a necessidade de falar sobre o desafio que enfrenta o docente em Arte, especificamente o de Música.

## **1.2. Docência em Arte e seus desafios**

A partir dessa breve leitura sobre a presença da música na escola, passo a refletir sobre a identidade do docente em arte. A primeira questão que levanto quando o assunto é docência em arte é comum a qualquer docência: enquanto educadores temos, que ter domínio da disciplina e de sua metodologia; a história e a filosofia da educação, as tendências, os discursos constitutivos de nossa prática atual; saber compreender um processo mental que possa desencadear um desenvolvimento cognitivo e afetivo de fato; ter compreensão a respeito da construção social de nossa subjetividade e a dos educandos; conhecer e saber lidar com os contextos sócio-culturais em que vivem nossos educandos.

Só assim é possível reafirmar nossa identidade profissional, e nos assegurar de que o diálogo entre a teoria que nos embasa justifica ou é justificada por nossa prática e, ainda, que de fato mediamos a construção de conhecimentos necessários a cada momento deste processo.

Partindo dessa visão geral sobre a prática pedagógica que é social, política, cultural, histórica, psicológica, antropológica e filosófica, chego ao entendimento de que a educação como processo e estimulada por diálogos constantes entre todos os sujeitos - em suas variadas dimensões – e objetos do conhecimento na ação docente; encontra sua fundamentação no marxismo dialético, principalmente, quando pensamos num avanço deste conhecimento como reafirmação desse sujeito que é social e transformador. Trazendo para o campo educacional, segundo afirmação de Fusari e Ferraz, esse pensamento promove discussões que: “(...) têm contribuído para mobilizar novas propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população” (1992, p.40).

São várias as vertentes a formar o corpo desse pensamento, entre elas as pedagogias libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos (cf., por ex., Libâneo, 1989), mas elas têm em comum a discussão sobre a educação enquanto desenvolvimento cultural de um sujeito que é histórico, político, cultural e social, portanto, a escola deve ser um ambiente a propiciar a construção de um pensamento verdadeiramente crítico, em busca de uma transformação social.

Em síntese, temos que não só dominar conteúdos disciplinares como sabermos ler os mesmo conteúdos de maneira crítica, e como fenômenos sociais, políticos; temos que não apenas dominar nossos conteúdos já tomado dessa visão geral, como compreendermos a didática, a metodologia, os processos de desenvolvimento – os saberes pedagógicos; temos que conhecer a nossa história enquanto humanidade, para que possamos nos situar em nosso tempo, assim como entendermos que sujeito é este que chega a nossa sala de aula, e de que maneira nossa mediação proporcionará de fato um desenvolvimento de aprendizagem, enfim, a tarefa é árdua e nada fácil, porém necessária se quisermos afirmar nossa própria identidade docente.

Quando partimos para o campo específico da Arte, esses princípios básicos não diferem e, como já citado, além da compreensão dos processos educativos, ou uma concepção de educação como um todo, cabe ao educador de arte a mesma compreensão e concepção no que diz respeito à arte na educação.

Muitas são as obras que apresentam um estudo focado na docência dos educadores de arte. Cito alguns que me serviram de referência em meu trabalho.

Ferraz e Fusari (1992, 1993), num significativo trabalho destinado ao ensino das artes, discorrem sobre conceitos de Arte/Educação - métodos, objetivos, princípios e conteúdos disciplinares - e também sobre a formação desse docente.

Para as autoras, o educador de Arte deve saber arte e saber ser educador de Arte, o que ressalta o que disse anteriormente sobre os saberes necessários a esse educador, ou seja, situar-se dentro de uma teoria que compreenda a sua prática e sua leitura de mundo, para que sua mediação dos conhecimentos específicos de sua área esteja coerente com esses modos. Elas ressaltam, ainda, a importância de um aprender contínuo desse docente, sempre buscando uma articulação com seu tempo e a realidade social de seus educandos:

Assim, preparando-se continuamente, e tendo um domínio presente da sua área, cabe a ele detectar os conteúdos fundamentais de arte que, de fato, contribuam para a formação de seus alunos. Os conteúdos escolares serão selecionados, portanto, a partir do conhecimento de arte, em seus aspectos universais, e das necessidades e direitos que todos os cidadãos têm acesso, pelo menos no que é básico dessas noções (1992, p.51).

É também na obra das duas autoras que encontrei a discussão sobre o ensinar arte na escola, aportado num conhecimento ou numa elaboração estética e artística da arte. A elaboração estética é o resultado de nosso conhecimento sobre arte, e quando falamos “nosso”, estamos falando de uma sociedade construída por diversas outras anteriores a nossa.

Nas palavras das autoras:

O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em determinado tempo/espaço sociocultural.

(...) A concepção de artístico relaciona-se diretamente com o ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até seu contato com o público. O fazer artístico (a criação) é a mobilização de ações que resultam em construções de formas novas a partir da natureza e da cultura; é ainda o resultado de expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas.

(...) Nesse contexto, a produção artística, além de sua concretude física, material, é também uma manifestação imaginativa, cognoscitiva, logo, comunicativa e cultural de seus criadores (1993, pp.52-54).

É dentro dessa concepção do saber ensinar arte, articulada com essa compreensão da arte enquanto movimento histórico-cultural, e que reflete e é refletida pelo seu meio social, que compreende a importância da mediação do educador, pois, ainda segundo as autoras:

(...) A obra artística só se completa de fato com a participação do espectador, recriando novas dimensões dessa obra a partir do seu grau de compreensão da linguagem, do conteúdo e da expressão do artista. Quando estamos diante de uma pintura ou ouvimos uma música, por exemplo, estamos articulando diferentes graus de conhecimento específico dessas modalidades artísticas, o que permite uma nova integração com as obras e com seus autores. Para completar as dimensões da práxis artística é preciso verificar como se dá a difusão da obra de arte no mundo da cultura e no contexto histórico-social (Ib., p.54).

Barbosa (2007) também reitera essa preocupação com a prática pedagógica no ensino da Arte e, também, sobre a formação do educador de artes e as múltiplas facetas relevantes nessa formação, ou seja, as diferentes abordagens ou conceitos que necessitam estar ou constar no currículo de um curso de docência em Arte.

Outra reflexão que se apresenta em sua obra é a urgência com que as escolas precisam dialogar com o “mundo externo”:



É preciso que o trabalho do professor de Arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas. A comunidade precisa também apoiar a escola, facilitando a construção e circulação dos conhecimentos ali produzidos (Barbosa, 2007, p.159).

Maria Cristina da Rosa (2005) concentra seus estudos numa profunda pesquisa sobre a formação do educador de Arte e, também, reflete sobre o papel desse educador a partir de sua concepção sobre sua identidade profissional e sua disciplina. Aponta ainda como um desafio maior na formação do docente em artes as diferentes linguagens existentes nesse campo teórico, e nos preconceitos existentes por parte da sociedade que “contaminam” ainda mais a afirmação dessa identidade profissional.

Talvez possa existir uma fragmentação muito intensa na formação do professor de Educação Artística. Muitos poderão dizer que isso acontece em qualquer área, é certo. Porém as artes são carregadas de preconceitos, surgidos da idéia de que para fazer arte é necessário ter dom, talento, predestinação, acarretando uma carga muito grande de projetos individualistas. De um lado o artista cênico que faz um trabalho coletivo e de outro o artista plástico que trabalha na solidão de seu atelier. Especificidade de uma área, a arte, dentro da qual há tantas diferenças. Ainda que se possa pensar a arte como um único sistema, é necessário ver que existem grandes diferenças entre seus subsistemas (p.168).

Sob esse prisma, os desafios enfrentados pelo educador de Arte são ainda maiores. No entanto, a autora fala de um educador formado na área de Arte, mas, e o educador em exercício da disciplina de Arte no Ensino Fundamental, graduado e especializado em outras áreas do conhecimento?

Parto do pressuposto que esse educador domina os saberes pedagógicos, e está situado teoricamente em sua identidade docente e pergunto: E os saberes artísticos? E os modos de pensar e atuar em Arte? Lembro, ainda, que a esse mesmo educador cabe o domínio do pensar e atuar em outras disciplinas, como Matemática, Português, Ciências e etc.

O desafio me parece ainda maior e, por isso, ocupo-me em tentar buscar uma modesta resposta para que essa prática não se distancie dos objetivos almejados dentro da proposta educativa na qual alicersei meu trabalho.

### **1.3.Educação Musical brasileira: LDB e PCN de Arte – Musical**

O objetivo deste tópico é fazer alguns comentários sobre o ensino da Música no Brasil a partir da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional (LDB), e das orientações curriculares oficiais inscritas nos Parâmetros Curriculares de música (PCN)<sup>4</sup>.

A LDB n. 9.394/1996 traz um parágrafo específico sobre o ensino da arte, que é o parágrafo 2º do Art. 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos educandos”.

Como se pode constatar, a LDB em vigor devolve à Arte o caráter disciplinar e apresenta a Educação Musical como uma das linguagens artísticas a serem trabalhadas no Ensino Fundamental. Com efeito, durante anos, a chamada Educação Artística foi considerada *atividade*, não disciplina, o que, de certa forma reduzia a importância dessa formação no currículo.

Para Fonterrada, até a década de 1980, as propostas dos educadores musicais do século XX estavam presentes nos discursos dos educadores musicais, mas, nem sempre, o discurso condizia com a prática pedagógica. Em relação a esse período anterior a 1980, ela afirma:

(...) O professor de música das escolas não sabe muito bem o que fazer para proporcionar experiências criativas em música. Via de regra, essa linha caracterizava-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolviam a partir da escolha de atividades pelos alunos, que transitavam aleatoriamente pelas diferentes áreas. O espontaneísmo da proposta substituiu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista. O improviso substituiu o rigor do método. No entanto, não era uma técnica a ser desenvolvida e dominada, mas um procedimento comum a alunos e professores, que, confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderiram ao fazer e à chamada expressão livre, num exercício de pseudoliberalidade (2008, p.219).

Somente na década de 90 ressurgiu a questão do método de ensino como preocupação na educação em Arte, porém, novamente o foco está em “instrumentalizar” cientificamente o educador para garantir um bom resultado final. Quanto ao ensino da Música, crescem os cursos de formação, muitos pesquisadores debruçam-se em encontrar caminhos pela superação das dificuldades impostas por todos esses anos de ausência na escola; porém, a Educação Musical continua fora das escolas, principalmente, no Ensino Fundamental e Médio.

---

<sup>4</sup> Para a redação deste tópico, servi-me, em boa parte, dos comentários de Fonterrada (2008).

Segundo Fonterrada, umas das causas da questão dessa ausência da música dos currículos escolares se deve ao fato do Ministério da Educação compor seus documentos alheios à realidade do educador, e afirma:

Algo mudou, porém. Sob a influência de técnicos em administração escolar, em educação e em psicologia da educação, as propostas pedagógicas governamentais são feitas, no fundo, mais por especialistas em gestão empresarial do que por educadores e, menos ainda, por especialistas em educação musical (Ib., p.220).

A promulgação da LDB/96 previa 10 anos para que as escolas se adaptassem às novas propostas educacionais trazidas por ela e, segundo a autora:

Dá um tempo bastante curto de adaptação do sistema educacional às novas orientações, ainda mais se levando em conta a extensão territorial do Brasil, as diferenças culturais das regiões brasileiras e a problemática que envolve a educação em geral no país. No que se refere especificamente à área de música, a situação é extremamente delicada, pelos anos de sua quase total ausência no sistema educacional (Ib., p.229).

O ensino da Arte no geral e, também, a Educação Musical, sofre diversos preconceitos dentro da escola e, mesmo tendo passado a ser reconhecida como disciplina e não mais como atividade, continua a apresentar-se no currículo como um adorno, um momento de lazer. Reconhecida a Educação Musical como corpo de conhecimento, com princípios, objetivos e métodos específicos, ou seja, mesmo estruturada como disciplina ainda é considerada um conhecimento “menor” em relação aos demais conhecimentos. Além disso, o pensamento utilitarista está presente em todos os discursos da sociedade, incluindo o educacional, dentro de uma visão de mundo em que apenas o que se apresenta útil ao avanço econômico é incentivado. Nesse contexto, o ensino da Arte realmente se apresenta como um enfeite, um momento de lazer, e não como uma contribuição efetiva do desenvolvimento global da personalidade de crianças e jovens.

Seja como for, cabe reconhecer que a LDB/96 foi um grande avanço para o ensino da Arte. Especificamente em relação à Educação Musical, ela enfrenta agora o desafio de buscar sua identidade junto aos demais campos de conhecimento, e isso só poderá ocorrer se houver uma proposta consistente que apresente o valor da Educação Musical, não como mero entretenimento, mas como arte, como um saber humano essencial ao desenvolvimento dos educandos.

É preciso, pois, reafirmar o lugar da Educação Musical dentro do processo de conhecimento e desenvolvimento humano, e isso só ocorrerá com esforços, tanto dos educadores, quanto da escola, da comunidade no geral e do poder público através de sua

legislação. Fonterrada aponta quatro premissas que, a seu ver, podem nortear a implantação de projetos para a diminuição desse caminho:

- Arte como componente curricular;
- Arte trabalhando interdisciplinarmente para criar o seu espaço na escola;
- Atividades artísticas extracurriculares – a comunidade artística para dentro da escola e vice-versa;
- Causa ecológica que se faz urgente e que as contribuições da arte são visíveis nesse campo.

Quando, no final da década de 90, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997), seguiu-se uma euforia tanto de seus defensores quanto de seus críticos, e este debate segue acirrado até hoje, mais de uma década depois. Alguns autores entenderam, ou continuam entendendo, os referidos documentos como uma “receita de bolo” para os educadores seguirem sem criticidade; outros, ainda que admitindo essa mesma premissa, defendem a idéia de que é preciso um elemento norteador para a prática pedagógica e que os PCN se prestam para tanto; por fim, há os que acreditam na legitimidade dos mesmos como um avanço para a prática pedagógica.

Uma das críticas mais comuns é o fato desses documentos não terem sido escritos por especialistas brasileiros, mas sim espanhóis. Fonterrada, por exemplo, aponta que conteúdos curriculares elaborados com critérios da educação europeia podem não estar adequados às necessidades de nosso sistema educacional, cuja realidade é completamente diferente. Ela também provoca nossa atenção quando questiona: “Será que o Brasil tem de se pautar pelos países desenvolvidos? Será que, para ser considerado “bom” em termos de educação, temos de trilhar os mesmos caminhos já percorridos por eles?” (Ib., pp. 263-264).

É verdade que convivemos com a diversidade numa era “global”. Desde o princípio de nossa constituição enquanto nação, convivemos com variadas culturas, e isso é responsável também pela maneira como desenvolvemos nossa sociedade. Porém, aceitar, conviver e reconhecer culturas diferentes não significa termos que nos descaracterizar

enquanto brasileiros, e nem mesmo seguir moldes que supostamente deram certo em outras nações. É dentro de nosso sistema de educação que encontraremos respostas às lacunas que se fizeram acentuadas no decorrer de nossa história.

Os princípios constantes nos PCN apresentam um reconhecimento dessa diversidade cultural, e a necessidade de se buscar não atropelar as particularidades regionais no sistema de educação brasileira, mas, paradoxalmente, aponta um desejo de que outras culturas – consideradas mais desenvolvidas – nos sirvam de referência nesse campo.

Fonterrada nos aponta duas outras fragilidades que se revelam nos referidos documentos. A primeira é que traz uma análise demasiadamente superficial e otimista da superação das dificuldades constantes no sistema de educação, como se mexendo em apenas alguns fatores a questão do ensino da Arte ficaria resolvida. A segunda é de trazer como teoria pedagógica dominante o construtivismo, sem aprofundar nas bases teóricas dessa concepção, mas, principalmente, não admitindo outras possibilidades teóricas.

Não pretendo me aprofundar na análise dos referidos documentos. Como qualquer outra obra em teoria da educação, acredito ser possível retirarmos dos PCN conceitos a guiar nossa prática, porém, sempre de maneira crítica e contextualizada e jamais seguindo cegamente o “passo a passo” da obra. Com essa ressalva, passo a destacar alguns pontos dos PCN de Arte.

Na apresentação do documento já se encontra uma definição do que compreende como ensino da Arte nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (1997, p.15).

O documento segue, em sua introdução, justificando a presença da arte na educação como disciplina básica ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando, bem como, desenvolvimento de sua identidade cultural e social a partir de uma compreensão de um mundo dado também por sua expressão artística. Para que isso ocorra, é necessário um saber específico do educador que atua nessa área, para que seja capaz de levar seus educandos a pensar, contextualizar e a fazer arte. E conclui:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (Ib., p.19).

Em outra parte da Introdução, o documento discorre sobre o embate entre a teoria e a prática do ensino da Arte em nossa sociedade, e sobre a formação do docente e suas dificuldades:

A questão central do ensino da Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar (Ib., p.25).

Como superação desse embate ou distanciamento, propõe-se a formular princípios que orientem os educadores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a área de arte pode ocupar no ensino fundamental, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e como se aprende arte (Ib., p.26).

Adiante apresenta um tópico que busca apresentar a arte como um objeto de conhecimento, em que se fundamenta a arte como disciplina conforme as três premissas citadas anteriormente - conhecer, pensar e fazer arte<sup>5</sup> – e apresenta o ensino da Arte como semelhante à ciência em seu desdobramento de tentativas de soluções de problemas, a partir de pesquisas nesse campo. Coloca as artes lado a lado com a ciência num combate a essa dicotomia comum em diversos períodos da educação - discursos tradicionais de educação.

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas (Ib., p. 27).

---

<sup>5</sup> Constatamos, pela leitura dos PCN, uma grande semelhança do seu conteúdo com a Proposta Triangular do Ensino da Arte de Barbosa.

Parte, então, para uma reflexão sobre o aprender e o ensinar arte aportados no pensamento de que o conhecimento da área de artes é um diálogo entre o individual (que também é social) e o meio em sua contextualização; na importância da mediação desse conhecimento pelo educador que, para isso, precisa estar situado dentro das especificidades da disciplina e nos modos de pensar e atuar dela.

Após essa justificativa, são apresentados os objetivos e os conteúdos específicos, e os critérios para seleção dos conteúdos e avaliação, conforme cada área de arte a ser trabalhada dentro da disciplina – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Quando apresenta a Música como umas das linguagens a ser trabalhada nas aulas de arte, por exemplo, alguns pontos, aqui destacados, podem servir de referência da proposta em questão.

Segundo os referidos documentos (1997, pp.53-56), o ensino da música nas primeiras séries do ensino fundamental deve estar pautado em três momentos:

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: Música e Sons do Mundo.

Estes três tópicos se subdividem em diversos apontamentos do que se pretende desenvolver em cada uma das três propostas.

Reconhece o Sistema Modal/Tonal do Brasil como referência para a compreensão da organização da altura dos sons em busca do desenvolvimento da inteligência musical.

Assim como apresenta as especificidades do ensino da Música, o faz sobre as demais linguagens sugeridas no ensino da Arte como um todo.

Após essa incursão por cada linguagem, volta a abordar a arte de maneira generalizada e apresenta Orientações Didáticas, Temas Transversais e Trabalho por Projetos como recursos pedagógicos a serem utilizados pelos educadores de Arte.

Como já vimos, a arte não ocupou seu lugar de direito dentro do corpo de conhecimento da educação, e a Educação Musical encontra-se, ainda, numa posição bastante precária. O fato de ter permanecido distante dos currículos escolares por 30 anos, por si só já se constitui numa grande dificuldade de se firmar sua prática. Além disso, ainda sofre a falta de educadores formados na área específica.

Os PCN apresentam a Educação Musical como uma das linguagens a serem trabalhadas na aula de artes. Há uma preocupação em definir seu conceito, mas explora pouco a prática musical, e essa é a primeira questão que nos aponta Fonterrada ao analisar esses documentos. Ela pergunta: como aprender música sem fazer música? Apenas reflexões e debates de idéias sobre música são suficientes para o desenvolvimento deste conhecimento? Os educadores musicais do século XX afirmaram e confirmaram só sermos capaz de aprender musicalmente, vivenciando a música e esse é o nosso maior legado teórico musical.

Na aplicação em larga escala, isto é, no momento em que os PCN estiverem, efetivamente, orientando o trabalho de todas as escolas do país, teme-se o desvirtuamento da proposta, e antevê-se o perigo de aulas de arte se transformarem em plataforma de discussões infundáveis, que priorizem a expressão verbal em detrimento da não-verbal. Seria importante enfatizar, no próprio documento, que essas discussões não substituem a prática artística, mas dão-lhe subsídios e servem-lhe de complemento (Fonterrada, 2008, p.272).

O que a autora está criticando é o esquecimento do princípio legado pela pedagogia musical ativa dos educadores do século XX, que pautaram seus esforços numa busca da comprovação de que só é possível ensinar e aprender música num “fazer musical”. Este aspecto parece suprimido na proposta dos PNC e, por isso, ela ressalta: “O conhecimento musical, embora não prescindia da capacidade analítica do indivíduo, constitui-se na própria experiência e, por isso, o fazer musical tem de ser privilegiado na implantação da música na escola” (Ib., p.73).

Outra questão pertinente à discussão dos PCN é a própria indefinição do perfil de profissional que ministrará as aulas de música. Segundo a autora, se hoje fosse institucionalizado que esse educador é o formado em licenciatura em música, não haveria profissionais suficientes no mercado de trabalho. Esse esvaziamento também é reflexo do vazio causado nesse campo pela ausência da música, por mais de 30 anos, nos currículos escolares.



Se esse educador é o formado em Artes ou Educação Artística, qual a linguagem de sua especialização? O bacharel em Música possui uma concepção pedagógica do ensino da Música? Diante deste impasse, a sugestão da autora, a curto e médio prazo, é que o educador que goste de música a leve para a escola e que, a longo prazo, a valorização da disciplina possa gerar a procura por cursos de graduação específica que, por suas vez, culminará na abertura de novos cursos de Educação Musical.

A bibliografia musical sugerida pelos PCN, segundo Fonterrada, é de qualidade, porém faltam obras direcionadas à prática musical, o que não é um problema restrito aos PCN, mas a toda a literatura dedicada à Educação Musical do geral.

Minha preocupação neste tópico foi mencionar os PCN como importante contribuição ao ensino da Arte, ainda que admitindo algumas críticas feitas. Nesse sentido, procureis neles alguns aspectos positivos para alicerçar a minha proposta metodológica, uma vez que contribuem para a legitimação da disciplina de Arte, e auxiliam o docente em sua prática pedagógica e, ainda, independentemente de qualquer viés, é um documento institucionalizado pelo Ministério da Educação e, portanto, presente em nossas escolas, se constituindo como parte do processo.

Reforço a idéia de que não só na leitura dos PCN, como de qualquer outra obra direcionada à educação, deve-se sempre dialogar com nossa prática de maneira crítica e consciente, para que encontremos respostas com significados nessa busca por uma educação de qualidade.

## **2. A teoria Histórico-Cultural e a construção de um pensar musical**

No primeiro momento de nossa reflexão sobre a teoria que embasa o nosso trabalho, é preciso lembrar que ela origina-se numa concepção do materialismo histórico dialético de onde só podemos pensar a educação como prática de transformação, tanto do sujeito como do meio social.

O sujeito compreendido nessa visão é um ser sócio-histórico e, portanto, constituído pela cultura que reflete e é refletida por seu meio social. Não conseguimos pensar num sujeito que seja expresso apenas em suas particularidades individuais, já que esse sujeito só

é um homem por estar inserido num contexto social e, portanto, permeado pelos valores e representações desse meio inclusive no campo de sua individualidade.

Na concepção da educação tradicional, a aquisição do conhecimento dependia do esforço individual, ou seja, para dominar um conhecimento, para aprender, o sujeito cognoscente teria que ser portador de dons ou aptidões naturais. Na concepção de conhecimento da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento mental supõe a atividade humana coletiva expressa na cultura, e o próprio processo de aprendizagem implica relações entre pessoas, diálogo, interlocução, destacando um papel determinante da linguagem na mediação cultural. A interiorização de conhecimentos implica apropriar-se do legado humano, formado pela ciência e pela cultura, por meio da formação de conceitos.

Essas concepções repercutem na aprendizagem da música. Segundo o pensamento educacional tradicional, uma pessoa compreende e sente uma obra musical ou apreende seus conceitos à medida que apresenta talento ou dons musicais. No pensamento histórico-cultural, à medida que ao sujeito é apresentada a obra, com suas características, seu processo criativo, é que ele pode “apropriar-se” da mesma, desenvolvendo seu conhecimento sobre ela, estimulando suas sensibilidade e aptidões musicais. Isto implica práticas de mediação cultural, ou seja, processos educativos intencionais de inserção dos educandos no mundo da cultura, da ciência, da arte.

Tal idéia me parece central, se pensarmos a educação em seu caráter de transformação social, porque é somente através de uma socialização desse patrimônio cultural, socialmente constituído, é que a escola contribui para eliminar desigualdades de acesso ao trabalho, à cultura. Caso contrário, reproduziríamos para sempre a estratificação social tal como ela é, pois, indivíduos provenientes de camadas mais privilegiadas social e economicamente, usufruem de maior estímulo cultural em seu meio social e, portanto, com maior possibilidade de desenvolvimento cognitivo e estético.

Buscando um exemplo concreto na minha pesquisa, dentro deste pensamento, ao educador que atua com a música cabe mediar o processo de socialização do patrimônio musical da humanidade para seus educandos, independentemente de sua condição social.

Recorro a um exemplo experienciado por mim, em determinado momento de minha prática: estagiava numa instituição pública destinada a recuperação de menores infratores, e

me deparei com uma professora de teatro que se recusava a trabalhar com os educandos somente temas de seu cotidiano e insistia em apresentar-lhes clássicos da literatura da dramaturgia nacional e internacional. Em minha incompreensão do processo tomado por esse ângulo teórico, acreditei ser um equívoco tal postura e ainda refletia exatamente na contramão dessa proposta, acreditando que tal prática refletia uma reprodução ideológica de conceitos dominantes a uma camada totalmente desprivilegiada, economicamente falando. Observando melhor o desenvolvimento dos educandos envolvidos naquela atividade, acabei percebendo o quanto a apropriação e compreensão daqueles clássicos serviram como respostas a anseios do cotidiano deles, isso traduzido por eles mesmos quando convidados a falarem sobre a experiência. Só agora compreendo de fato aquela mediação cultural da professora!

Sonegar aos educandos a tradição da cultura musical seria quase acreditar que a educandos pertencentes à determinada camada social não “adiantasse” apresentar uma música mais elaborada em sua concepção, pois eles não teriam os conhecimentos prévios, ou dons e talentos para recebê-la de maneira a estimular seu desenvolvimento artístico musical, e assim reproduzir sempre as mesmas músicas que eles já conhecem e trabalhar na contramão do que nos diz a teoria sobre a função da escola e de nosso papel de educador.

Ao educador-mediador, cabe a tarefa de atuar exatamente onde o educando não possui modos de operar seu desenvolvimento, ou seja, na *Zona de Desenvolvimento Potencial*, onde estão submersos os pré-conceitos dos educandos acerca de determinado tema e onde estarão os novos conceitos mediados pelo educador, até que possam sinalizar ou se concretizar um desenvolvimento cognitivo de fato. Aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento. Para que o desenvolvimento ocorra, é necessária uma aprendizagem de qualidade, baseada no objetivo do desenvolvimento mental, elaboração do pensamento, construção de modos de pensar a atuar determinado conceito. É na socialização do conhecimento que se tem a possibilidade de desenvolvimento. É no diálogo entre ensino e aprendizagem que ele ocorre.

Vimos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. É isto que distingue a

educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever à máquina, andar de bicicleta, etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (Vigotski, 2001, p.334).

Quando trazemos ao universo do educando uma obra musical clássica, por exemplo, a obra não é um objeto de estudos findado em si mesmo e estagnado em sua completude. Na composição reside um movimento, uma atividade conceitual do compositor que por ser um ser social também levou para o ato de compor um registro cultural de seu tempo e espaço, dados por sua compreensão sobre eles. É nessa “tradução” dessa obra enquanto patrimônio cultural em atividade que se baseia o trabalho de mediação do educador, pois, na tradição da teoria histórico-cultural, o papel do ensino é promover e ampliar o desenvolvimento mental dos educandos.

Uma das características da arte é ser dialógica. Ela abarca e traduz o momento captado pelo artista, que, através de sua linguagem específica, concretiza o conteúdo percebido. Tal momento em que ocorre a ação ou evento, - delimitado no tempo e no espaço – necessariamente emerge da ação recíproca entre o sujeito e o seu meio cultural. Dessa forma está presente na obra de arte a sua substância histórica, por se tratar da configuração advinda de um sujeito histórico (Camilis, 2002, p.22).

Vasili Davydov (1930-1998), baseado no pensamento da escola russa de psicologia, avança para o campo da elaboração de um ensino que esteja totalmente voltado ao desenvolvimento, denominando sua teoria de Ensino Desenvolvimental. Esse ensino é o que busca formar no educando o pensamento teórico, ou seja, desenvolver suas capacidades mentais. A expressão “pensamento teórico” deve ser compreendida na perspectiva da dialética materialista-histórica, ou seja, aprender a pensar é desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos e os transformamos em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos. Detalhando mais, pensar teoricamente é “estabelecer relações”, captar o modo geral pelo qual, situações da realidade, vão se dispondo, em si e entre si, e se comportando no espaço e no tempo. Decorre daí a importância do desenvolvimento das capacidades cognitivas, ou seja, do aprender a pensar. Interpretando Davydov, escreve Libâneo:

A tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar aos alunos a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra, ou seja, ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental. (...) É em razão dessas demandas que a didática precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e 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 o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar (2004, p.6).

Pensando nessa educação voltada ao que ainda o educando não compreende, e na importância de conteúdos que estimulem e desenvolvam o pensamento teórico, ou seja, uma aprendizagem que desenvolva o pensamento do educando, que o leve a pensar e a atuar através deste pensar teórico, muitas vezes, críticos apontam esse tipo de pensamento como conteudista, principalmente os adeptos da idéia de que o conhecimento deve partir sempre da experiência do educando.

A primeira reflexão a opor a essa crítica está relacionada ao pensar desse educando como uma constituição cultural acumulada pelas gerações anteriores, ou seja, o pensar individual do ser não é inato, e sim formado sob influências do meio, não só ao que está inserido, mas a toda a construção histórica da humanidade. Assim, novamente concretizando um exemplo, o que o educando pensa sobre determinada obra musical não revela apenas a sua percepção individual sobre a mesma, mas toda uma conceituação da humanidade sobre o tema da obra. Não se quer dizer com isso que a Educação Musical seja reduzida aos conteúdos da teoria musical, ou que não se dê importância aos motivos, interesses e experiências dos educandos.

Segundo essa teoria, a relevância do ensino da Música está em propiciar o desenvolvimento mental, a partir de uma mediação entre a concepção cultural já existente no educando e os novos conteúdos apresentados para que, concretizando-se o conhecimento, o educando passe a pensar teoricamente sobre música, sendo capaz de percorrer os caminhos do autor de uma obra musical na construção da mesma, para que essa obra passe a pertencer ao campo de sua compreensão individual, e retorne ao campo social como resposta às suas necessidades cotidianas de formação.

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular os alunos, com o auxílio dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação inicial geral, simultaneamente descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas no dado material. Ao registrar de forma referencial a relação inicial geral identificada, os alunos constroem uma abstração substantiva do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular entre essa relação inicial e suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado. Desta forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e uni-las no objeto integral estudado (concreto) (DAVYDOV apud LIBÂNEO, 2004, p. 17).

A teoria formulada por Davydov compreende os conteúdos não como mera informação ou como fixo e acabado, mas em sua associação direta com as ações mentais conexas a ele.

O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. O ensino mais compatível com esse tipo de aprendizagem é aquele que articula dois processos numa mesma ação: a apropriação dos conteúdos e o domínio de capacidades intelectuais. Ou seja, no processo de apropriação do conteúdo desenvolve capacidades intelectuais (ações mentais) inerentes a esse conteúdo; o domínio de capacidades intelectuais favorece a apropriação do conteúdo (Libâneo, 2008, p.72).

Do mesmo modo, a teoria não desconsidera o indivíduo em suas necessidades, seus motivos ou experiências, ao contrário, para Davydov a atividade do conhecimento só existe a partir do significativo subjetivo que o sujeito atribui a ele. Isso significa que nenhuma atividade de aprendizagem e ensino ocorre fora dos motivos dos educandos.

O que compreendo disto é a importância de uma consciência conceitual do educador, que pretende estimular uma leitura, uma fruição e um fazer musical num diálogo constante entre a obra, o compositor, o educando e a tradução cultural tanto da obra quanto do sujeito que a conhece e, para tanto, é necessário um domínio dos conteúdos específicos da Educação Musical, no sentido que mencionamos anteriormente, dos quais emergem ações mentais, para que o educando domine o modo geral de se apropriar da linguagem musical.

Considerarei, até aqui, o entendimento da teoria histórico-cultural em relação à atividade de aprendizagem orientada para a formação do pensamento teórico, implicando a formação e operação com conceitos, isto é, o domínio dos procedimentos lógicos ligados ao campo de conhecimento. Vejamos, agora, como Vygotsky e Davydov trabalham com essa mesma questão, mas relacionada à aprendizagem da arte.

Vygotsky não submete a Arte/Educação a um caráter meramente cognitivo e nem apenas como uma experiência estética individualizada. Ao contrário, só compreende a arte enquanto diálogo entre essas duas nuances, e apresenta a importância da imaginação e das emoções para esse desenvolvimento. Mas o “imaginário” para o pensamento de Vygotsky não é uma concepção individualizada e individualista do sujeito, mas uma construção cultural historicamente acumulada pela humanidade.

É só a partir da imaginação motivada pelas emoções que o sujeito desenvolve uma atividade criadora, ou seja, através da experiência acumulada pela humanidade em diálogos, com a necessidade em criar meios de adaptação (não acomodação) ao meio ambiente em que se encontra, o sujeito é estimulado a se interessar pela ação criadora, os sentimentos e as emoções estão em constantes diálogos, e são condições fundamentais ao conhecimento ou a essa capacidade criadora.

A partir destes princípios básicos, encontramos na obra de Davydov uma articulação mais sistêmica da teoria histórico-cultural levada ao campo pedagógico e, mais ainda, uma análise detalhada, inclusive com exemplos de pesquisas da escola soviética aplicadas ao ensino das artes.

Para esse autor, o principal objetivo de disciplinas relacionadas às artes é o desenvolvimento da consciência estética, que se refere à “apropriação subjetiva da realidade conforme as leis e as formas da beleza” (Davydov, 1988, p. 119). Segundo o referido texto, o ensino das artes enquanto desenvolvimento de uma consciência estética revelada através de suas categorias de “medida” e “perfeição” é o que possibilita um exercício dessa concepção estética. A partir dessa apropriação e, ainda articulada às medidas e perfeições, busca-se alcançar uma conceituação do que é belo em todas as relações sociais do sujeito. Dito de outra maneira, já externamente à compreensão de uma obra de arte, ou seja, através da apreensão de uma leitura do belo, trazida pela concepção estética; passa-se a estimular o belo existente em todas as relações sociais dos sujeitos e também de seu meio social. Ainda segundo Davydov:

Os modelos da relação estética para a realidade têm sido fixados historicamente nas obras artísticas. Identificar e assimilar estes modelos, as crianças passam a dominar a “linguagem” da arte, isto é, passam a se apropriar dos procedimentos utilizados pelo artista para expressar sua atitude em relação ao mundo (Ib., p. 119).

Seguindo na compreensão do mesmo texto, o ensino da Arte compreende modos particulares de ensinar e aprender cada linguagem, porém, existe também um modo comum em todas elas, que é o que se refere ao poder de imaginar e fantasiar inerente a todo ser humano, e presente em qualquer concepção artística, seja ela de ordem plástica, literária, musical e é exatamente esse caráter de estimular a capacidade de imaginar que confere ao ensino da arte, para o autor, como o principal motivo de sua presença nos currículos escolares.

Segundo Davydov, para que esse desenvolvimento da consciência estética, ou para que o educando construa um modo de pensar e atuar artístico, é necessário que o educador atue no estímulo da imaginação, e para que isso aconteça, a premissa básica do ensino da Arte, ou seu conceito nuclear é: “a assimilação pelas crianças de um modo geral de percepção adequada e criação de uma forma artística. Este modo geral é chamado de composição” (Ib., p.119). Somente através de processos que desencadeiem uma compreensão da composição como um todo integral e em relações com suas partes, é possível se chegar a uma materialização de um conceito de determinada obra. Assim, “ao solucionar tarefas de aprendizagem, as crianças vão dominando as ações que constituem um novo modo de atividade artística ou aprimoram essas ações” (Ib., p.120).

Pensando no campo musical, ensinar música é possibilitar uma leitura de uma obra que parta de um conhecimento da música como um todo, e em constantes relações com suas partes, que seriam as determinadas por sua composição rítmica e sonora; “na composição das relações dinâmicas e espaço-temporais, emocionais e de sentido entre os objetos representados” (Ib., p.120), isto é, a música passa então de algo percebido apenas pelo campo sensível, e se materializa em sua composição enquanto relações conceituais provenientes da teoria musical e das relações destas com seu compositor, enquanto um ser social em diálogos com seu tempo; seu imaginário, também representado por sua identidade cultural, e a própria concepção de criação. Só a partir dessa leitura é possível chegar numa leitura crítica musical, ou seja, na elaboração de um pensamento teórico musical propiciado pela capacidade do educando em percorrer os caminhos do compositor de uma obra, desenvolvendo assim o pensar musical.

Exatamente nessa esfera que atua o educador ou *animador cultural*, que trabalha com a música na educação.

É preciso considerar o educando em suas experiências, necessidades, desejos e saberes, tendo sempre claro que todas essas características não são apenas uma construção individual, mas estão permeadas sempre pelo caráter social deste homem e, a partir disto, mediar a construção de um pensar musical, que só se efetivará à medida que esse sujeito adquire um pensar musical e avança da sua percepção, ou de seus conhecimentos pré-adquiridos em suas relações sociais; para a construção de um pensamento teórico capaz de



traduzir uma música em sua constituição sonora e rítmica; em sua concepção cultural e histórica; seja capaz de, sem a necessidade da mediação do educador, criar a sua experiência musical individual e, por fim, “devolver” esse pensar musical em forma de comunicação dos signos nele contido no seu “fazer musical”.

Concluo esta fase de minhas reflexões com uma “provocação” de Vygotsky na compreensão do ensino da Arte:

É provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais. Como já dissemos, o nosso estudo descobriu que o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, se o mais importante na arte se reduz ao momento inconsciente e criador, significaria isto que todos os momentos e forças conscientes foram inteiramente suprimidos deste momento? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos do conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar, de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou insucesso a essa obra de arte, S.Molojavi tem toda razão ao dizer que o ato artístico é “o processo concluído, embora não acionado, da nossa reação a um fenômeno. Esse processo... amplia a personalidade, enriquece-a com novas possibilidades, predispõe para a reação concluída ao fenômeno, ou seja, para o comportamento, tem por natureza um sentido educativo... (...) Na concretude da imagem artística, condicionada à originalidade da via psicológica vital que a ela conduz, está a sua imensa força que incendeia o sentimento, que excita a vontade, que eleva a energia, que predispõe e prepara para a ação” (2001, pp.325-326).

### **3. Educação Musical no Ensino Fundamental – Fundamentos**

Neste tópico, busco uma melhor compreensão sobre a Proposta Triangular do Ensino das Artes, trazidas pela obra de Ana Mae Barbosa, por acreditar ser relevante compreender o ensino da Arte como um todo para chegarmos às especificidades da Educação Musical.

Em seguida, num aprofundamento sobre a compreensão da Educação Musical, encontramos na obra de Marisa Fonterrada nosso referencial principal sobre as questões que abarcam essa compreensão. É através de um recorte meu sobre a escolha de alguns dos teóricos musicais trazidos pela autora, que busco uma sistematização de meu trabalho. É importante ressaltar, que a escolha por estes teóricos se deu unicamente através de uma

apropriação minha sobre a obra da autora, ou seja, existem muitos outros autores e diversos outros teóricos ou educadores musicais a serem compreendidos para que, de fato, cheguemos a uma visão geral sobre a constituição da Educação Musical da maneira em que se apresenta hoje, porém, é mais uma vez, o tempo desta pesquisa não nos possibilitou tal aprofundamento.

### **3.1. Ana Mae Barbosa e a Proposta Triangular do Ensino das Artes**

Estudos e pesquisas em Arte/Educação pressupõem uma leitura de Ana Mae Barbosa<sup>6</sup>, pois dentre muitos outros autores que buscam a identidade dessa prática, ela se constitui num ícone nestes estudos no Brasil. E isso não ocorre por acaso, pois Ana Mae Barbosa está na luta pela organização epistemológica da disciplina, da formação do docente especializado e pela organização da categoria há quase cinqüenta anos. A trajetória profissional dessa autora foi decisiva para formular sua proposta de ensino da Arte. Enquanto esteve nos Estados Unidos, ela conhece o DBAE - Discipline-Based Art Education<sup>7</sup> - e faz uma adaptação deste modelo para o ensino brasileiro de artes e o denomina como Proposta Triangular do Ensino das Artes.

O termo “triangular” identifica três premissas básicas no estudo da arte, ou seja, três pontos fundamentais não dispostos linearmente:

- O fazer artístico: o ensino da arte deve possibilitar o desenvolvimento da criação artística propriamente dita;

---

<sup>6</sup> Ana Mae Barbosa interessou-se por Arte/Educação na década de 70, quando era aluna de Paulo Freire e ele foi quem a “seduziu” a atuar no campo educacional. Atuou no movimento Escolinhas de Arte no Recife em depois, em Brasília e São Paulo. Nos Estados Unidos fez mestrado em Arte/Educação (1972) e doutorado em Educação Humanística (1977), pois ainda não havia curso de doutorado em Arte/Educação nessa época. Na tese de doutorado estudou a influência de Dewey no campo da Arte/Educação. Durante anos foi professora da Escola de Arte da Universidade de São Paulo e orientou diversas dissertações e teses na área de arte ou Arte/Educação especificamente. À frente do MAM (Museu de Arte Moderna) realizou inúmeros trabalhos que configuram como material fundamental para uma compreensão da proposta da arte na contemporaneidade.

<sup>7</sup> Discipline-Based Art Education (DBAE) elaborada nos Estados Unidos e na Inglaterra em 1982, foi a proposta responsável pela elaboração e conceituação epistemológica da Arte/Educação nestes países.

- Apreciação dos objetos artísticos: ao educando deve ser apresentada uma rica conceituação estética que propicie sua leitura em diferentes linguagens da arte de maneira crítica e teoricamente fundamentada;
- Contextualização da produção artística: o ensino da arte deve proporcionar essa leitura de mundo, essa contextualização histórica da obra de arte enquanto produção social e, portanto, abarcada de todas as dimensões histórico-culturais que prevê como tal.

Nas palavras de Ana Mae, encontramos a sua concepção acerca do que vem a formar o corpo conceitual do objetivo do ensino da Arte na Proposta Triangular. Em suas palavras: “O ensino da Arte deve desenvolver a percepção para perceber o meio ambiente; a capacidade de reflexão para analisar os dados recebidos; e desenvolver o processo criador para mudar a realidade percebida” (Apud FOERSTE, 2006, p.228).

Esta formulação foi retirada de uma entrevista mencionada na dissertação de mestrado de Gerda M.S. Foerste que, mais adiante, questiona a autora sobre quais seriam então os métodos, os conteúdos e a avaliação ideal dentro desta proposta de ensino, ao que Barbosa responde:

Enfim, os métodos são decorrentes dos objetivos. Vão girar em torno de conseguir como trabalhar com a percepção... Percepção na observação direta do objeto, elegendo um elemento, no caso do cavalo (que relata no livro Teoria e Prática da Educação Artística) o elemento eleito foi o movimento. Não uma aula sobre o movimento, mas ver o objeto, ou o animal em movimento, até que o aluno encontre meios de representar o movimento (Ib., p.228).

Sem a pretensão de situar a autora e sua obra no cerceamento restrito e “sufocante” de uma rotulação de sua teoria, arriscamos dizer que encontramos a clara influência do pensamento pragmático no que diz respeito ao próprio conceito de arte como experiência e experiência como ação que efetive o conhecimento, o que nos remete imediatamente e principalmente ao pensamento deweyano. Aranha, mencionando Dewey, escreve:

(...) o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. As idéias são hipóteses de ação e são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação. Portanto têm valor instrumental para resolver os problemas colocados pela experiência humana (1996, p.172).

Dewey concentra suas críticas aos diversos pensamentos existentes até então no que diz respeito ao caráter da exterioridade da verdade ao sujeito que a conhece e a distância entre a teoria e a prática no aprendizado. O homem, para ele, é um ser indivisível, portanto

dotado de relações constantes e permanentes e o conhecimento só se efetiva através da ação do sujeito sobre o objeto.

O homem aprende quando conhece um conceito, o experimenta, o internaliza e o transforma em ação prática e, somente se essa ação solucionar algum embate, ou seja, se comprovar sua utilidade é de fato um conhecimento apreendido. Diante disso, podemos afirmar que para Dewey, o conhecimento é ação, e só é útil se servir ao nosso desenvolvimento individual para acomodação social.

Aqui encontramos uma distância ou avanço no pensamento de Barbosa. Sua obra é permeada por reflexões que buscam afirmar a Educação Artística em sua dimensão política, no que diz respeito à contextualização sócio-histórica e na apropriação do conhecimento também como ferramenta de transformação social e eliminação das desigualdades.

O método de ensino criado a partir do pensamento deweyano, parte exatamente de uma atividade que o educando apresente como interesse, a problematização do educando diante dessa atividade, ou alguma coisa que o educando queira descobrir diante desse interesse por ele mesmo suscitado; então se faz uma coleta de dados que possam responder aos questionamentos; levanta-se hipóteses no confronto do problema e dos dados obtidos, e, por fim, experimentam as respostas obtidas, até que encontrem uma resposta prevista ou não por eles no início da atividade, o que comprova a experiência e vivência do educando no centro do processo de aprendizagem.

Parto então deste conceito sobre educação para uma compreensão sobre como o pensamento deweyano pensa a arte. Para Dewey, a presença da arte na educação está pautada na importância do desenvolvimento de uma leitura subjetiva de mundo, nas emoções despertadas pelo fazer artístico e também enquanto norteadora ou “inspiradora” para aquisição de outros saberes, porém, com seu próprio meio e fim educacional. Segundo ele:

Assim, chegamos a uma conclusão, no que se refere às relações da Arte instrumental e das belas artes, que é precisamente o oposto daquela pretendida pelos estetas seletivos, a saber, que as belas artes, empreendidas conscientemente como tal, são peculiarmente instrumentais em qualidade. São uma invenção uma experimentação levada a efeito em prol da educação. Existem, para um uso especializado, sendo este uso um treino de diferentes modos de percepção (Apud BARBOSA, 1982, p.102).

Para ele, o ensino da arte está pautado no fazer e no adquirir hábitos de apreciação, em outras palavras, o fazer artístico e a leitura da obra. Barbosa acrescenta que a arte presente na teoria de Dewey “é essencialmente educativa, não somente através de seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundidos na experiência” (Ib., pp. 102-103).

A partir dessa concepção que a autora traça seu trajeto de pesquisa em busca de uma concepção própria sobre Arte/Educação. Em suas obras, apresenta sempre a preocupação em superar os preconceitos que a disciplina sofreu e sofre durante todo seu caminho constitutivo dentro do espaço de educação, e nos apresenta visões redutoras que durante toda a história da Arte/Educação no mundo e no Brasil. Dessa forma, foram se constituindo discursos até hoje presentes na prática pedagógica e na concepção da disciplina, tais como:

- Arte/Educação do ponto de vista de funcionalidade, ou seja, as diversas linguagens artísticas “a serviço” da compreensão ou desenvolvimento de outras disciplinas, consideradas como mais relevantes no processo de construção humana;
- Arte/Educação como “enfeite” curricular, “momentos de prazer na aprendizagem”, pautados apenas num suposto desenvolvimento da sensibilidade e promoção da criatividade dos educandos, espontaneísmo e “vazio teórico” da disciplina;
- Arte/Educação como representação reprodutivista do já existente numa apreensão de conceitos incapazes de serem re-construídos.

A partir dessas e outras reflexões, nos apresenta o conceito central de sua compreensão sobre Arte/Educação:

Arte/Educação é a mediação entre arte e público e ensino da Arte é compromisso com continuidade e/ou com currículo quer seja formal ou informal. Esses conceitos associados ao conceito de arte como experiência cognitiva vêm se constituindo o núcleo das teorias pós-modernas em Arte/Educação (Efland, Freedman, Stuhr, 1996; Efland, 2002) (apud BARBOSA, 2005, p. 98).

### 3.2. Marisa Fonterrada e as tramas e fios da Educação Musical

Marisa Fonterrada<sup>8</sup> publicou seu livro *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação* (2008) tendo como referência sua dissertação de mestrado intitulada: *Educação Musical – Investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*, defendida em 1991. Como já citei, essa obra foi extremamente relevante para o meu entendimento da Educação Musical e suas especificidades, principalmente sobre a importância de conhecer a história das idéias e das práticas produzidas por pedagogos musicais. Infelizmente não foi possível uma leitura direta das fontes citadas pela autora, mas permanece meu desejo de conhecê-las mais profundamente.

Através dessa obra, entendi que, para compreender todo o processo de fundamentação da Educação Musical no Brasil, seria indispensável a leitura de autores como: Bennett Reimer, Keith Swanwick, David Elliot, Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, George Self, John Paynter, Boris Porena, Murray Schafer, Violeta Hemsy de Gainza e Hans Joachim Koellreutter; para citarmos apenas alguns.

A sensação que tive, após realizar a leitura dessa obra, é de que estava exatamente no começo do meu trabalho, pois a construção desse caminho musical tão bem alinhavado, suscitou a necessidade de tomar contato com cada um desses educadores musicais. Sem poder, no momento, trilhar esse caminho, contento-me em me apropriar da visão da autora, em sua proposta de percorrer essa grande rede de formuladores de conceitos e práticas musicais.

Passo, a seguir, uma apresentação sintética do pensamento de Fonterrada a partir de seu livro, destacando a contribuição daqueles autores, denominados “pedagogos musicais”.

---

<sup>8</sup> A autora é bacharel em Música pela Universidade São Judas Tadeu. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade São Paulo, com a dissertação *Educação Musical – Investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final – 1991*. Doutora em Antropologia pela mesma universidade com a tese: *O Lobo e o labirinto: Uma incursão à obra de Murray Schafer – 1996*. Professora Livre-Docente aposentada no Instituto de Artes da UNESP. Atualmente trabalha como voluntária no Programa de Pós-graduação em Música - Mestrado e Doutorado nesse Instituto. Coordenadora da ETEC de Artes do Centro de Educação Tecnológica "Paula Souza", em São Paulo.

### **a) Em busca da valorização da Educação Musical**

Fonterrada faz uma retomada da história da Educação Musical, desde a Grécia antiga até os tempos atuais, para expor as idéias dos mais influentes educadores musicais no pensamento educativo musical contemporâneo. Ela parte de uma problematização sobre o que ela chama de era ultracognitivista, que busca respostas metodológicas para o ensino da Música sem se ater às questões relacionadas a seus princípios filosóficos e a própria valorização da disciplina. Segundo ela, tinha se constituído até então, uma dualidade de pensamento que ela chama de controvérsia entre educadores utilitaristas e filósofos, sendo que o primeiro grupo concebe uma educação conteudista, centrada em currículos, métodos, procedimentos, e o segundo, busca reflexões sobre o ensino da Música a partir de seu aspecto valorativo (Fonterrada, 2008, p.104).

Mais uma vez, é importante ressaltar que os pensadores ou autores abordados pela autora constituem num corpo teórico por ela escolhidos para nortear sua compreensão de Educação Musical e que, a partir desse recorte proposto por Fonterrada, também optei por alguns recortes que me pareceram, dentro da obra da autora, os que melhor representavam a idéia do ensino da música em sua constituição atual.

Por questões de ordem prática, foco a minha análise da leitura de Fonterrada, a partir da década de 1970 com o pensamento de Bennet Reimer.

#### **Bennet Reimer (1932)**

Esse educador e filósofo americano dedica sua obra à busca do valor da música e da Educação Musical, aportado numa concepção musical estética, tomada em seu aspecto emocional. Dentre suas idéias, destaca-se a sua crença numa dicotomia entre comunicação (linguagem) e criação (arte). A música então, para ele, não é considerada uma linguagem que acontece de maneira clara e objetiva, enquanto que na criação o processo é subjetivo e dinâmico. Fonterrada não acredita nessa dicotomia dos processos criativos e comunicativos que para ela são dialógicos e indivisíveis. Afirma:

(...) o que está se apontando é que não há contornos ou limites bem definidos entre os dois processos – comunicação e criação - que, freqüentemente, se sobrepõem, compartilhando procedimentos que deveriam pertencer, no modo de ver reimeriano, a um ou outro dos dois campos opostos. Não se pode descartar a subjetividade da vida, do mesmo modo que não se

pode descartar a linguagem da própria condição humana, o que torna ambos os processos semelhantes e inter-relacionados. Nesse sentido, eles se destacariam um do outro pelas qualidades estéticas, intrínsecas à obra de arte, e não pelas técnicas de comunicação (Ib., p.110).

Outra consideração que a autora faz do pensamento de Reimer provém de sua concepção de arte, recortada apenas como vivência estética sensível, pois, para a autora, se nos detivermos às questões emocionais presentes na obra de arte musical, perde-se a justificativa da música na educação, pois emoções não são passíveis de se ensinar. Recorro aqui a uma afirmação de Barbosa (2005, p.98) que, ao se posicionar contra a educação de arte voltada apenas à sensibilização, exemplifica esse vazio teórico no nazismo, pois, segundo ela, eram homens de reconhecida sensibilidade musical e, como a história relata, ocuparam-se em exterminar judeus, ciganos e comunistas.

Para Fonterrada, a relevância na obra de Reimer está na própria reflexão sobre o valor da arte, ou a busca por um princípio filosófico do ensino da Arte, pois, para ela, a Educação Musical vive essa busca até os nossos dias.

### **Keith Swanwick (1939)**

O músico e educador inglês Swanwick posiciona-se contra o pensamento reimeriano, principalmente na concepção de estética. A estética não se define pela habilidade, e sim, pelo “conhecimento obtido pelos sentidos, a base sensorial a partir da qual habilidade e consciência de expressão e de forma são postos a trabalhar artisticamente” (Fonterrada, 2008, p.111).

Swanwick tem como premissa básica, em sua concepção de ensino da arte, o diálogo entre intuição e pensamento lógico. Para ele, é a relação entre as duas formas de pensar que pode gerar o conhecimento musical. Afirma que para Reimer existe uma divisão entre intuição e lógica, das quais prioriza a segunda. No entanto, Fonterrada discorda dessa crítica, afirmando que a divergência entre os dois autores é apenas de nomenclaturas, pois para ela, Reimer “não exclui a ação artística da apreciação estética” (Ib.,p.112). Para Swanwick, existe uma diferença clara entre estética e arte musical, sendo a primeira uma experiência intuitiva inicial e a segunda uma atribuição de significados e fruição já fundamentada.



Desenvolveu uma teoria de aprendizagem musical – Teoria da Espiral – a partir de seu entendimento de que o “conhecimento artístico não é um domínio separado das outras atividades da mente, mas extrai sua substância do mesmo material psicológico que a ciência, a filosofia e outras formas de discurso simbólico” (Ib., p.112). A Teoria da Espiral parte dos princípios piagetianos de assimilação e acomodação, chamados por Swanwick de intuição e análise.

(...) Pode-se dizer que o modelo de Swanwick parte do intuitivo para chegar ao lógico, e do individual para chegar ao universal, constituindo-se, portanto, em um exercício de interpretação pessoal da experiência de vida. Sendo assim, para ele, nenhum tipo de experimento é neutro, pois vem marcado pelas experiências do sujeito e por sua própria interpretação (Ib., p.113).

Um das contribuições de Swanwick para a Educação Musical, foi a maneira como se preocupou em relacionar a teoria obtida em suas pesquisas e o cotidiano escolar, denotando a preocupação de afirmar a importância dessa relação muitas vezes, e ainda hoje, descaracterizada pela supremacia de um ou de outro elemento da práxis educativa.

### **David Elliot (1948)**

Este educador musical canadense foi aluno e orientando de Reimer e transformou-se, depois, em um de seus críticos. Afasta-se da concepção reimeriana de estética como um valor intrínseco, e direciona o seu pensamento para a questão social presente na estética. Para ele essa visão de Reimer descontextualiza, desterritorializa a estética e a desvincula da realidade humana.

Outro ponto de distanciamento entre os dois é a concepção de uma Educação Musical como educação dos sentimentos (Reimer), e a sugestão de que uma obra musical deva ser contemplada em sua finitude estática e estética, propondo uma prática musical de apreciação e fruição dessa obra. Elliot tem uma clara posição da relação entre a obra musical e os contextos sociais e culturais. Ele afirma:

(...) ser errôneo conceber obras musicais como objetos autônomos, pois a música é uma prática humana e, sendo assim, está imersa num contexto histórico, político, econômico e cultural, derivando sua natureza e seus significados das circunstâncias em que ocorrem seu uso e sua produção. Mesmo as propriedades estruturais das obras musicais não são autônomas, pois refletem as características de seu tempo e de sua cultura. As obras de arte são constructos artístico-culturais, e a música, uma prática humana que se configura de diferentes maneiras, sendo destinada a diferentes tipos de ouvintes. Para delinear um tipo de educação adequada a essa característica, é preciso que se considerem todas essas dimensões,

bem como as relações que se estabelecem mutuamente, na medida em que isso contribui para o entendimento da natureza e do significado da música (Apud FONTEERRADA, pp.114-115).

Este pensamento de Elliot tem correspondência com a proposta de ensino defendida aqui com base em Vygotsky, em que destaca o papel do educador, pois é ele que terá de ser capaz de mediar todo o processo de apreensão de uma obra musical que dialoga com seu tempo e sua cultura, assim como com toda a cultura acumulada pelo tempo que o antecedeu; para que, então, possa se chegar a um desenvolvimento de um pensar musical coerente e significativo que considere todas as dimensões da obra em questão.

Elliot define musicalidade como um processo multidimensional de conhecimentos, e a escuta musical é o momento em que se constrói as informações sobre a obra e se estabelece relações e significados inter e intramusicais. Segundo Fonterrada:

(...) Para ele, musicalidade e escuta constituem dois lados da mesma moeda, pois os conhecimentos exigidos para uma escuta efetiva são os mesmos que os exigidos pela prática musical, seja ela criar (compor) ou executar (tocar um instrumento ou cantar), as duas formas de fazer musical (Ib., p.115).

A autora concorda com estas duas formas do fazer musical, mas acrescenta uma terceira, a audição, pois na audição de uma música existe a construção interior da mesma. E conclui:

Esses três fazeres se completam e interpenetram, não sendo claros os limites entre um e outro, pois o que realmente se ouve é resultado da interação entre o estímulo sonoro externo (a obra) e sua escuta interna, o que faz da música não um objeto preexistente, mas fruto da interpretação (Ib., p.115).

Aqui também estabelecemos uma relação com o nosso trabalho prático, pois quando Fonterrada fala em três momentos de construção do pensar musical: musicalidade, escuta musical e a escuta interna, pode-se fazer uma comparação com a proposta do DBA, adaptada por Barbosa no Brasil como Proposta Triangular de Ensino. Penso que os três vértices podem ser sintetizados assim: a musicalidade (em Barbosa, contextualizar a arte); a escuta musical do apreciar arte e a escuta ativa do fazer arte.

## **b) Os pedagogos musicais do século XX**

Após tratar dessa busca pelo valor da música, a autora nos fala sobre métodos ou propostas e abordagens do ensino da Música, e passa a discorrer sobre alguns dos

pedagogos da música do século XX que mais influenciaram a nossa Educação Musical como ela é hoje.

### **Émile Dalcroze (1865-1950)**

Educador musical suíço, dedicou o seu trabalho a criar um sistema de “Educação Musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta” (Ib., p.122). Ao perceber que os educandos executavam obras musicais de maneira mecanizada, acreditou que essa deficiência estava em não se saber ouvir, ou ainda, faltava a esses educandos, uma coordenação entre os olhos (o que liam nas partituras), o ouvido (o que ouviam), a mente (como entendiam a música) e o corpo (como sentiam a música). Criticando uma Educação Musical focada meramente nas atividades mentais dos educandos sem relacioná-las com as sensações auditivas dos mesmos, propôs um trabalho que integrasse o tocar, o escutar e o escrever harmonias.

Acreditando ser o corpo o primeiro instrumento musical a ser treinado, e qualquer fenômeno musical como sendo objeto de uma representação corporal - pulso, acento, valores rítmicos e silêncios de caráter rítmico; caráter melódico e dinâmico (altura, intensidade e timbre); caráter harmônico (relações de tensão entre tônica e dominante) e caráter formal (frases, estruturas e formas musicais) – ressalta a necessidade de atenção à memória auditiva e à capacidade de livre expressão do educando. Para Dalcroze, para cada som existia um movimento corporal que o representasse, ou seja, somente um trabalho de integração entre a escuta e o movimento corporal poderia gerar um desenvolvimento musical.

Outro princípio presente na abordagem desse educador consiste em sua afirmação: “Toda regra não forjada pela necessidade e pela observação da natureza é arbitrária e falsa” (apud FONTERRADA, p.123) e, com isso, traz a questão dos motivos dos educandos para que a teoria possa atribuir significados “a partir de” e “para a sua” vida cotidiana.

Em síntese, segundo o pensamento dalcroziano, a aprendizagem musical só se efetiva nas relações entre o corpo e a música, bem como entre a estrutura conceitual ou intelectual e a experimentação individual com a música. Sentir a música no corpo e responder a esses estímulos é parte fundamental de uma aula dalcroziana, onde, além dos

conceitos de estrutura da música, trabalhamos a sensibilidade motora e rítmica e o desenvolvimento da expressão corporal, num processo de conhecimento do próprio corpo, da relação entre outros corpos e do espaço utilizado por eles. Fonterrada afirma:

O sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. Esse é o modo pelo qual Dalcroze supera o dualismo em sua busca pelo todo (pp.132-133).

### **Edgar Willems (1890-1978)**

Este educador musical belga radicado na Suíça foi aluno e discípulo de Dalcroze, também preocupado pela busca de um status científico ao ensino musical, ocupando-se em fundamentar a relação entre o homem e a música. Segundo ele: “A arte de educar encontra sua base racional de conhecimento nas relações estritas, vitais que existem entre os elementos fundamentais da matéria a ensinar, e as próprias da natureza humana” (Apud FONTEERRADA, p.138).

Segundo Fonterrada, a proposta educativa de Willems aborda o aspecto prático (os elementos fundamentais da audição e da natureza humanas, e a correlação entre som e natureza humana) e o prático (material didático necessário à aplicação de suas idéias). A audição é estudada sob três aspectos, o sensorial, o afetivo e o mental, em correspondência aos três domínios da natureza, o físico, o afetivo e o mental (Ib., p.138).

Na visão de Willems, o desenvolvimento musical pode ser alcançado por qualquer pessoa e a primeira instância dessa aprendizagem é a escuta. Para compreender o fenômeno do som, dedicou-se ao estudo fisiológico do ouvido para depois estabelecer relações entre “o mundo objetivo das vibrações sonoras e o mundo subjetivo das imagens sonoras”. Segundo ele, a audição funciona de três modos: a sensorialidade, a sensibilidade afetiva auditiva ou afetividade auditiva e a inteligência auditiva, que estão em estreita relação com a capacidade sensorio-motora, a sensibilidade afetiva e a inteligência do homem, prosseguindo, além disso, para uma dimensão espiritual (Ib., p.190).

A sensorialidade auditiva é o saber ouvir sons diferentes e identificá-los, para isso criou diversos exercícios e instrumentos que pudessem trazer aos educandos não somente sons clássicos, mas que ampliasse a audição para diversas possibilidades sonoras.

É possível pensar que a escuta efetiva, que compreenda os elementos sonoros presentes numa composição, pode ser um caminho viável ao desenvolvimento de uma certa criticidade que avance, por exemplo, para uma distinção entre uma obra de arte musical e uma música comercial “fabricada” pela indústria cultural. Neste estágio de compreensão chegaríamos então ao estágio da sensibilidade afetiva auditiva, que, segundo o autor, só é possível se alcançar através de melodias ou de músicas já estruturadas como tal.

Embora trabalhe a idéia do caráter científico da Educação Musical, quando fala de sensibilidade afetiva auditiva demonstra conceber as emoções dos educandos como fundamental também ao desenvolvimento musical.

Segundo Fonterrada, a sensibilidade preconizada por Willems não estaria ligada às emoções em si, mas à compreensão estética contida na obra musical.

A afetividade, para Willems, é o elemento central da escuta, do mesmo modo que a melodia é o elemento central da música. É aqui que Willems transcende os elementos sonoros em favor de uma construção musical, pois, para ele, a afetividade se manifesta na melodia, entendida não necessariamente em seu sentido tonal, mas nas relações estabelecidas entre diferentes frequências, compondo um melos que provoca imediata reação afetiva no ouvinte (Ib., p.147).

O terceiro momento é o da inteligência auditiva quando, munidos das informações sonoras e imbuídos de uma emoção estético-musical, o educando é capaz de interpretar ou criar uma composição musical. Segundo a autora:

A inteligência auditiva constitui-se, também, em uma síntese abstrata das experiências auditivas sensoriais e afetivas, pois se constrói sobre seus dados. Os fenômenos que a inteligência auditiva comporta são a comparação, o julgamento, a associação, a análise, a síntese, a memória e a imaginação criativa, além da escuta anterior (Ib., p.148).

Willems foi influenciado por diversos autores, inclusive psicólogos. Fonterrada menciona que, tal como Piaget, ele divide o desenvolvimento infantil em estágios, que vão do material/sensorial ao intelectual, passando pelo afetivo; para ele esse tipo de estrutura está presente na música, no ser humano e na vida (Ib., p.149).

É importante ressaltar, como acentua a autora, que a divisão dessas três fases de escuta propostas por Willems é apenas pedagógica, pois o processo não é linear e a todo tempo trabalhamos os três momentos aqui dispostos.

Acredita, ainda, que a música está nos intervalos dos fenômenos sonoros da natureza e não é universal e sim cultural, pois a interpretação da música varia de acordo com o seu meio histórico-cultural, porém, os elementos fundamentais da estrutura musical, como ritmo, melodia e harmonia independem do sujeito e seu meio, portanto são conhecimentos universais.

### **Zoltán Kodály (1882-1967)**

A primeira grande contribuição desse grande compositor e educador musical húngaro está no fato de apresentar a riqueza cultural da música folclórica e/ou regional em detrimento da supremacia dos clássicos de sua época. Entre as suas composições de maior destaque estão os *Salmos Húngaros*, compostos especialmente para comemorar o 50º aniversário da unificação das cidades de Buda e Pest (1923) e o *Te Deum* (1926).

Nas pesquisas etno-musicológicas de Kodály, seu objeto de estudo é o folclore húngaro. Seu parceiro, Belá Bartók, investigou o folclore dos países vizinhos, e os dois buscavam material *in loco*, colhendo amostras nos diversos e diferentes vilarejos, comunidades rurais, etc. construindo um rico acervo cultural resultante de seus estudos.

A proposta de ensinar o canto a todas as pessoas, levou Kodály a elaboração de seu método. Os dois princípios que norteiam sua abordagem metodológica são: a) o ensino da Música é para todos, já que qualquer pessoa pode aprender música desde que seja estimulado para tanto; b) a experiência do cantar é significativa por se constituir num “poder fazer” musical menos sujeito a um conhecimento mais elaborado das teorias musicais.

Ao por em prática sua idéia de canto para todos, Kodály busca na cultura do próprio povo o material a ser explorado sonoramente, com o que aproxima o educando e a música, e, ao mesmo tempo, tem como objetivo o resgate da identidade cultural de seu povo. Em suas próprias palavras: “É nossa firme convicção que a espécie humana viverá mais feliz

quando aprender a viver mais sua música. Qualquer um que trabalhe com esse objetivo não terá vivido em vão” (apud FONTERRADA, p.156).

A preocupação em usar uma escala musical simplificada como base inicial para a aprendizagem da música, tem correspondência com seu desejo de que todos pudessem de fato internalizar os conceitos musicais, pois, com uma proposta muito elaborada de músicas com variações tonais acentuadas, poderia se chegar a uma desistência do educando por não alcançar a afinação almejada.

Apoiado em metodologias já existentes, ele as organizou e sistematizou sua aplicação e, segundo Fonterrada:

(...) O desenvolvimento curricular inclui leitura e escrita da música, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical. A consciência e o sentido rítmico são desenvolvidos nas crianças por meio de movimentos e jogos, que auxiliam no reconhecimento e na compreensão sensorial dos modelos rítmicos, tanto oral quanto visualmente (Ib, p.157).

O método Kodály foi largamente difundido no mundo e o é até hoje. Aqui no Brasil está presente através da Sociedade Kodály do Brasil, em São Paulo. As idéias suscitadas pela obra de Kodály nos chamam a atenção para o fato de que vivemos numa era em que a humanidade ou o mundo é tido como uma grande aldeia global. Se, por um lado, discursar contra os avanços dessa globalização nos parece estéril e descontextualizado, por outro, o risco de uma perda de identidade cultural é real.

Propiciar que os educandos conheçam as diversas possibilidades sonoras – os sons do mundo – conscientes de que a nossa produção musical folclórica e/ou regional faz parte deste mundo, como um valor cultural conquistado pelo “povo de um lugar”, parece-me ser a proposta de Kodály a ser utilizada em nossa prática.

### **Carl Orff (1895-1982)**

Este renomado músico alemão começou seu trabalho inspirado em Dalcroze, numa proposta de integração entre música e movimento. Junto com sua amiga Dorothea Gunter, desenvolveu um trabalho para educadores de Educação Física, que aliava dança e música e fundou a Guenther School. Não chegou a escrever uma obra sobre sua filosofia ou método, apenas peças escritas para educandos. O seu trabalho é conhecido através de outros autores,

que juntaram os elementos presentes na sua concepção de Educação Musical. No seu trabalho com educadores, sentiu a necessidade de criar instrumentos de percussão – Instrumentos Orff - para que dançarinos e músicos pudessem revezar seus papéis. Estes instrumentos foram construídos com a ajuda de seu amigo Karl Maendler, e reconstruídos, mais tarde, por Klauss Becker, e são utilizados até hoje em aulas de música por todo o mundo.

Embora tenha ficado conhecido mundialmente pelas suas obras musicais de grande impacto e polêmica - *Carmina Burana* (1935), *Catulli Carmina* (1943) e *Triunfo de Afrodite* (1953) – a Educação Musical para crianças e amadores tornou-se seu projeto de vida, e o levou a busca pela criação de um método. Desenvolveu, assim, o conceito de música elemental, isto é, uma música primordial que envolvesse fala, dança e movimento; partisse do ritmo e servisse de base a Educação Musical da primeira infância, tal como nos informa Fonterrada (Ib., p.160).

O Método Orff é baseado, principalmente, na expressão e, para tanto, procura incentivar que as crianças se expressem livremente através dos instrumentos de percussão. A proposta é que, inicialmente, produzam sons simples e, paulatinamente, com exercícios de improvisação, passem a elaborar melhor a “sua música”. Como afirma Fonterrada: “(...) pode-se dizer que a ênfase da abordagem está na expressão e não no conhecimento técnico, que surge em decorrência da primeira” (Ib., p.165).

Carl Orff propõe atividades lúdicas, como cantar, dançar, bater palmas, dizer rimas e experimentar percutir com qualquer objeto presente na aula. Desta maneira, estimula um experimentar ou fazer musical, em momentos espontâneos de livre expressão, para que, pouco a pouco, comecem a ser direcionados a aprender a ler e a escrever música. Como ele aposta na liberdade de expressão como peça fundamental para o conhecimento musical, Fonterrada afirma:

Embora a abordagem siga estruturas musicais muito bem definidas, paulatinamente oferecidas às crianças, elas se confrontam muito mais estreitamente com a expressão do que com o aprendizado de regras. Se essas regras existem, são estruturais na composição das obras musicais, não são enfatizadas às crianças além do necessário (Ib., p.162).

Na abordagem Orff, a Educação Musical encontra na teoria da evolução darwiniana sua principal matriz teórica e:



(...) desse, modo, para que o desenvolvimento musical das crianças ocorresse de forma profunda e significativa, elas deveriam percorrer os mesmos passos traçados pela espécie humana no desenvolvimento das próprias competências musicais. Os ritmos e as pequenas melodias que propunha eram simples e facilmente assimiláveis pelas crianças. Partia de cantilenas, rimas e parlendas, assim como dos mais diversos jogos infantis que faziam parte do vocabulário sonoro infantil. (Ib., p.161).

Resumidamente, o Método Orff consiste em:

a) Propiciar uma vivência rítmica através de jogos e outros exercícios, que possam levar os educandos a compreenderem o elemento musical ritmo em seu próprio corpo, ou em instrumentos, ou outras possibilidades percussivas;

b) Outro elemento musical, a melodia, também é trabalhada de maneira simples, inicialmente, propiciando que os educandos cantem canções de seu repertório de brincadeiras, por exemplo, já buscando o conceito de melodia expressa nesse fazer melódico;

c) Estímulo ao processo de criação musical, que é objetivo da educação pensada por ele que também segue a premissa da simplicidade nas composições, para que o educando possa se sentir capaz de expressar sua criação.

A improvisação musical – vocal e/ou instrumental - está presente em toda a abordagem pedagógica de Orff, e exerce papel fundamental na construção da mesma, assim como o movimento corporal e a expressão plástica, pois, para ele, apenas quando oferecemos à criança possibilidade de exprimir seus conhecimentos, estamos alimentando seu processo inventivo, e só através desse processo chega-se ao conhecimento musical.

Para o meu trabalho, Orff contribui na medida em que propõe a Educação Musical em seu enfoque lúdico - presente nos jogos de improvisação, por exemplo, e, desta maneira, é um fundamento metodológico para a minha pesquisa relatada neste trabalho.

### **Shinichi Suzuki (1898-1998)**

Músico e educador japonês, concentrou seus esforços em busca de um método que auxiliasse, a princípio, às aulas de violino, instrumento este que aprendera a tocar sozinho, o que reforçava a sua idéia de uma aprendizagem natural possível. Sendo filho do dono de uma das maiores lojas de instrumentos musicais do Japão, esteve sempre em contato com a

música e os instrumentos, atribuindo a isso seu interesse pelo violino. Assim, concluiu que a criança deveria estar em contato com a música, e ser estimulada por ela desde o seu nascimento, assim como acontecia com a língua materna, ou seja, a influência do meio promovendo a construção do conhecimento musical.

A importância de seu método está, exatamente, em nos fazer acreditar que todo ser humano é capaz de aprender música, desde que seja estimulado a isso por seu meio.

Mas é bom ressaltar que a concepção de “meio” para Suzuki não acontece de modo natural, espontâneo, ou seja, trata-se de um meio “social” que facilita o aprendizado, de certa forma “fabricado” pelos pais, com orientação do educador musical. A proposta de Suzuki é bastante rígida, pois, a construção desse “meio musical” é estruturada, observando determinados preceitos. Este caráter de rigidez talvez possa ser explicado pelo conhecido rigor, próprio da cultura japonesa no aprendizado da língua, por exemplo. Não significa, no entanto, uma prática “carrancuda” de educação, ao contrário, ele busca o tempo todo o prazer em aprender e o amor por ensinar.

Seu método prevê, segundo Fonterrada (Ib., p.170):

- a) Repetição constante;
- b) Utilização de discos e gravações com músicas de qualidade, pois para ele nunca é cedo para estar em contato com músicas de qualidade;
- c) Contato positivo com a criança, principalmente na compreensão com as possíveis falhas;
- d) Possibilitar apresentações em público;
- e) Formação de repertório, pois para ele é importante que se continue a exercitar as músicas já aprendidas para aperfeiçoar-se;
- f) Estímulo à habilidade da memória;
- g) Estímulo à execução de ouvido, ou seja, saber ler a peça executada em todo o seu contexto, inclusive conhecer o compositor para só depois executá-la;

Todo esse rigor estrutural busca uma educação plena do ser humano por um conhecimento musical que sirva, antes de qualquer outro sentido, como sensação de plenitude e felicidade.

Fonterrada mostra alguns limites na proposta de Suzuki na concepção de meio ambiente, no processo de repetição e memorização e na apropriação da cultura ocidental em detrimento da oriental. Segundo ela, o meio “fabricado” pelos pais e educadores não se assemelha àquele meio natural em que as crianças aprendem a língua materna, como nos faz crer à primeira vista. A memorização e repetição o aproxima da educação tradicionalista, muito distante da educação problematizadora de hoje. Por fim, ao contrário de Kodály, Suzuki busca, o tempo todo, a formação clássica européia, e em nenhum momento valoriza ou acredita na força da cultura local.

A despeito disso, a autora aponta importantes contribuições desse educador musical. Relata, por exemplo, seu bem sucedido trabalho de ensinar um garotinho cego de nascença a tocar, revelando que, na verdade, mais do que a cega obediência pedida pelos seus métodos, transparece a aproximação amorosa em que se apresenta “uma grandiosidade de atitude, fortemente ancorada em princípios humanitários e espirituais”. Daí a propriedade do título de seu livro: *Educação é amor* (Ib., p.177).

### **c) A segunda geração de pedagogos musicais do séc. XX.**

Resenhamos, a seguir, com base em Fonterrada, seis pedagogos musicais, a saber: George Self, John Paynter, Boris Porena, Murray Schafer, Hans Joachim Koellreutter e Violeta de Gainza. Estes autores, um tanto diferentemente dos apresentados no tópico anterior, trazem uma proposta de vanguarda musical no ensino da Música. Esta postura educativo-musical reflete a virada da produção musical que acontecia na Europa e América do Norte no final da década de 50 e início da de 60, e que traz para a discussão da Educação Musical a idéia dos diversificados sons como matéria prima da música. Segundo a autora:

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas

características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominas música do passado (Ib., p.179).

### **George Self (1872-1923)**

O primeiro desses educadores é George Self, inglês, músico e um dos responsáveis pela introdução da música de vanguarda na Educação Musical. Centra seu trabalho numa busca por novas maneiras de ensinar música, diferentes do que vinha sendo praticado.

Não nega os princípios da cultura tradicional e os métodos empregados nas aulas de música do seu tempo, mas, a partir deles, tenta provocar a inclusão da “nova música” no cotidiano escolar, como acontece com qualquer ciência, que sempre busca o que há de mais recente para ser levado ao conhecimento dos educandos.

Como a nova música do século XX sobrepõe alguns conceitos antes incansavelmente trabalhados, Self também busca novos princípios, como as diversas possibilidades de sons presentes numa música, ao invés de um estudo aprofundado na *regularidade da pulsação* de determinada obra musical.

Prioriza a utilização de instrumentos percussivos por serem, segundo ele, mais acessíveis e, inclusive, possíveis de serem construídos pelos próprios educandos. Ou seja, na proposta de Self, a ênfase no ensino da Música está colocada na exploração dos meios de produção sonora e na criação de atividades não convencionais que, segundo ele, são mais adequados à sala de aula do que o ensino tradicional de música (Ib., p.182).

### **John Paynter (1928-1996)**

Assim como Self, é um educador e músico inglês, que centra seus estudos na procura por uma nova forma de ensinar música. Ambos não se ocupam apenas em identificar e elencar novos sons, mas em buscar a transformação destes em música, o que só é possível através de uma *escuta ativa*.

Somente a partir de uma escuta ativa, profunda e atenta, dir-se-ia, mesmo, quase obsessiva, é que se pode chegar ao controle da sonoridade, de modo, a permitir a reprodução do som ouvido e a criação de novos sons. É a partir daí que se constroem as propostas de criação sonora (composição) (Ib., p.186).

Para Paynter as tradicionais aulas de música passam a se definir melhor como *oficina de experimentação*. O que buscava Paynter em sua proposta de oficinas de experimentação musical era estabelecer relações entre todos os fundamentos de uma obra de maneira dialógica ou um procedimento em rede, e não mais uma leitura linear de música. Partindo de quatro procedimentos básicos da prática musical: sons na música, idéias musicais, pensar e fazer música e modelos de tempo; busca a formação dessa rede de interações que reflete, o que ele chama de resposta e compreensão musical. Para ele, é possível, então, partir de qualquer ponto passando por qualquer outro, para que haja o aprendizado em música.

Segundo Fonterrada, diferentemente de outros educadores musicais deste século, esse músico inglês enfatiza sua crença “nas possibilidades compositivas da maior parte dos educandos das escolas não especializadas, no estímulo à criatividade e invenção e à construção da própria experiência”. Ela menciona que esses traços foram respaldados pelas descobertas da psicologia do desenvolvimento e de inúmeras teorias da educação do século XX, entre as quais figuram as de Piaget, Vygotsky, Gardner, Freire e outros (Ib., p.187).

### **Boris Porena (1927)**

Também alinhado às buscas de Self e Paynter, este músico e educador italiano, pouco conhecido no Brasil, também concebe a Educação Musical a partir da escuta musical. Como os dois anteriores, não está preocupado com um método de ensino para a música, mas sim, em coletar diversos e possíveis caminhos ou diversificadas propostas de procedimentos, que possam auxiliar o ensino da Música. A questão central para sua busca é quais procedimentos de ensino podem resultar numa aprendizagem significativa e prazerosa.

Segundo sua abordagem, somente educadores com formação específica em música podem atuar na construção do pensar musical, pois seu material pressupõe conhecimentos específicos só possíveis de serem assimilados por esses educadores. Segundo Fonterrada:

O que importa destacar nesse autor é semelhante ao que se viu nos outros autores examinados neste segmento, é a não linearidade de propostas, com aulas abertas, com caráter de “oficina”, além da grande ênfase posta na criatividade, tanto do professor quanto

dos alunos. Também aqui, a atuação se dá em procedimentos de rede e não em linha, como era comum nos mestres anteriores (Ib., p.193).

### **Murray Schafer (1933)**

Partindo do mesmo pressuposto dos autores anteriores, esse educador e músico canadense está muito mais preocupado em encontrar procedimentos que levem a uma “qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente, e no estímulo à capacidade criativa do que em teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos” (Ib., p.193).

A questão mais polêmica desse autor é exatamente essa pouca preocupação com a teoria musical, pois, para ele, a experimentação sonora livre é a que realmente faz sentido no desenvolvimento de uma compreensão musical.

Acredita também que, isentas de preconceitos, as crianças são capazes de ouvir e compreender tanto uma música erudita quanto um folgado popular, passando por qualquer outro estilo musical e, para tanto, precisam apenas “serem apresentadas” à diferentes e diversificadas possibilidades musicais. O seu princípio básico é formulado a partir de propostas de atividades que sejam capazes de despertar um “querer saber” lúdico. Ou seja:

Essas atividades tanto podem ser utilizadas dentro do currículo específico de música com em atividades extraclasse ou mesmo fora da escola, e funcionam como uma espécie de “guerrilha” cultural, para lembrar uma expressão de Umberto Eco, na qual brincar com sons, montar e desmontar sonoridades, descobrir, criar, organizar, juntar, separar e reunir são fontes de prazer e levam à compreensão do mundo por critérios sonoros (Ib., p.195).

Para Fonterrada, o trabalho de Murray Schafer é bem mais uma educação sonora do que propriamente uma Educação Musical, que tem um caráter mais sistemático. Essa educação sonora, ou escuta de qualidade, antecederia e permearia o ensino da música, “por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro (Ib., pp.194-195).

Embora, pregue as aulas de música devam ser abertas em todos os sentidos, para que todas as possibilidades sonoras possam entrar e que não existam educadores e educandos durante uma aula sob a sua perspectiva, mas sim uma comunidade de aprendizes, em contrapartida, deixa claro que aulas de Educação Musical devam ser ministradas por educadores devidamente qualificados, para não haver equívocos que

possam ser irreparáveis durante o processo, como até mesmo prejuízos fisiológicos, por exemplo, quando numa proposta de determinada atividade, se força demais uma pregação vocal por desconhecimento da real possibilidade da mesma.

O caráter peculiar dessa abordagem está no fato de conceber a Educação Musical não apenas a serviço do conhecimento musical, mas numa proposta muito mais global, que considera o humano um todo de diversificadas dimensões, e, assim sendo, em constante relação com o seu meio.

### **Violeta Hemsy de Gainza (1930)**

Essa educadora musical argentina é outro nome importante numa compreensão mais abrangente da constituição do ensino da Música no Brasil e na América Latina. No prefácio que assinou do livro de Fonterrada, o qual estamos resenhando, consta uma afirmação que pode nos servir de sinalização do seu pensamento:

A música, como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. Porque a música, como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir do seu nascimento, e por toda a vida (Apud FONTERRADA, p.23).

### **Hans Joachim Koellreutter (1915)**

Esse movimento em torno de novos paradigmas no campo da educação musical chega ao Brasil, principalmente, através do educador e músico alemão Koellreutter, em 1937, o qual se torna importante ícone nesse campo. Segundo Fonterrada, da atividade pedagógica e artístico-cultural desse músico saíram propostas de oficinas de música, ligadas à criação musical e estudos do som (em muito semelhantes aos procedimentos dos educadores/compositores), ao mesmo tempo em que, se exigia do estudante de música uma formação aprofundada em termos de cultura musical (Ib., p. 216).

A seguir, pela relevância da abordagem desse pedagogo musical para a minha pesquisa, discorrerei mais profundamente sobre ele.

#### 4. Koellreutter e o caminho que se faz no caminhar

Continuando a discussão sobre fundamentos da Educação Musical, julgo necessário apresentar, com um pouco mais de detalhamento, a abordagem de Educação Musical de Koellreutter, por meio do livro *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical* (2001), de Teca Alencar de Brito<sup>9</sup>.

Por que trazer Koellreutter nesse momento de nosso trabalho? Em toda a trama tecida sobre a Educação Musical, e na busca de minha compreensão sobre ela, principalmente através do livro de Fonterrada, foi nas idéias deste educador que encontrei um maior conforto para compor minhas idéias para a elaboração do experimento didático objeto desta pesquisa.

Brito apresenta em seu livro, alguns princípios pedagógicos de Koellreutter. O primeiro deles é este: “Não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros” (2001, p.18). Esse princípio orienta a nossa visão de educação, onde o educador é a ponte entre o conhecimento musical acumulado e a idéia primeira – do educando – sobre os mesmos, ou seja, num princípio vygotskyano de ensino mediador, onde o educador atua no que o educando não é capaz de fazer sozinho.

Outro princípio encontrado como proposta pedagógica do educador e que nos aproxima: “Aprender a apreender dos alunos o que ensinar” (Ib., p.18). A visão que temos de nosso educando se pauta na concepção de que ele traz informações diversas sobre variados conceitos e, por meio do diálogo e da interlocução, o ajudamos a avançar nesses conceitos.

Koellreutter recomenda: “Questionamento constante: POR QUÊ? (alfa e ômega, princípio e fim da ciência e da arte)” (Ib., p.18). A concepção de educação enquanto processo e, portanto, dinâmico num eterno movimento do descobrir novos caminhos possíveis, nos coloca sempre nesse eterno questionar proposto por Koellreutter. Isso reflete diretamente na idéia de formação continuada, que entendo ser um ideal na prática educativa.

---

<sup>9</sup> Brito é educadora musical em São Paulo, foi relatora do Documento de Música do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, como música, produziu diversos CDs ricamente elaborados em coerência com a proposta musical koellreutteriana, da qual é estudiosa.



Esses questionamentos passam por nossa própria identidade profissional, pelas especificidades da disciplina, em suas relações com as demais nuances do processo, nos modos de mediar esse conhecimento, na constituição histórica e cultural do processo. Em suma, uma eterna busca por respostas possíveis.

E por fim, um último princípio apresentado por Brito: “O objetivo maior da educação musical: o ser humano” (Ib., p.18), que dá suporte à minha crença de que a Educação Musical deve estar voltada para a formação humana do educando, e que a música deve ser parte integrante da formação geral, ou seja, o educando faz “música” sem que para isso se pretenda revelar talentos musicais. Creio que a formação de músicos cabe a instituições especializadas e formação musical à escola, onde a significação musical possibilita ao educando um rever de si mesmo, do outro e do mundo, significação esta facilitada pelo conhecimento artístico musical.

Outros princípios presentes na proposta pedagógica do educador são apontados por Brito (Ib., p.18):

- A atualização de conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música do século XX no trabalho da Educação Musical.
- O relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, a ciência e a vida cotidiana.
- A improvisação como umas das principais ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical.

Esses princípios da abordagem de Koellreutter me inspiram outras idéias que norteiam meu trabalho:

- A importância do domínio dos conteúdos a serem trabalhados, para que haja segurança e possibilidades de ampliação desse universo musical existente;
- A intra e interdisciplinaridade como mote educativo, justamente baseada na crença da educação enquanto processo que se relaciona o tempo todo com a constituição desse ser histórico, cultural e multidimensional;

- As necessidades e desejos desse educando, que podem interferir no seu aprendizado se levados em conta;
- A construção de um conhecimento que assuma mais do que respostas imediatas sobre determinados conceitos, mas que possa apresentar significados na construção geral do educando;
- O fazer musical como a única possibilidade de um desenvolvimento musical e ancorado, principalmente, na improvisação, que não é um “pode tudo”, mas um exercício pleno para, entre outras coisas, a livre expressão e o desenvolvimento criativo.

Os princípios de Educação Musical extraídos do pensamento de Koellreutter, fornecem claras pistas que poderiam revelar o método utilizado pelo educador em suas pesquisas ou, ainda, para tentarmos situá-lo numa possível linha teórica. No entanto, por meio de Brito encontramos a fala dele sobre isso: “meu método é não ter método”, disse-nos o professor inúmeras vezes. “O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além...” (Ib., p.29).

Quando fala da não utilização de um método, fica claro que apenas se recusa a conceber seu trabalho de um ponto de vista da educação tradicional de música, ou de um método positivista de ensino. Na verdade; identifica-se com a fenomenologia, conforme a autora explica:

O professor Koellreutter guiava-se (procedimento que aconselhava nos cursos de atualização pedagógica) prioritariamente pela observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos. A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento... sempre foram princípios básicos presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem propostas e/ou coordenadas por ele, posturas derivadas de sua vivência, experiência e reflexão, de suas pesquisas, análises críticas aos modelos tradicionais de ensino (Ib., p.29).

Ainda, segundo ela, há consonância entre os princípios orientadores da ação pedagógica de Koellreutter e a pedagogia construtivista, hoje “popular” na educação brasileira, mas, especialmente, na área da música, ainda pouco praticada.

No que se refere ao conteúdo da Educação Musical – o que ensinar – a posição de Koellreutter de que a educação deveria basear-se nos interesses, necessidades e pré-

conhecimentos dos educandos, não tem correspondência com um espontaneísmo desarticulado de conhecimento fundamentando. Brito esclarece bem esta posição:

(...) Cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. Mais do que programas que visam resultados precisos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulado, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós. “É preciso aprender a aprender dos alunos o que ensinar”, repetia sempre Koellreutter (Ib., p.31).

Ela menciona, também, o conselho dado pelo músico e educador: “Deixem-se levar pelo verdadeiro interesse e não apenas pela simples curiosidade. Deixem-se levar pelos fundamentos essenciais dos nossos conhecimentos e pela força da problemática que nos envolve e que dá sentido à atuação do artista de nosso tempo” (Ib., p.33).

Meu entendimento é de que a proposta de um currículo aberto com *abrangência de conteúdos* não significa inconsistência do ensino ou um “poder fazer qualquer coisa”, desde que seja do interesse dos educandos. O que propõe Koellreutter é uma “liberdade” em se trabalhar os conteúdos necessários ao desenvolvimento musical, de maneira dinâmica, relacional e questionadora, e isso prevê um domínio absoluto da disciplina por parte do educador que estará sempre exposto a questionamentos inesperados.

Koellreutter distingue o ensino *pré-figurativo* de outro, o *pós-figurativo*. Este segundo está mais alinhado a um pensamento tradicionalista, enquanto que o primeiro privilegia os modos como se opera é que se constituem em novos paradigmas em maior consonância com o nosso tempo. Segundo ele: “O ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista de uma obra a criar” (Ib., p.35).

Segue exemplificando o que prevê como diferença entre um ensino e outro, e nesse momento, fica claro que não descarta a presença dos modos tradicionais, digamos, pós-figurativos. Para ele, “ensinar o que aluno pode ler nos livros e enciclopédias é pós-figurativo” e “levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsias e ao questionamento de tudo o que ensina é pré-figurativo” (Ib., p.36).

Para melhor explicitar o termo *pré-figurativo*, Brito cita o autor João Gabriel M. Fonseca, o qual informa que o termo *figurativo* surge no movimento das Artes Plásticas quando o artista reproduz uma figura em sua obra, tal e qual ela está posta, sendo que numa

proposta *não-figurativa*, o artista jamais afirma as formas pré-estabelecidas contidas na obra ao reproduzi-la, emprestando a ela a sua interpretação (Ib., p.36).

Com base nisso, a própria definição do termo pré-figurativo nos leva a refletir nessa diferença existente entre propor uma escuta musical repetidas vezes e, em seguida, convidar os educandos para que reproduzam a mesma de maneira figurativa e, ao contrário disto, propor a mesma escuta – partindo, portanto, do mesmo conteúdo – contextualizar, explorar as possibilidades sonoras, entre outras coisas, e, em seguida, convidá-los a uma improvisação musical que reinterprete a obra já com a interpretação deles. Para Brito, interpretando a metodologia de Koellreutter, o ensino pré-figurativo expressa uma atitude do educador, no sentido de apontar caminhos futuros respeitando o presente, o contexto, as possibilidades reais. E completa com o depoimento do próprio Koellreutter:

A minha maneira de trabalhar parte sempre do aluno, dele para mim, e não o contrário. O assunto das aulas resulta sempre de um diálogo, de uma discussão entre os dois pólos - clientela e professor. Os estudantes, naturalmente, não perguntam no início. Então, o problema é como motiva-los criando uma situação de polêmica que lhes interesse ou então simplesmente partindo de uma prática musical. Essa prática tem que ser renovadora. Portanto, o melhor é a improvisação com todos os elementos que possam soar (Apud Brito, p.40).

Na proposta de uma Educação Musical que vise o ser humano como um todo, Koellreutter entende que a música na educação pode ser utilizada no sentido *funcional*, ou seja: “Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais” (Ib., p.41).

Para ele, desde que possa despertar um novo olhar sobre si mesmo e ao mundo a sua volta, o ensino da Música cumpre parte dos objetivos da educação geral. Brito reproduz mais uma vez a posição de Koellreutter:

Aquele tipo de educação musical não orientado para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do sentido de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. As nossas escolas oferecem aos seus alunos também cursos de

esporte e futebol, sem pretenderem preparar ou formar esportistas ou jogadores de futebol profissionais (Ib., p.41).

Esse posicionamento não parece ser consensual entre os educadores musicais brasileiros. Com certeza, o próprio termo “funcional” nos leva a uma inquietação, pois interfere no entendimento da própria identidade do educador musical e na valorização do ensino da Música, como constatei na obra de Fonterrada. No entanto, se acredito, em primeiro lugar, que o termo “funcionalidade” significa por a formação musical como elemento da formação geral de todos os educandos; e, segundo lugar, que a Educação Musical escolar no Brasil tem históricas lacunas, inclusive a inexistência de educadores formados em música no ensino fundamental, então, entendo ser necessário propor a formação continuada do educador de ensino fundamental sem formação específica em artes e/ou música, sem descuidar de se ter um corpo teórico e prático específico do conhecimento musical, de modo a não descaracterizar o campo da Educação Musical. Acredito, portanto, que programas de educação continuada podem capacitar educadores sem formação específica (no caso, o unidocente das classes do 1o. ao 5o. ano) a pensar e atuar musicalmente, de modo que possam fazer o mesmo com seus educandos. Trabalhando a música interdisciplinarmente, esse educador poderá, ao menos, despertar esse novo olhar sobre o mundo, proposto por Koellreutter, e trazer a música para dentro da escola numa busca por seu lugar na educação, como afirma Fonterrada:

Um educador que pautar seu trabalho em jogos de improvisação, por exemplo, tem que ter claro os princípios e objetivos presentes na proposta de cada atividade, além de conceber a improvisação de maneira conceitual, pois, segundo Koellreutter: “Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar; experimentar; refazer; avaliar; ouvir; criticar etc. O resto é vale-tudismo (2008, pp. 45-46).

Finalizando essa breve análise do pensamento de Koellreutter, trago sua idéia de que o educador trabalha na ampliação da percepção pela consciência: “A conscientização implica em desenvolver simultaneamente a vivência e o processo intelectual, e a comparação é o melhor meio para promover o processo de conscientização” (Apud BRITO, 2001, p.47). Compreendo, com isso, que o educador medeia o processo de “aprimoramento” dessa percepção inicial do educando, facilitando um contato com as possibilidades musicais para chegar a uma consciência musical que não negue a sua percepção, mas a fundamente.

Metaforicamente, ele resume essa idéia: “O mundo intelectual, cultural é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos esse lago. Isto é o que me parece essencial: o movimento” (Ib., p.51).

## **5. Nesse grande tear é possível preparar o leigo para ministrar música?**

Para além das considerações feitas até aqui, com o auxílio da obra de Fonterrada, resta-nos, ainda, a grande questão que norteia minha proposta de estudo: é possível um educador leigo ministrar a disciplina de música com um mínimo de coerência, com base em algum tipo de formação continuada que contemple algumas premissas básicas necessárias ao desenvolvimento desse saber específico?

A autora apresenta, em seu livro, dados preocupantes sobre a questão profissional, colhidos em pesquisa realizada em escolas públicas ligada aos Programas Educacionais da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, publicados na Revista Concerto, de novembro de 2001. De 60 educadores de Arte de uma diretoria regional de ensino, 42 eram especializados em Artes Plásticas, 10 em Desenho Geométrico, 5 em Teatro e 3 em Música (Cf. Fonterrada, 2008, p. 348). Ela aponta outro dado intrigante:

O relato de Krünger é corroborado por outro: em novembro de 2001, a autora ministrou um curso de música para professores do estado de Goiás. Dos 34 alunos inscritos, quatro tinham diploma de licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plástica. Os trinta alunos restantes eram de outras áreas do conhecimento: Geografia, História, Matemática, Biologia; todos eles dão aula de Artes nas escolas públicas em que lecionam. Não havia, no grupo, um só professor de música. Esta é a realidade que enfrentamos, e ela não pode ser negada (Ib., p.348).

Diante desses fatos, que mostram com crueza a realidade em que se encontra a grande maioria das escolas de nosso país em relação ao ensino da Música, a autora expõe sua crença de que é possível ao educador leigo realizar um bom trabalho no ensino da Música. Ela afirma:

É hora, pois, de preparar o leigo para exercer a função de “animador cultural” dentro da escola. Ele precisa ser orientado para isso, cabendo ao músico a tarefa de liderar esse movimento, pois é hora de convidar essas pessoas que, efetivamente, se responsabilizam pela arte em suas escolas e são capazes de fazer alguma coisa boa em benefício dela. Há muitas coisas, em música, que o não músico pode fazer se permitir que ela faça parte de sua vida (Ib., p.348).

Em síntese, Fonterrada nos mostra a Educação Musical como uma grande rede tecida no dia a dia do fazer desse saber musical/educativo, rede esta tecida dos muitos fios dispostos nessa trama, que ora se apresentam macios e tênues ao manuseio, ora como um grande emaranhado de linhas difusas que necessita que se pause o trabalho para desvendar em que pontas poderemos encontrar um re-começo para o mesmo. Constata, também, que a realidade da Educação Musical está muito distante de sua implantação ideal, de um ponto de vista institucional, principalmente no campo da formação do educador. Por fim, chega à idéia de que um educador não especializado pode trabalhar com música, com todos os limites que a não formação impõe, desde que haja um esforço para uma formação continuada de qualidade.

Estas conclusões constituem um reforço à proposta de trabalho trazida nesta dissertação. Senti na pele as dificuldades da não formação específica e, por alguns momentos, cheguei a acreditar que me embrenhava num campo obscuro para meu entendimento e que nem através de todos os meus esforços, conseguiria romper com alguns percalços que me impossibilitavam seguir em minha proposta.

Essa “aventura ousada” – realizar um experimento didático-formativo no ensino da Música, sem possuir a formação específica em música com uma educadora também sem a formação musical - estará mais bem explicitada no terceiro capítulo deste trabalho de onde aponto as maiores dificuldades e as modestas conquistas que constatamos através de nosso “experimento musical”. Muitos foram os autores que me guiaram nesse caminho, mas de maneira especial, a obra de Fonterrada, utilizada nessa etapa de nosso trabalho, nos serviu não só de referência, como iluminou o caminho para que tentasse desatar verdadeiros nós que fazia das linhas dispostas durante meu caminhar. E é com uma fala dela que concluo essa parte do meu trabalho:

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical (Ib., p.117).

## SEGUNDO CAPÍTULO

### O EXPERIMENTO MUSICAL

Neste capítulo, apresentamos a pesquisa realizada por meio do experimento didático-formativo, na tentativa de encontrar respostas a várias questões surgidas no delineamento do projeto e no decorrer da pesquisa bibliográfica. A principal pergunta que norteou o trabalho investigativo e que esteve presente ao longo da realização do experimento foi: de que maneira um profissional da educação não graduado na área de artes, especificamente na de música, poderia ministrar a disciplina Educação Musical na educação escolar institucionalizada, com conteúdos e metodologia adequados, sem correr o risco de descaracterizar e até mesmo banalizar a disciplina em questão?

Desde o início, procuramos justificar esta proposta de pesquisa, por um lado, pela importância da música na formação geral dos educandos da Educação Básica e, por outro, pelo fato de não se poder negar a presença do educador não especializado atuando em grande escala no campo da educação musical. Oportunamente, a educadora musical Fonterrada (2008) nos sinalizou sua posição favorável a práticas de formação continuada para educadores em exercício sem formação específica, tal como mencionamos no capítulo anterior. Apoiando-me na idéia *de uma grande rede tecida por tramas e fios*, parto para uma proposta onde eu possa colaborar para o alinhavamento dos fios que formam a educação musical.

#### **Problematização**

Entre as questões de pesquisa que afloraram no momento da definição do projeto estão as seguintes:

1. Qual o papel que o ensino da arte ocupa hoje na primeira fase do ensino fundamental: quais teorias embasam essa prática educativa nesse contexto; quais os objetivos dessa disciplina; o que está posto na legislação referente; quais os profissionais que atuam nessa esfera?



2. É possível alcançar os objetivos do ensino da arte destinados ao ensino fundamental sem uma formação específica? De que maneira isso ocorre? Quais teorias apontam caminhos viáveis a essa prática?

3. Na proposta do ensino da arte destinada ao ensino fundamental, apontada nos PCN, podemos encontrar as atividades lúdicas como eixo do trabalho nesse contexto? Quais os riscos de descaracterização e até de banalização da disciplina podem decorrer de uma prática aportada apenas nessa premissa?

4. Em que consiste a proposta de ensino da linguagem artístico-musical nessa fase de aprendizagem, ou, qual a linguagem musical utilizada nesse contexto educacional?

5. Partindo do pressuposto que um docente não graduado na área de educação musical, não domina os modos de se pensar e atuar musicalmente, como poderá mediar a apreensão desses conceitos, para que seus educandos possam internalizar e atuar musicalmente a partir desses modos? Quais os conteúdos básicos necessários para que esse docente possa trabalhar a disciplina, atuando de maneira efetiva no desenvolvimento dos educandos dentro dessa linguagem?

6. Atuando na zona de desenvolvimento proximal do docente - já descrito anteriormente - é possível que ele adquira modos de pensar e atuar musicalmente para que, sua prática pedagógica seja capaz de mediar as construções dos mesmos modos operantes e atuantes, em seus educandos?

Passo agora a descrever os detalhes da pesquisa e, a seguir, os do experimento, do momento em que começo o percurso da elaboração até a construção do Plano de Aula, parte resultante do experimento, que envolveu, ainda, a aplicação e a observação que descreverei no terceiro e último capítulo desta dissertação. Divido este capítulo então em duas partes: a primeira discorre sobre o detalhamento da pesquisa, procedimentos e etc. e a segunda sobre o Plano de Aula.

## **1. A pesquisa**

### **1.1. O procedimento investigativo**

A modalidade de investigação escolhida foi o experimento didático-formativo, um procedimento investigativo peculiar à teoria histórico-cultural. Para Vygotsky, o experimento – denominado por ele de “experimento formativo” – viabiliza a atuação do pesquisador, no sentido de revelar os fenômenos psicológicos da formação de conceitos ali no próprio processo formativo.

O pesquisador deve ter como objetivo a compreensão das relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, e deve considerar a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio (Freitas, 2007. P.5).

Conforme Libâneo, apoiando-se em Davydov, “o experimento de ensino é uma modalidade de experimento formativo. É uma intervenção pedagógica por meio de uma determinada metodologia de ensino, visando interferir nas ações mentais dos educandos e provocar mudanças em relação a níveis futuros esperados de desenvolvimento mental” (2007, p.11).

O experimento didático, assim, tem como base a atuação do ensino no processo de aprendizagem, o que significa atuação no desenvolvimento mental dos educandos, por meio de uma atividade docente envolvendo interlocução e diálogos contínuos entre o educador e os educandos. Está claro que está presente nesta concepção de ensino a proposição de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme já mencionamos no capítulo anterior.

Partindo desse entendimento, a presente pesquisa caracterizou-se como experimento didático-formativo, realizado com uma educadora sem formação específica atuando no ensino fundamental, nas aulas de arte. O que pretendia era por em prática um procedimento investigativo que, por meio de um acompanhamento assistido do trabalho da educadora, pudesse auxiliar a sua prática profissional no ensino da Música das aulas de arte. Na verdade, ao entender, como Vygotsky, que o ensino para formação de conceitos nos educandos supõe uma atuação intencional do educador na formação de suas ações mentais,

também poder-se-ia supor que a aprendizagem de práticas de ensino pelo educador pudesse passar pela mesma lógica<sup>10</sup>.

### **A observação**

Junto com o experimento, a observação é o principal instrumento de coleta de dados, em relação ao trabalho da educadora e à atuação dos educandos. Todas as aulas foram observadas de acordo com as recomendações sobre esse tipo de instrumento. No entanto, foquei minha observação no desempenho de seis educandos, que compuseram o que denominei grupo de observação focada.

Este procedimento se fez necessário para que pudesse observar o desenvolvimento das ações mentais, tal como prevê a prática do experimento. E se caracterizou por uma observação mais detalhada das representações ou atitudes dos educandos, pertencentes ao referido grupo diante de nossa proposta de mediação.

Em síntese, de que maneira uma pesquisadora poderia auxiliar nesse processo atuando da formação de ações mentais? Recorro a Freitas para caracterizar esse papel:

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 como este se encontra organizado. A tarefa proposta e os passos da tarefa estão ancorados em um determinado conceito científico a ser aprendido. A organização desses passos está ancorada em princípios teóricos da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. Esses passos, ao serem cumpridos pelos sujeitos participantes exigem determinado movimento do pensamento, movimento este que pode resultar em mudanças na sua qualidade em relação ao conteúdo da tarefa, ou seja, o conceito científico. Em outras palavras: no decorrer do experimento acontece aquisição de atos mentais, atos esses que contribuem para reorganizar o pensamento, as operações mentais realizadas pelo sujeito (2007, p.11).

## **1.2. Objetivos da pesquisa**

### **a) Objetivo Geral:**

---

<sup>10</sup> Tal como já se mencionou neste trabalho, é evidente que qualquer ação de formação continuada referente a alguma disciplina do currículo do ensino fundamental deve ser conduzida por profissional formado na disciplina e especializado no ensino dessa disciplina. No caso específico desta pesquisa, registre-se que, embora a pesquisadora não possua formação específica em música, é formada em pedagogia, mas, especialmente, traz uma experiência de 19 anos de atuação profissional na área do teatro e da música.

Por em prática um procedimento metodológico de formação continuada, através de um acompanhamento assistido e a avaliação dos processos docentes, que vise colaborar com o docente não graduado na área específica, mas que atue na disciplina de artes, especificamente no ensino da Música nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Goiânia.

**b) Objetivos específicos:**

1. Elaborar uma proposta metodológica do ensino da Música, através da utilização de jogos sonoros, aportada na teoria histórico-cultural e ancorada na Proposta Triangular de Ensino e no Ensino Pré-Figurativo;
2. Formular um plano de aulas, a ser aplicado num período mínimo de dois meses, em conjunto com o educador da classe, seguido de preparação teórico/prática do educador;
3. Estabelecer uma parceria de trabalho com a educadora/parceira, para que ela possa nos apresentar o contexto da instituição e de sua turma de educandos; para que atue na mediação do processo, através da aplicação de nossa proposta de plano de aula e, por fim, nos auxilie na avaliação de nossa pesquisa do ponto de vista docente;
4. Observar, supervisionar e acompanhar, passo a passo, a aplicação do plano de aulas na sala de aula;
5. Avaliar e analisar os resultados obtidos no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos envolvidos no processo, e o processo de preparação ou a relação entre o docente e a pesquisadora;
6. Confrontar os resultados práticos e os conceitos teóricos trabalhados na proposta, analisando sua contribuição efetiva no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de música.

### 1.3. Categorias de análise

Para efeito da orientação das atividades do experimento, partimos de indicações extraídas do pensamento vygotskyano, com base em sua tese de que a educação e o ensino são meios universais de promoção do desenvolvimento de ações mentais, processo mediado pelo educador. Sintetizamos algumas características desse educador:

- Considerar o educando como sujeito de sua aprendizagem;
- Compreender esse sujeito como social;
- Considerar os motivos, necessidades, desejos e experiências sócio-culturais desses sujeitos;
- Propiciar diálogos entre o que o educando já conhece com o que é necessário conhecer em determinado contexto disciplinar;
- Propiciar o diálogo entre conteúdos e atividades com a vida cotidiana dos sujeitos;
- Estimular a socialização, ou seja, estimular o seu viver social e seu poder de comunicação;
- Promover o pensamento reflexivo a partir de um ponto de vista social;
- Avaliar o aprendizado de maneira processual e como momento também de aprendizagem;
- Estar consciente de sua prática, de sua concepção teórica;
- Dominar sua disciplina no que diz respeito a conteúdos, métodos, objetivos e princípios;
- Propiciar situações para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos para que, internalizando um modo de pensar e atuar na disciplina, seja capaz de resolver problemas já sem a sua mediação; aprendendo a pensar, o educando pode encontrar, ele mesmo, caminhos para seus questionamentos.

Apropriei-me, também, das propostas de ensino e aprendizagem de Davydov. Segundo esse autor, a tarefa de aprendizagem pode ser resolvida pelos educandos, mediante determinadas ações de aprendizagem, a saber:

- 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.

A partir destes princípios básicos, juntamos os dois autores para planejar o experimento, formular o plano de ensino e estabelecer as categorias de análise, utilizadas tanto na observação do trabalho da educadora quanto na análise dos registros de observação. Como linha geral de condução do trabalho da educadora com os educandos, nos inspiramos diretamente nas ações de aprendizagem de Davydov. Tais ações foram operacionalizadas de modo a se constituírem em objetos de observação, tendo em vista o acompanhamento das atividades da educadora e dos educandos ao longo do experimento.

Chegamos, assim, às seguintes categorias:

- a) Organização e desenvolvimento do plano de aula (ações de aprendizagem):
- Motivação e orientação da atividade, acolhimento;
  - Apreensão das relações gerais básicas, do núcleo do conteúdo, mediante problematização e contato com objetos;
  - Modelização;

- Análise do objeto em sua forma “pura”;
- Aplicação a casos particulares;
- Interiorização do procedimento geral.

b) Monitoramento, controle e avaliação das ações e operações em relação à educadora:

- Ações da educadora que mostram orientação do educando na formação e interiorização de conceitos e na insistência na utilização de procedimentos lógicos.
- Ações que levem o educando a utilizar no seu raciocínio, na sua fala, o procedimento geral.
- Acompanhamento pela educadora da interiorização de conceitos, por meio de perguntas, ratificação de respostas, etc.
- Formas de suscitar os motivos: a participação, o envolvimento, a atenção, o elogio...

c) Monitoramento, controle e avaliação das ações e operações em relação aos educandos:

- Manifestação de compreensão e interiorização dos conceitos (qualidade dos conceitos emitidos, nível de relação entre conceitos...).
- Envolvimento na tarefa (motivos).
- Nível de compreensão do princípio geral e capacidade de estabelecer relações, de articular abstração substantiva e generalização substantiva.

## 1.4. O campo da pesquisa e os sujeitos<sup>11</sup>

### a) O Educandário Yara Berocan<sup>12</sup>

As primeiras tentativas de encontrar instituições escolares onde pudéssemos realizar a pesquisa foram dirigidas à rede pública de ensino, mas motivos diversos dificultaram a execução desse intento e tivemos que optar por uma escola da rede privada. Desse modo, chegamos ao Educandário Yara Berocan.

O Educandário Yara é uma escola peculiar, a começar pela sua localização, pois o cenário da escola é o Clube de Pesca do Jaó, pertence a um dos clubes mais freqüentados pela classe média de Goiânia, o Clube do Jaó. Desde a entrada no Clube até a chegada na escola, o caminho dos educandos é ladeado por árvores e por um belo lago. A escola conta ainda com o espaço do Clube como área de recreação, inclusive os educandos fazem aulas de natação nas piscinas do clube. Todo o espaço físico é bastante adequado, as salas são confortáveis e a escola possui uma grande área verde.

O princípio filosófico da instituição é o da educação humanista, segundo consta na apresentação do projeto pedagógico:

A escola assume uma concepção integral de ser humano, de sociedade e de educação. Tem o objetivo de ser uma escola progressiva, visando promover um modelo de aprendizagem significativa, percebendo o aluno como sujeito de seu próprio desenvolvimento, um ser consciente, crítico e apto para agir e exercer seus direitos no meio em que vive.

Toda a proposta pedagógica do Ensino Fundamental e da Educação Infantil tem como embasamento a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a concepção progressista e humanista de educação a partir dos PCN'S e RCN'S e a fundamentação teórica de Jean Piaget e Vygotsky. A metodologia de ensino do Educandário Yara busca, de forma cotidiana, trabalhar numa concepção que considera o ser humano de forma integral, em suas instâncias social, emocional e cognitiva.<sup>13</sup>

Foram necessários quatro encontros na instituição para começarmos o nosso trabalho. O primeiro contato, em 26/3/2008, teve por finalidade a conversa com a Diretora

---

<sup>11</sup> Em relação aos aspectos éticos desta pesquisa, entendemos que ela não envolve manipulação ou riscos em seres humanos, uma vez que sua metodologia supõe um trabalho colaborativo entre pesquisador e pesquisado, de natureza pedagógico-didática, e, por vezes, de assistência profissional à professora-colaboradora da pesquisa, visando melhoria de desempenho. Também, não envolve riscos físicos ou mentais aos alunos, uma vez que os conteúdos e procedimentos didáticos utilizados no experimento didático-formativo são os convencionados na prática pedagógica corrente, implicando apenas uma determinada seleção desses procedimentos em razão do referencial pedagógico-didático escolhido. Dessa forma, os procedimentos investigativos não ferem os princípios da ética da pesquisa, a saber: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, tal como consta nos objetivos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP (site da UCG).

<sup>12</sup> Conforme Projeto Político-Pedagógico em Anexo No.1.

<sup>13</sup> [www.educandarioyara.com.br](http://www.educandarioyara.com.br), acessado em 15 de dezembro de 2008.



Ana Maria Frazão e a Coordenadora Pedagógica Eunice de Fátima Naves Ribeiro, ocasião em que me apresentei, falei da minha proposta de trabalho e solicitei a colaboração da escola e a indicação de uma educadora. Após duas semanas, comunicaram-me a aceitação da minha solicitação, e marcaram nova data para o primeiro contato com a educadora com quem estabeleceria a parceria de trabalho.

O primeiro encontro com a educadora Sueleide, mais conhecida como Leda, ocorreu no dia 15/4/2008, na sala da Coordenação, e estiveram presentes, além da educadora, a coordenadora e a diretora da escola. Em linhas gerais, apresentei-lhes o meu projeto de trabalho e contei algo da minha trajetória profissional e acadêmica. Em novo encontro com a educadora para tratarmos do Plano de Ensino, ofereci a ela três textos para serem discutidas nesse primeiro momento: o texto de Libâneo sobre o experimento didático (2007); um texto organizado por mim sobre a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, e um excerto de Vygotsky sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (2001, p. 327).

Depois disso, demos continuidade ao trabalho como será relatado a seguir.

## **b) Os sujeitos da pesquisa**

### **A educadora/parceira**

A educadora Sueleide de Vieira Barbosa da Silva, 39 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, leciona há 27 anos na rede privada de ensino de Goiânia. Trabalha no Yara há cinco anos, e, no momento de nosso contato, ministrava aulas ao quarto ano, período vespertino, no ensino fundamental. Adora música, mas não tem nenhuma formação específica na área. Como unidocente, ministra também as aulas de arte e sente-se bastante desconfortável por compreender que fica sempre no superficial. Nas aulas de arte, prioriza a linguagem plástica e em outras aulas, como Geografia e História, trabalha sempre com o auxílio de músicas<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Dados contidos na entrevista. Anexo No.2

## **Os educandos**

A turma é composta de 26 crianças entre 8 e 10 anos, matriculadas no quarto ano do ensino fundamental. Dessas, 6 foram observadas, especificamente, durante a aplicação do experimento, e analisadas de acordo com nossos objetivos e categorias de análise, descritas a seguir. Conforme informação da educadora e pela minha própria observação, a maioria dos educandos é proveniente de classe média. De modo geral, as crianças não apresentavam comprometimentos visíveis de aprendizagem, mostrando-se interessadas e envolvidas nas atividades escolares.

### **1.5. As fases da pesquisa**

A investigação foi iniciada com a revisão bibliográfica da literatura, do que resultou a elaboração do primeiro capítulo, constituindo-se assim, o referencial teórico para o trabalho. Num segundo momento, realizamos a pesquisa de campo, na modalidade de experimento-formativo que, por questões de nomenclatura, passamos a chamar de “experimento musical” e que será detalhado no próximo tópico.

O terceiro momento foi dedicado a descrever os dados empíricos obtidos, fazer a análise dos resultados obtidos relacionando-os à teoria que nos apoiou durante o trabalho e à nossa proposta de trabalho.

Importante ressaltar que, no momento que parti para a elaboração do Plano de Aula, solicitei o auxílio de duas pessoas da área de música, para que eu pudesse compreender alguns conceitos específicos necessários à condução do experimento, já que eu não tenho formação específica em Educação Musical. Foram elas, Peter Zuquini, percussionista e aluno do curso de Percussão da Universidade Livre de Música - Centro de Estudos Musicais Tom Jobim - em São Paulo e aluno do curso de Educação Artística da Faculdade Mozarteum de São Paulo; e Mauren Vasconcelos, musicoterapeuta graduada pela Faculdade Paulista de Arte.

## **2. O experimento musical – Plano de Aula**

### **2.1. Encontros para a elaboração**

Como já citado, meu primeiro contato com Leda foi destinado apenas a nos conhecermos e a combinarmos nossos trabalhos conjuntos. O segundo encontro aconteceu em 6/5/2008, em sua própria sala de aula, conforme sua própria sugestão e teve duração de uma hora. Num primeiro momento, a educadora solicitou uma nova apresentação de minha proposta de trabalho, o que fiz, já procurando relacionar as atividades a serem realizadas com a teoria explicitada nos textos previamente lidos por ela. Em mais um encontro, trabalhamos especificamente o modo de condução do experimento. Nessa ocasião, mais dois textos foram passados à educadora/parceira: um de Libâneo sobre conceitos de Didática (2004) e outro de Isabel Marques e Fábio Brazil, sobre avaliação em Artes (Anexo no. 3). Foram, também, passados, alguns CDs e DVDs com os trabalhos do grupo Palavra Cantada e de Lydia Hortélio e os Brincantes, para que servissem de “inspiração” nas suas reflexões sobre nosso trabalho.

Ao longo de dois meses, Leda e eu nos encontramos semanalmente, ocasião em que utilizávamos um primeiro momento para discutir o que tinha sido realizado na sala de aula na aplicação do Experimento Musical do dia anterior e, num segundo momento, planejávamos o próximo dia já relacionando com a teoria que ela lia anteriormente ao encontro. Assim, íamos produzindo nossos ensaios textuais e, ao final dos encontros, deixava para que ela lesse textos relacionados às idéias que trabalhávamos.

É necessário acrescentar que o Experimento Musical, partindo da concepção geral proposta na teoria histórico-cultural, foi elaborado com base na Proposta Triangular para o ensino da Arte de Ana Mae Barbosa, articulada com a orientação dada nos Parâmetros Curriculares para o ensino da Música (PCN) e a proposta de educação musical, ancorada, principalmente, em Fonterrada e Koellreutter.

Conforme mencionado no capítulo anterior, a Proposta Triangular prevê três momentos: o fazer artístico, a apreciação dos objetos artísticos e a contextualização da produção artística. Já a orientação dos PCN, aponta que o conhecimento artístico a ser desenvolvido no Ensino Fundamental deve ser aportado em dois princípios: como produção

e fruição e como reflexão, ou seja, o fazer e o perceber e o refletir e contextualizar. Seguindo os momentos sugeridos nessas duas orientações, entendi que a cada aula deveria ser buscado com os educandos, um “conhecer”, um “fazer” e um “pensar” musical, atravessados com bastante interlocução e diálogos entre a educadora e os educandos e entre os educandos. Foi com essa intencionalidade que começamos a elaborar os planos de aula, eu na condição de pesquisadora e a educadora como parceria, assumindo as aulas.

Por razões impostas pelo tempo de conclusão do mestrado, em que se prevê um semestre para realização de todas as fases da pesquisa, somente foi possível destinar ao experimento um período de sete semanas e em apenas uma escola, diferentemente do que eu havia me proposto inicialmente de atuar em duas escolas com perfis institucionais e sociais diferentes, uma particular, outra pública.

Dessa forma, elaboramos sete Planos de Aula, um por semana, com cada aula tendo 1h e 40 minutos de duração.

## **2.2. A aplicação do experimento**

Durante os sete dias de aplicação do Plano de Aula, seguíamos alguns procedimentos comuns a todos os dias. Chegávamos à sala de aula destinada à aplicação do experimento, sempre com uma antecedência de, pelo menos, meia hora, para “arrumar” o espaço: instalar o aparelho de som, retirar as carteiras e cadeiras, dispor os instrumentos, e qualquer outro procedimento que se fizesse necessário para uma preparação prévia do momento musical que aconteceria ali.

Todos os encontros foram registrados com recursos audiovisuais e, para isso, contamos com o auxílio de Mayra Miranda de Araújo, estudante de Artes Plásticas da Universidade Federal de Goiás e Elen Caroline Almeida Bertocco, pedagoga licenciada pela Universidade de Sorocaba, São Paulo, que, gentilmente realizaram as filmagens.

Todos os momentos de aplicação do experimento foram mediados por Leda e eu me mantinha apenas como observadora das atividades, inclusive fazendo anotações que geraram um “diário de bordo musical”.

### 2.3. A proposta de atividades

Como já mencionado, o experimento musical ou as atividades do plano de aula, foram construídos no dia a dia do processo, e, ao final de sua aplicação, tínhamos as sete semanas registradas pelas filmagens e minhas anotações de observação anexadas a esse trabalho como Relatório Diário de Observação<sup>15</sup>.

O que descrevo agora é a proposta de atividades em sua íntegra, a cada dia de nossos encontros musicais. De maneira geral, a proposta diária de atividades foi denominada por Experimento Musical, cuja descrição geral apresento a seguir:

#### *Experimento Musical*

Descrição: O processo mediador do conhecimento no ensino da Música por educadores sem formação específica e o desenvolvimento musical dos educandos, construído no diálogo entre a Proposta Triangular do Ensino das Artes, os PCN de Música, a teoria Histórico-Cultural e o conhecimento Pré-Figurativo.

Disciplina: Artes

Conteúdo: Educação Musical

Objetivo Geral: Ao final de nossos encontros, o educando deve ser capaz de:

- Ter ampliado o seu potencial de escuta e audição musical, para que possa percorrer os caminhos dos autores de uma obra musical na compreensão das mesmas, ou seja, adquirir significados que possibilitem o diálogo entre o sujeito (educando), os objetos sonoros e seu meio sociocultural;
- Adquirir uma leitura contextualizada da produção musical, compreendendo a música como produto cultural de diferentes estilos, ampliando assim seu universo cultural e reafirmando sua própria identidade cultural, articulada com seu meio social e adicionada de sua interpretação enquanto indivíduo social;
- Ser capaz de improvisar musicalmente, ou seja, ser capaz de compor uma música ou mesmo interpreta-la, já aportado na compreensão da música como movimento organizado de sons em suas estruturas básicas.

Interface: Língua Portuguesa, Geografia e História<sup>16</sup>.

Período de aplicação: de 09 de maio de 2008 a 20 de junho de 2008.

---

<sup>15</sup> Anexo No.3.

<sup>16</sup> Essa interface foi introduzida por sugestão da professora. Quando falamos - Leda e eu – sobre o caráter interdisciplinar da educação musical, ela me relatou já fazer parte de sua prática essa concepção e, inclusive quando nos solicitou trabalhar de maneira mais acentuada a música *Ora Bolas* justificou seu interesse pela mesma, justamente por possibilitar uma ponte com os conteúdos de Língua Portuguesa, Geografia e História que estava trabalhando. Embora tenhamos refletido a respeito dessa aplicação, não foi possível neste trabalho assumir um acompanhamento dessa prática, mas por relatos da professora/parceira, sabemos que ela se efetivava no dia a dia das suas aulas.

Total de horas: 7 encontros de aproximadamente 1 hora e 40 minutos cada, perfazendo um total de aproximadamente 11 horas de aula.

Local: Educandário Yara Berocan – Sala No. 12

Mediadora: Sueleide de Vieira Barbosa da Silva.

Turma: 3a.Série/4o.Ano C – 27 educandos entre 08 e 10 anos de idade.

Estas foram as características gerais do experimento. Cumpre acrescentar que, a cada dia, traçávamos novos objetivos e, ao final do processo de elaboração e aplicação, o que se configurou como conjunto de atividades para cada encontro foi o que apresentamos a seguir.

### **1o. Encontro: No Ritmo do Corpo um Som Diferente.**

Mediadora: Sueleide de Vieira Barbosa da Silva.

Observadora: Elaine C. A. Sleiman.

Registros audiovisuais: Mayra Miranda (filmagem e fotografias)

Local: Educandário Yara Berocan – Anfiteatro

Quantidade de educandos participantes: 23

Data: 09 de maio de 2008.

Período: das 13:30 às 15:15h (1 hora e 45 minutos)

Conteúdo específico: Ritmo e Som

Objetivo Geral do Encontro: Proporcionar aos educandos uma compreensão de música enquanto movimento sonoro, e uma compreensão de sua estruturação básica – Ritmo e Som.

Preparação Prévia: Ambiente adequado para a música e espaço físico para as atividades – os educandos são recebidos com uma música => começa o contato (apreciação) dos educandos com a obra a ser trabalhada => Ora Bolas do Palavra Cantada, obra selecionada pela educadora parceira em material apresentado pela pesquisadora.

1o.Momento: Todos sentados no chão, em círculo, começa a apresentação do trabalho e das pessoas envolvidas (Mayra e Elaine) => como será realizada a atividade, qual o papel de cada uma das educadoras, sobre as filmagens => aproximadamente 10 minutos.

2o.Momento: Roda Sonora dos Nomes

Objetivos da atividade: Propiciar que os educandos movimentem-se com naturalidade, percebendo o próprio corpo como instrumento musical; desenvolver a linguagem falada e cantada; desenvolver a organização individual no trabalho coletivo numa consciência do seu papel e do outro dentro da atividade; desenvolver a percepção de frases rítmicas e estimular a improvisação musical.

Descrição: E já que falamos sobre música, nos apresentamos ao final de nossa fala usando percussão vocal e corporal num versinho “improvisado”. Ex.: “Meu nome é Elaine, vim pra observar, 39 aninhos, eu vou completar”, em seguida a educadora Leda e os educandos são convidados a fazerem o mesmo, na ordem em que se sentirem à vontade para isso, levantando e encaminhando-se ao centro da roda => todos os educandos devem se apresentar – nome e idade - e os que não se sentirem à vontade para cantar ou improvisar a apresentação proposta, apenas dirão os nomes e as idades => Essa atividade deve ser espontânea, no tempo deles e na organização idem (aproximadamente 20 minutos).

Orientações gerais: Estimular a expressão dos educandos para que todos participem, respeitando seus limites e possibilidades.

3o.Momento: Chuva de idéias

Objetivos da atividade: Reconhecendo os conhecimentos perceptivos das crianças, ou idéias iniciais sobre o tema, mediar ou buscar motivar os educandos para que compreendam os conceitos apresentados.

Descrição: Ainda em círculo, a educadora estabelece uma conversa sobre a atividade anterior já explorando o conteúdo a ser trabalhado. Lança perguntas como: O que é música? O que tem numa música? Com que elementos fazemos música? O que é som? Todo som é música? O que diferencia uma música da outra? O som de um violão, por exemplo, produz sempre o mesmo estilo de música? Por que? O que é ritmo? O que diferenciou a apresentação de cada um de nós na atividade anterior? As perguntas são lançadas e listadas em palavras ditas pelos educandos. (conhecimento prévio). Durante a conversa que deve fluir com naturalidade, a educadora introduz os conceitos de Música (corpo), Som (expressão externa) e Ritmo (estrutura interna).

Orientações gerais: Realizar a experiência do *Arroz Bailarino*.<sup>17</sup>

Descrição da Experiência: Materiais utilizados: bacia de metal, vasilha plástica, pedaço de plástico tipo papel filme, martelo de madeira, grãos de arroz, fita adesiva.Procedimentos: corte a lâmina de plástico em um círculo maior do que a boca da vasilha, coloque o círculo de plástico na vasilha, fixe com a fita adesiva, coloque os grãos de arroz sobre a superfície, bata na bacia com o martelo de madeira, como se fosse um tambor. Resultado: O metal da bacia vibra emitindo ondas sonoras que, por sua vez, fazem o plástico também vibrar. Por isso, os grãos de arroz pulam como se estivessem dançando! Tempo da atividade: aproximadamente 40 minutos.

4o.Momento: Ouvindo os sons

Objetivos da atividade: Estimular a escuta de diferentes sonoridades produzidas pelo diferentes sons e pelo silêncio; desenvolver a memória musical; explorar a sonoridade de objetos de seu cotidiano e desenvolver a sensibilidade auditiva.

Descrição: Os educandos são convidados a deitarem e a fecharem os olhos e a ouvir os sons do ambiente interno e externo => durante a atividade, a educadora interfere manuseando alguns objetos de dentro da sala de aula => após um tempo a educadora pede que falem sobre os sons percebidos e os lista no quadro => os sons produzidos por ela são mostrados de maneira concreta aos educandos, e ela então propõe que os educandos caminhem pela sala em silêncio e explorem objetos e os sons que eles produzem. Sentados novamente em círculo, eles falam sobre a experiência e a educadora vai mediando as falas introduzindo palavras do “universo musical” como: música, som, ritmos, ondas sonoras. Relembra os diferentes sons e ritmos encontrados no ambiente da sala de aula, e introduz a idéia de terem instrumentos que possam ser utilizados durante os encontros musicais. Então sugere a construção do “Canto do Som” ou outro nome, de preferência, sugerido pelos próprios educandos e, para isso, propõe que confeccionem instrumentos a partir de sucatas, sugere aos educandos que pesquisem em casa, durante toda a semana, materiais que possam se transformar em instrumentos no próximo encontro, e já estimula que surjam algumas idéias já nesse primeiro momento, com perguntas como: O que podemos trazer para confeccionar nossos instrumentos? (latas, grãos, tampas de panelas e etc...). Ressaltar que eles serão os pesquisadores. Pedir que tragam também material para decorar os instrumentos, como cola, papéis variados e etc... (30 minutos)

Orientações gerais: Estimular a expressão dos educandos para que todos participem, respeitando seus limites e possibilidades.

---

<sup>17</sup> Experiência de Dulcimarta Lemos Lino apud Cunha, 2006, p.63.

5o.Momento: Tindolelê

Objetivos da atividade: Desenvolver a sensorialidade e a sensibilidade auditiva; desenvolver a motricidade; estimular a sociabilidade; desenvolver a linguagem gestual.

Descrição: Os educandos formam a roda, e, aos comandos da educadora, vão girando e executando os comandos. - Ex: Me dá sua mão... E muito alto... E bem baixinho... - Quando os educandos estão abraçados, com os olhos fechados e fazendo apenas o vocalize a educadora encerra as atividades, agradecendo a participação, lembrando os conceitos apresentados e a atividade do encontro seguinte com os objetos de sucata. (5 minutos)

Orientações gerais: Dar os comandos da roda e estabelecer uma comunicação suave com os educandos.

Materiais utilizados no encontro: CD com as músicas: Ora Bolas e Tindolelê; aparelho de som; material para o Arroz Bailarino, filmadora e câmera fotográfica.

## **2o. Encontro: Canto do Som ou o Som do Canto**

Mediadora: Sueleide de Vieira Barbosa da Silva.

Observadora: Elaine C. A. Sleiman.

Registros audiovisuais: Mayra Miranda

Local: Sala 11

Quantidade de educandos: 26

Data: 16 de maio de 2008.

Período: das 15:40 às 17:20h (uma hora e quarenta e minutos)

Conteúdo específico: Ritmo e Som

Objetivo Geral do Encontro: O objetivo anterior adicionado ao estímulo da pesquisa das diferentes possibilidades de construção de instrumentos sonoros, a caminho do fazer musical.

Preparação Prévia: Ambiente adequado para a música e espaço físico para as atividades. Educandos são recebidos com uma música => continua o contato (apreciação) dos educandos com a obra a ser trabalhada => Ora Bolas do Palavra Cantada, obra selecionada pela educadora parceira em material apresentado pela pesquisadora.

1o.Momento: Relaxamento sonoro.

Objetivo da atividade: Estimular a percepção dos estímulos sonoros e do silêncio ampliando a capacidade de ouvir (sensorial) e escutar (sensível), despertar ou estimular a consciência corpórea.

Descrição: Os educandos são convidados a se deitarem no chão, de olhos fechados e pede-se que façam silêncio até que possam ouvir a sua própria música, como o som da sua respiração, seus batimentos cardíacos e sua pulsação. Após algum tempo, explica-se que uma música será executada e eles estão convidados a ouvir com muita atenção, para identificar possíveis sons e instrumentos que conheçam e que façam parte da composição. (aproximadamente 10 minutos).

Orientações gerais: Os comandos devem ser dados de maneira suave, e com um tom de voz baixo.

2o.Momento: Roda da Conversa.

Descrição: Abrir espaço para que falem da atividade anterior, explorando bastante a questão dos instrumentos que eles identificaram. Lembrar os conceitos de ritmo e som e já propor a atividade seguinte. (10 min)



### 3o.Momento: Construindo o nosso Canto do Som

Objetivos da atividade: Estimular a sociabilidade do trabalho coletivo com a consciência de si mesmo e do outro, desenvolver a organização pessoal, estimular a pesquisa de diferentes fontes sonoras nos objetos trazidos por eles, assim como a manipulação dos mesmos numa exploração das diversas possibilidades sonoras obtidas.

Descrição: O trabalho de confecção pode ser efetivado individualmente ou em grupos, seguindo a própria organização dos educandos. Todo o material é colocado no centro da sala para que seu uso seja coletivo. Durante a atividade executa-se um CD num volume bastante baixo. (aproximadamente 1 hora e 10 minutos).

Orientações gerais: Acompanhar a confecção dos instrumentos, estimulando todos a participarem da atividade e auxiliando no que for necessário.

### 4o.Momento: Roda da Conversa.

Descrição: Abrir espaço para que falem da atividade anterior. Agradecer a presença de todos, e dizer que nos encontros seguintes continuaremos nosso encontro musical para falar mais um pouco sobre som e ritmo, com elementos como pulsação, andamento, altura e intensidade musical. Pedir que cada educando bata uma palma a partir da esquerda de um que a educadora escolhe para começar, e, quando todos tiverem batido palmas, individualmente, a educadora diz: Agora quando eu contar até três todo mundo bate palmas juntos que nós hoje merecemos. (5 min).

Materiais utilizados: CD com as músicas a serem trabalhadas, aparelho de som, material para a confecção dos instrumentos (canos pvc, copos com água, cola quente, papéis diversos para decoração e etc...) e filmadora e câmera fotográfica.

## **3o. Encontro: O Pulso Sempre Pulsa.**

Mediadora: Suelide de Vieira Barbosa da Silva.

Observadora: Elaine C. A. Sleiman.

Registros audiovisuais: Mayra Miranda

Local: Sala 11

Quantidade de educandos: 26

Data: 21 de maio de 2008.

Período: das 13:30 às 15:15h (uma hora e quarenta e cinco minutos)

Conteúdo específico: Pulso e Andamento (Ritmo).

Objetivo Geral do Encontro: Os objetivos anteriores adicionados ao estímulo da consciência do próprio corpo e a compreensão dos elementos rítmicos de pulsação e andamento vivenciando na experiência musical.

Preparação Prévia: Ambiente adequado para a música e espaço físico para as atividades.

Educandos são recebidos com música.

1o.Momento: Roda da Conversa – aproximadamente 30 minutos.

Objetivos da atividade: Estimular a organização e a consciência de grupo.

Descrição: Sentados em círculo, a educadora relembra o encontro anterior, promovendo e/ou estimulando um debate e/ou reflexão do grupo. E convida os educandos que se sentirem estimulados a isso, para mostrarem a sua criação no encontro anterior.

Orientações gerais: Estimular para que todos se expressem e lembrar sempre as atividades dos encontros anteriores.

2o.Momento: Passa a bola – aproximadamente 20 minutos – música Ora Bolas.

Objetivos da atividade: Estimular a organização e a disciplina individual e coletiva; exercitar a coordenação motora e a concentração; desenvolver a concentração auditiva na percepção dos sons e do silêncio; desenvolver a linguagem falada e a expressão.

Descrição: Em roda, sentados no chão, uma música é executada e quando a mesma for interrompida, quem estiver segurando a bola, diz uma regra que ache importante que conste no “estatuto” do grupo. Isso vai acontecendo até que todos ou quase todos tenham expressado sua idéia sobre o tema. É importante debater as regras que surgem para que todos entendam a sua importância.

Orientações gerais: Mediar a atividade de maneira dinâmica, despertando debate sobre as regras que eles mesmos julgam necessárias para que o grupo trabalhe melhor, lembrando alguns dos incidentes do encontro anterior como exemplo.

Observações: Essa atividade surgiu por indicação da educadora Leda, pois, no encontro anterior, na confecção dos instrumentos a motivação causada pela possibilidade criativa se tornou, em alguns momentos uma euforia quase incontrolável. Também ocorreram momentos em que alguns educandos se dispersaram e brincaram com os instrumentos transformados em “armas” imaginativas.

3o.Momento: Sentindo o nosso pulso – 30 minutos

Objetivos da atividade: Estimular a consciência corpórea através da percepção sensorial dos movimentos sonoros e rítmicos do corpo, exercitando a concentração, desenvolver a linguagem oral e estimular a compreensão da música como um produto histórico e cultural.

Descrição: Em roda, em pé a educadora pede que experimentem sentir a sua pulsação. Quando todos os educandos encontrarem um ponto que pode ser no pescoço ou no punho, a educadora pede para que contem os batimentos enquanto ela marca um minuto (1 min) no relógio. Comentam os “valores” sentidos, ou a quantidade de batimentos da pulsação de cada um. Agora os educandos são convidados a caminhar pela sala aleatoriamente marcando o ritmo do seu caminhar com as palmas da educadora, que vai alternando entre muito espaçadas e vai aumentando gradativamente a velocidade. Ao final de algum tempo, os educandos devem correr pela sala motivados pelas palmas, e, então, novamente, diminui o ritmo das palmas e pede-se para que contem novamente a pulsação. A pulsação alterou por conta da velocidade do nosso movimento, quando aceleramos nossos passos, o sangue aumenta a velocidade de sua circulação e assim sendo vibra com mais força, ou mais rápido.

Orientações gerais: Auxiliar para que todos vivenciem a experiência.

4o.Momento: Ouvindo o coração da música (pulso e andamento) – Ana Maria – aproximadamente 10 minutos.

Objetivos da atividade: O objetivo anterior acrescido ao estímulo da expressão corporal e o desenvolvimento da percepção auditiva e musical.

Descrição: Todos em círculo ouvem a música e ao final do trecho abrem as pernas e vão até o final abrindo cada vez mais as pernas. Após a descontração da brincadeira, a educadora lembra que o pulso e o andamento do ritmo da música é que determinou a brincadeira e convida os educandos a baterem palmas marcando o pulso da música, atentos para a velocidade gradativa (andamento) do ritmo.

Orientações gerais: Em roda e de mãos dadas, ao final do jogo, lembrar as “palavras musicais” ditas durante a aula e encerrar o encontro sempre com agradecimentos a todos e batendo palmas.

Material utilizado: CD com as músicas a serem trabalhadas, aparelho de som, instrumentos construídos com sucatas, filmadora e máquina fotográfica e caderno de registros.

#### **4o. Encontro: Forte e Fraco, Grosso, fino, como é?**

Mediadora: Sueleide de Vieira Barbosa da Silva.

Observadora: Elaine C. A. Sleiman.

Registros audiovisuais: Elen Caroline Almeida Bertocco (filmagem e fotografias)

Local: Sala 11

Quantidade de educandos: 22

Data: 30 de maio de 2008.

Período: das 13:30 às 15:15h (uma hora e quarenta e cinco minutos)

Conteúdo específico: Pulso e Andamento (Ritmo) e Altura de um Som.

Objetivo Geral do Encontro: Os objetivos anteriores adicionados à compreensão de mais um elemento teórico da música – altura de um som.

Preparação Prévia: Ambiente adequado para a música e espaço físico para as atividades.

Educandos são recebidos com música.

1o.Momento: Brincadeira da Maria Helena – aproximadamente 15 minutos.

Objetivos da atividade: Relembrar os conceitos das aulas anteriores, proporcionar a integração do grupo, desenvolver a linguagem falada e cantada, estimular a percepção da sonoridade da música, desenvolver a memória musical, estimular a percepção auditiva de frases rítmicas, estimular a expressão vocal, estimular o movimento corporal.

Descrição: Todos em roda e de mãos dadas enquanto a educadora explica a atividade. De mãos soltas e andando em círculos, em determinado momento da música, todos devem parar no lugar em que estiverem e pularem alternando o movimento das pernas em abertos e fechados. Quem terminar a brincadeira de pernas abertas vai ao centro da roda e diz alguma coisa sobre as aulas anteriores - Ex.: Pulso é o coração da música - A brincadeira se repete até que todos, ou quase todos tenham participado. À medida que os educandos forem aprendendo a música podem e devem cantá-la junto com a educadora. (Música Maria Helena do CD Tin Do Lê Lê de Lydia Hortélio).

Orientações gerais: Estimular a expressão dos educandos para que todos participem, respeitando seus limites e possibilidades. Relembrar algumas palavras ou conceitos importantes que foram esquecidos pelos educandos:

2o.Momento: Marcando o pulso e o andamento da música – Criança não Trabalha – aproximadamente 30 minutos.

Objetivos da atividade: Desenvolver a coordenação motora, estimular a percepção do estímulo sonoro e do silêncio, desenvolver a percepção do corpo como produtor de sons, estimular a sociabilidade, desenvolver a memória auditiva, estimular a pesquisa de diferentes fontes sonoras, possibilitar a manipulação de objetos sonoros e estimular a construção em grupo.

Descrição: Uma canção é executada e pede-se que os educandos a sintam, pensando nos elementos de seu ritmo: pulso e andamento. Que eles tentem captar ou perceber o pulso e o andamento da canção enquanto a ouvem. A canção é executada novamente e os educandos agora são convidados a, em duplas, baterem as palmas das mãos junto às dos colegas, procurando marcar o pulso da canção e atentos ao andamento da mesma. Pede-se aos educandos que escolham um instrumento do seu “Canto Sonoro” e a canção é executada novamente e eles devem tentar acompanhar a mesma, marcando seu pulso com o instrumento escolhido.

Orientações gerais: Estimular a expressão dos educandos para que todos participem, respeitando seus limites e possibilidades. Essa música que trabalhamos, chama Criança não

Trabalha e é do Palavra Cantada. Nos próximos encontros falaremos mais sobre esse grupo musical. Ir mediando a busca pelo ritmo nas palmas e depois na utilização dos instrumentos.

3o.Momento: Roda Sonora de Conversa – aproximadamente 30 minutos.

Objetivos da atividade: Introduzir os conceitos de grave e agudo, promovendo reflexão e debate.

Descrição: Sentados em círculo, conversam sobre os novos conceitos mediados pela educadora.

Orientações gerais: Estimular a participação de todos, e ir introduzindo novas idéias à medida que surgirem “portas” para elas.

4o.Momento: O aniversário dos bichos – aproximadamente 25 minutos.

Objetivos da atividade: Explorar as diferentes possibilidades sonoras de diversos instrumentos, perceber o corpo como produtor de diferentes sonoridades e movimentos coordenados, desenvolver a socialização e a organização e disciplina pessoal, exercitar o silêncio, desenvolver a capacidade auditiva e estimular o fazer musical.

Descrição: Divide-se a turma entre dois grupos que possam produzir um som grave com os instrumentos e dois que tentem reproduzir um som agudo utilizando onomatopéias. Ao comando da educadora, cada grupo vai produzindo o som de maneira a intercalar instrumentos e onomatopéias. A proposta é que durante o aniversário de um animal (a escolher), fizeram uma festa surpresa e quando o animal chega na sala, eles executem a música “Parabéns a você”, seguindo a ordem dos comandos da educadora, que vai alternando a participação dos sons. Uma estrofe da música para cada turma de educandos. – Ex.: Parabéns a você – instrumentos graves - Nessa data querida – animais agudos - Muitas felicidades – instrumentos graves - Muitos anos de vida – animais agudos. A brincadeira segue até que encontrem uma sonoridade bacana. Se houver tempo a educadora propõe uma troca entre os grupos.

Orientações gerais: Como um maestro, a educadora determina a ordem das apresentações.

5o.Momento: Roda da conversa – aproximadamente 5 minutos.

Objetivos da atividade: Refletir e debater os novos conceitos apreendidos – grave e agudo - num estímulo ao desenvolvimento da linguagem oral e da expressividade do educando.

Descrição: Em roda, sentados no chão, conversam sobre as atividades do dia.

Material utilizado: CD com as músicas a serem trabalhadas, filmadora e máquina fotográfica, caderno de registros.

### **5o. Encontro: Passeando por Ravel.**

Mediadora: Suelleide de Vieira Barbosa da Silva.

Observadora: Elaine C. A. Sleiman.

Registros audiovisuais: Mayra Miranda (filmagem e fotografias)

Local: Sala 11

Quantidade de educandos: 24

Data: 06 de junho de 2008.

Período: das 13:30 às 15:15h (uma hora e quarenta e cinco minutos)

Conteúdo específico: Pulso e Andamento (Ritmo) - Altura e Intensidade (Som).

Objetivo Geral do Encontro: Os objetivos anteriores adicionados ao estímulo da compreensão de mais um elemento teórico da Educação Musical – Intensidade do Som.

Preparação Prévia: Ambiente adequado para a música e espaço físico para as atividades.

Educandos são recebidos com a música a ser mais bem trabalhada – Ora Bolas/ Palavra Cantada.

1o.Momento: Aquecendo as pregas vocais – aproximadamente 15 minutos.

Objetivos da atividade: Relembrar os conceitos das aulas anteriores, estimular a consciência corporal e aquecer as pregas vocais para as atividades do dia.

Descrição: Todos em círculo, a educadora estabelece uma conversa onde relembra e media as reflexões sobre os encontros anteriores. Num momento seguinte, pede para que todos façam exercícios vocais.

Exercícios propostos:

Respirando adequadamente: pede-se que os educandos inspirem pelo nariz e que expirem pela boca como se apagassem uma vela, é importante dizer que na hora de soltar o ar, devem fazê-lo pelo menos duas vezes mais lento do que na inspiração.

Alongando: pede-se aos educandos que produzam sons com a boca, como estalos de línguas, vibração das bochechas e etc... Assim como que passem a língua por toda a boca, alongando a mesma.

Aquecendo as pregas: pede-se que produzam sons como os de um inseto, uma sirene ou a pronúncia da vogal A.

Alongando a boca e preparando a dicção: pede-se que abram bem a boca ao pronunciarem a letra A, fechem um pouco ao pronunciarem a letra E, fechem mais na vogal I, arredondem o movimento bucal na vogal O e fechem quase completamente na vogal U.

2o.Momento: Marcha Soldado – aproximadamente 40 minutos.

Objetivos da atividade: Proporcionar a integração do grupo, desenvolver a linguagem falada e cantada, estimular a percepção da sonoridade da música, desenvolver a memória musical, estimular a percepção auditiva de frases rítmicas, estimular a expressão vocal e estimular o movimento corporal.

Descrição: A educadora divide a turma em dois grupos. Que podem ser dispostos um de frente para o outro. Propõe que cantem a música Marcha Soldado, tentando marcar o ritmo (pulso e andamento) de maneira que varie o andamento da pulsação. Após esse momento, a proposta é cantar novamente a canção dividida entre os dois grupos. A primeira estrofe cantada numa pulsação lenta e num tom agudo pelo primeiro grupo de educandos, e a segunda estrofe cantada num andamento de maior velocidade e num tom grave. A marcação pode ser feita com palmas ou estalos de dedos pela educadora. A educadora inverte a situação, variando o andamento da pulsação e a altura do som. A educadora propõe, então, que agora eles cantem com suavidade a mesma canção – todos juntos. Em seguida, pede para que cantem com força. Entra, então, com os conceitos de Intensidade do Som, que é o que determina a suavidade ou a força de um som. Novamente pede para que, divididos nos dois grupos, alternem o vocal, desta vez com suavidade e força. Propõe, então, que alternem a execução da canção, propondo uma estrofe suave e aguda, e outra forte e grave, até que vivenciem a diferença. “Vamos experimentar entender isso numa música? Lembro que para que a gente realmente compreenda isso é necessário o silêncio.”

3o.Momento: Bolero de Ravel – aproximadamente 20 minutos.

Objetivos da atividade: Desenvolver a acuidade auditiva e a memória rítmica; estimular a consciência corpórea e exercitar a psicomotricidade de membros inferiores e superiores.

Descrição: Pede-se que caminhem pela sala e se concentrem na execução da música e tentem perceber a intensidade do som, movimentando-se durante a música. Propõe-se que diferenciem a intensidade do som percebido, alternando movimentos suaves e fortes. Ex.: Nas partes executadas com nuances de intensidade mais fortes, movimentem as mãos e os

pés com amplitude, e nos momentos suaves movimentem as pernas e as mãos com menos amplitude. Estimular os educandos a que participem, lembrando termos do novo conceito. Ex.: Maior alcance, amplitude do som, amplia os movimentos, ganha força... Menor alcance, menor amplitude do som, movimentos mais suaves. A intensidade da música é que determina os movimentos: forte ou fraco.

4o.Momento: Interpretando Ravel – aproximadamente 30 minutos.

Objetivos da atividade: Estimular a experiência de variadas formas e instrumentos sonoros; desenvolver a memória rítmica; estimular o desenvolvimento da acuidade auditiva; experienciar as possibilidades dos sons e do silêncio; desenvolver a coordenação motora; facilitar a expressão corporal; estimular a consciência corpórea; estimular a organização pessoal e a consciência do outro; facilitar a apreensão da música como produto cultural, histórico e social e desenvolver a linguagem oral.

Descrição: A educadora sugere que experimentem buscar instrumentos que reproduzem um som mais agradável se tocados com força, e os que produzem um som mais agradável se tocados com suavidade. Após a escolha, pede-se que separem os que necessitam de maior força, e propõe que ouçam novamente a música, movimentando-se pela sala com movimentos suaves e fortes e executando (com instrumentos de percussão) as partes mais fortes da música. Auxiliar para que encontrem os instrumentos certos, exercitando a escuta sensorial e sensível. Depois da experiência, coloca-se os instrumentos no lugar e sentam em roda para a conversa. Após lembrar o dia, encerram-se as atividades.

Material utilizado: CD com as músicas a serem trabalhadas, aparelho de som, filmadora e máquina fotográfica e caderno de registros.

## **6o. Encontro: Substituindo os Sons.**

Mediadora: Suelide de Vieira Barbosa da Silva.

Observadora: Elaine C. A. Sleiman.

Registros audiovisuais: Mayra Miranda (filmagem e fotografias)

Local: Sala 11

Quantidade de educandos: 24

Data: 13 de junho de 2008.

Período: das 13:30 às 15:15h (duas horas e cinco minutos)

Conteúdo específico: Improvisação musical.

Objetivo Geral do Encontro: Todos os objetivos dos encontros anteriores, adicionado ao estímulo à construção do fazer musical e o desenvolvimento da sociabilidade e da construção coletiva.

Preparação Prévia: Ambiente adequado para a música e espaço físico para as atividades. Educandos são recebidos com música.

1o.Momento: Roda da Conversa e do Aquecimento – aproximadamente 10 minutos

Objetivos da atividade: Lembrar os encontros anteriores; desenvolver a linguagem oral e a expressão natural dos educandos.

Descrição: Em círculo e de mãos dadas, a educadora lembra os encontros anteriores estimulando os educandos para que expressem o que vivenciaram. Pede pra soltar as mãos e propõe exercícios de aquecimento vocal para as atividades do dia. Os exercícios de aquecimento vocal podem ser os mesmos da aula anterior.

2o.Momento: Vamos para Marrocos? – aproximadamente 1 hora e 20 minutos.

Objetivos da atividade: Desenvolver a escuta auditiva; estimular a livre expressão corporal; desenvolvimento psicomotor e estimular a memória rítmica.

Descrição: Uma música será executada, e, em roda, os educandos vivenciam os movimentos propostos pela educadora. Se houver necessidade, repete-se a brincadeira mais uma vez para que todos tenham condição de acompanhar.

Todos sentados, ouvem novamente a música e a proposta é que pensem e experimentem substituir algumas palavras pelo som de alguns dos instrumentos do Cantinho Instrumental.

As palavras a serem substituídas são as de acento, ou seja, as que geraram movimento corporal diferenciado na etapa anterior. Ex: Ip Op, ondulado, glup glup e etc.

A música será executada quantas vezes forem necessárias, para que cheguem num consenso de quais instrumentos representam “melhor” cada uma das palavras.

Coloca-se a música no momento em que a palavra se apresenta pela primeira vez, e então se questiona: Quais instrumentos podem substituir de um jeito bacana a palavra Ip Op? Quando escolhidos, experimenta-se ouvindo novamente o mesmo trecho da música já com a sugestão da mudança, e assim por diante.

Faz-se um primeiro ensaio, substituindo os sons da música pelos instrumentos, e toda alteração que for surgindo e que o grupo acreditar ser mais adequado, deve ser mediada pela educadora e se for interessante deve ser “acatada”.

Quando tudo estiver organizado (quem toca o que e etc), faz-se mais um ensaio para ser gravado. Faz-se um ensaio geral gravando o resultado obtido e ouve-se, com eles, debatendo os resultados.

3o.Momento: Ouvindo e Escutando a canção – Ora Bolas - aproximadamente 15 minutos.

Objetivos da atividade: Desenvolver a escuta sensória e sensitiva; estimular a memória rítmica; estimular a livre expressão e a linguagem.

Descrição: Os educandos deitam ou se sentam de olhos fechados ou abertos (a proposta é que eles se auto-organizem para que encontrem a melhor maneira de se concentrar) e apreciam a execução da música. Sentados e em círculo, comentam o que sentiram ao ouvir a música, e quais os elementos musicais perceberam na canção (instrumentos, pulso, ritmo, andamento, etc...) e o que compreenderam (nesse primeiro momento) sobre a letra da música e o que ela nos disse. A letra da música é entregue para cada um deles, e, novamente, executa-se a música para que tentem acompanhar lendo a letra da mesma.

4o.Momento: Vamos ver a canção – aproximadamente 20 minutos.

Objetivos da atividade: Possibilitar aos educandos uma percepção maior da obra trabalhada e um contato com os autores e as diversas possibilidades de interpretação da mesma.

Descrição: Na sala de vídeo, os educandos assistem a três vídeos da música Ora Bolas e retornam à sala de aula para discutirem a apreciação. Em círculo, sentam para refletirem e debaterem a obra apreciada, mediados pela educadora.

Material utilizado: CD com as músicas que foram trabalhadas (um para cada criança), gravador de som para que possam ouvir a produção, aparelho de som, filmadora e máquina fotográfica e caderno de registros.

## **7o. Encontro: Oras bolas, vamos interpretar Ora Bolas?**

Mediadora: Suelde de Vieira Barbosa da Silva.

Observadora: Elaine C. A. Sleiman.

Registros audiovisuais: Mayra Miranda (filmagem e fotografias)



Local: Sala 11

Quantidade de educandos: 24

Data: 20 de junho de 2008.

Período: das 13:30 às 15:15h (uma hora e quarenta e cinco minutos)

Conteúdo específico: Afinação e reprodução melódica.

Objetivo Geral do Encontro: Todos os objetivos anteriores voltados ao desenvolvimento e estímulo da afinação e reprodução melódica.

Preparação Prévia: Ambiente adequado para a música e espaço físico para as atividades. Educandos são recebidos com música.

1o.Momento: Roda do aquecimento – aproximadamente 15 minutos.

Objetivos da atividade: Estimular a concentração e a livre expressão corpórea.

Descrição: Em círculo e de mãos dadas, os educandos relembram o encontro anterior e a educadora media um breve resumo das atividades anteriores, até chegar na música que será trabalhada no encontro de hoje. A educadora propõe o aquecimento vocal, utilizado nos encontros anteriores. A utilização do mesmo processo de aquecimento vocal dos encontros anteriores é proposital, para que haja uma apreensão dos exercícios por eles. O aquecimento corporal acontece quando, ao estímulo de uma música, os educandos são convidados a caminharem pela sala, ocupando todos os seus espaços e ao sinal “discreto” da educadora, devem paralisar completamente os movimentos como numa reprodução de uma estátua e voltar a caminharem novamente, estimulados por algum som discreto emitido pela educadora. O sinal deve ser discreto e não deve ser previamente combinado, assim sendo, eles terão que se concentrar muito para poder percebê-lo. Pode ser estalos nos dedos, sons com a boca ou produzidos por um elemento externo ao corpo da educadora.

2o.Momento: Cantando a canção – aproximadamente 30 minutos.

Objetivos da atividade: Exercitar a memória auditiva e rítmica e estimular o exercício da afinação e reprodução melódica.

Descrição: Todos em pé, após uma retomada no exercício básico de respiração (vela), a educadora canta a primeira estrofe da canção Oras Bolas e os educandos ouvem e ao final e ao seu comando, executam a mesma estrofe (eco sonoro). Assim sucessivamente, e quantas vezes forem necessárias para que haja um entrosamento vocal mínimo. Quando sentir que há o entrosamento, executa-se um ensaio sem interrupções para ser gravado, e em seguida todos ouvem a produção e reparam o que precisa ser reparado.

3o.Momento: Tocando a canção – aproximadamente 30 minutos.

Objetivos da atividade: Anterior e mais o estímulo à exploração de diferentes instrumentos sonoros.

Descrição: Os educandos são convidados a procurarem instrumentos de percussão que possam utilizar na execução da música, e novos ensaios são realizados até que encontrem novamente o entrosamento mínimo necessário e novamente realizam um ensaio já com os instrumentos, para ser gravado e ouvido na intenção de aperfeiçoarem seus ensaios.

4o.Momento: O movimento da canção – aproximadamente 30 minutos.

Objetivos da atividade: Anteriores adicionados ao desenvolvimento de expressão corporal.

Descrição: Os educandos são convidados a pensarem e encontrarem movimentos que possam ser utilizados durante a execução da música – coreografia. Ao final, realizam um ensaio geral cantando, tocando e coreografando a apresentação. Finalizam o encontro com



uma grande salva de palmas e os agradecimentos da Pesquisadora, numa cantiga de roda por ela comandada.

Materiais utilizados: CD com as músicas trabalhadas, gravador de som para que possam ouvir a produção, aparelho de som, filmadora e máquina fotográfica e caderno de registros.

Assim encerro a apresentação da pesquisa e do experimento musical da maneira que foi elaborado e aplicado, deixando a descrição dos dados obtidos para o terceiro e último capítulo deste trabalho, onde buscarei unir todas as “pontas” desses fios para que essa rede tecida a muitas mãos (inclusive dos autores lidos) possa se revelar.

## TERCEIRO CAPÍTULO

### OUTROS FIOS

Ao longo deste trabalho, procuramos fazer presente a perspectiva histórico-cultural, princípio que norteia todo o meu trabalho está ligado ao pensamento histórico-cultural, em que a educação consiste no processo de mediação cultural, baseado na construção do conhecimento como representação social do mundo histórico e cultural, considerando assim o que o educando já traz internalizado, em decorrência dessa mesma influência do contexto sociocultural. Não há, pois, primazia ou dicotomia entre sujeito e meio, entre o objeto e o sujeito na ação de aprendizagem, e sim, um o processo se efetiva na relação contínua entre eles, em função da constituição desse ser social e individual que é o educando.

A identidade profissional do educador firma-se, pois, como mediador nesse processo, atuando na perspectiva de que o educando necessita da ajuda do professor naquilo em que não pode chegar sozinho, ou seja, na mediação dessa relação processual que é o desenvolvimento do pensar e do atuar. Sigo ancorada nessa reflexão, para afirmar que é no “encurtamento” entre o que se ensina e de que modo se aprende que se encontra o nosso grande desafio enquanto educadores de qualquer área e, claro, também na área de música.

Concomitantemente a essa concepção de educação, compartilho a idéia de arte ou de educação em arte como prática social humana, também em constante relação com todas as demais práticas. Compreendo a arte como linguagem capaz de atuar na promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos mentais, tendo como base as emoções humanas, as mesmas que constituem o cerne da identidade e vida psíquica do sujeito.

Uma das mais expressivas contribuições desta pesquisa, para meu enriquecimento pessoal e profissional, foi confirmar duas crenças que já trazia na minha experiência. A primeira, é que o conteúdo do trabalho com arte é a emoção. A segunda, decorrente da primeira, é que a experiência estética trazida pela arte é parte constitutiva do sujeito, internalizada por meio de um desenvolvimento cognitivo, que parte da sua percepção para a construção de um conhecimento artístico como um todo articulado com seu meio social. Configurou-se, assim, com clareza, o papel da Arte/Educação, ou, a importância do papel

mediador do educador no desenvolvimento mental e afetivo do educando, pela educação musical.

O experimento didático-formativo se apresentou como o procedimento metodológico mais coerente com o que imaginava ser o meu trabalho, após as leituras de Vygotsky e Davydov. Foi estruturado dentro da teoria específica de música, sempre em diálogo com a Proposta Triangular, os PCN de Arte (especificamente os de Música) e as propostas do ensino Pré-Figurativo. Foi daí que extraí os princípios orientadores do experimento: possibilitar momentos do “ouvir”, do “fruir” e do “fazer” musicais aportados no desenvolvimento da escuta, da criatividade, da improvisação, entre outros trazidos pela literatura musical. Em consonância com esses referenciais, incorporei a educação problematizadora e multidimensional, que só se justifica no objetivo de uma formação ampla e irrestrita da pessoa humana.

Este capítulo final busca formular relações entre a perspectiva teórica histórico cultural, a teoria constituída no campo do ensino das artes, especificamente, no ensino da Música e a minha própria percepção dessas relações, após a conclusão do experimento. Passo, assim, à análise dos dados empíricos obtidos durante o processo de observação na aplicação do plano de aula durante as sete semanas de trabalho.

Antes de entrarmos na análise desses encontros, porém, é necessária uma explicitação do nosso grupo de observação, pois não seria possível observar todos os educandos participantes no projeto sem correremos o risco de “atropelar” dados significativos ao nosso trabalho. No primeiro encontro com os educandos na sala de aula, iniciei a observação dos educandos para, depois, escolher seis deles para serem acompanhados mais de perto. Optei por escolher aqueles que expressavam mais e demonstravam interesse na proposta. Não que essas capacidades não tenham se manifestado em outros educandos, mas, de maneira especial, essas seis crianças se expressaram com um pouco mais de relevância nesses nossos contatos, ainda que tenham sido superficiais. Sei que haveria fortes razões para escolher, para essa observação mais focada, educandos que menos se expressassem ou se expressassem com menos propriedade em relação aos objetivos esperados. No entanto, pelas características da pesquisa realizada

no curso de mestrado, nosso tempo era pequeno, tendo, assim, preferido o outro critério de escolha dos educandos para a observação.

Desse modo, o grupo foi composto por seis educandos, como já citado, sendo três meninos e três meninas. Para preservar a identidade dos sujeitos dessa observação, define a nomenclatura de identificação como:

- A1: menino de nove anos;
- A3: menina de nove anos;
- A5: menina de oito anos;
- A6: menina de nove anos;
- A15: menino de oito anos;
- A18: menino de nove anos.

O uso da letra “A” se originou da palavra aluno e o numeral corresponde à seqüência da participação, em relação a toda a turma de educandos; no nosso primeiro encontro.

## **1. Análise dos dados empíricos do experimento**

Conforme citado no capítulo anterior e reafirmado no início deste, para esta análise dos dados obtidos durante os encontros previstos nos Planos de Aula, partimos de um referencial de ensino e aprendizagem com base no pensamento de Vygotsky em diálogos com a teoria de Davydov. Com base nesses aportes, construímos o Plano de Aula (PA) e/ou Experimento Musical (EM), com os objetivos a serem alcançados, tendo em mente, também, a contribuição da parte específica do ensino da arte da música: a Proposta Triangular, os PCN de Música, e a proposta de ensino da Música, especialmente pautada na proposta do Ensino Pré-figurativo, tentando um diálogo entre elas, de modo a compor uma unidade.

Em nossas observações, centramos nossa análise em três momentos:

- O Plano de Aula em movimento, articulando as atividades de ensino e de aprendizagem, portanto presente nas análises dos procedimentos da educadora e na expressão dos educandos;
- O “fazer” didático, ou os procedimentos da educadora/parceira;
- O desenvolvimento dos educandos.

Como já mencionado anteriormente, os itens dispostos como papel do educador diante do processo de desenvolvimento de um pensamento teórico musical são levados em conta nos momentos de elaboração ou finalização dos encontro do Experimento Musical, e em minhas observações no aspecto do ensino.

Devo ressaltar que os três procedimentos dispostos na referida teoria, estão subentendidos na elaboração do EM que são:

- Ações didáticas para formação e interiorização de conceitos – quando refletíamos sobre as atividades, seus objetivos específicos e os conceitos apresentados por elas;
- Ações de domínio dos procedimentos lógicos da disciplina – quando a educadora questionava o conteúdo, de maneira a apropriar-se do pensar musical que esperávamos que guiasse suas ações, no objetivo de alcançar a elaboração do pensamento e de ações musicais nascidas nele aos seus educandos;
- A organização didática da aula – quando fechávamos a proposta de uma ou outra seqüência de atividade, pensando no todo do processo a que pertencia aquele momento em particular.

Sendo assim, em todos os nossos encontros, estes três itens foram trabalhados de maneira contínua, constando sempre no subtexto de nossa análise.

Quando nos encontramos com a educadora/parceira (EP), tínhamos como objetivos explicitar os conteúdos a serem trabalhados durante o EM e os objetivos a serem alcançados em cada encontro, buscando articulações entre este conteúdo, sua prática pedagógica, o universo dos educandos e, assim, elaborarmos proposta de atividades com

objetivos específicos para cada uma delas. Quando refletíamos sobre determinado procedimento, buscávamos já tentar alcançar as ações que, segundo Davydov, guiariam a nossa análise durante todo o trabalho. É interessante registrar que várias vezes observamos a educadora/parceira atuando em classe em consonância com o referencial teórico que adotamos, ainda que de forma não consciente, pois, antes de nosso trabalho, ela nos informou não conhecer Davydov e sua teoria. Obviamente, este foi um fator que ajudou bastante o êxito de nosso experimento.

Sempre que refletíamos sobre a elaboração de procedimentos didáticos, questões como a compreensão que a educadora tinha enquanto mediadora do processo, e o que dizia a teoria que embasa o nosso trabalho a respeito dessa atividade, permeavam nossas discussões, isso sempre apoiadas no diálogo entre o encontro ocorrido e no que ainda ocorreria, desde que o esboço completo foi apresentado no primeiro encontro. Esses momentos foram fundamentais dentro de nossa proposta. Por essa razão, os relatórios desses encontros também estão anexados a este trabalho com mais detalhes<sup>18</sup>.

Outra preocupação constante em nosso trabalho foi buscar “o fazer em grupo”, ou seja, considerar a importância dessa construção coletiva e colocá-la em prática.

As atividades propostas pelo PA, todas elas, buscam maneiras de vivenciar os conceitos de maneira lúdica estipulando assim um diálogo a partir de uma vivência concreta - *manifestações particulares das leis gerais* – que possa levar à compreensão e apreensão dos conceitos científicos trabalhados, a interiorização dos mesmos e a construção do pensar musical para alcançar um fazer musical.

Durante todas as atividades, a educadora atuou na motivação e orientação dos educandos, buscando, inclusive, uma participação efetiva de todo o grupo de maneira a não direcionar a participação, mas estimulá-la para que acontecesse de maneira espontânea. Inicialmente, anotamos em nossas observações que a EP precisava investir mais nas “formas de lidar com a motivação e a personalidade dos alunos”. Após uma conversa de avaliação sobre o trabalho desenvolvido, sentimos um avanço significativo nesse sentido.

O caso do educando que aqui denominamos A20 (RO, p.14) serve como exemplo desta constatação. Em momento algum de todas as atividades propostas até então, no nosso

---

<sup>18</sup> RO. Anexo No. 3.

primeiro encontro, este educando mostrou concretamente sua interação com o grupo e, quando foi apontado o primeiro e único momento em que teria que comunicar aos demais o seu “olhar”, ele pediu para se ausentar da atividade e a EP permitiu a sua saída. Entendemos que este seria um momento que exigiria uma ação da EP, no sentido de estimular ou motivá-lo à participação.

Este foi o primeiro dia de nossos encontros com os educandos, ou do experimento em movimento, e quando conversei com a EP sobre isso, apresentou motivos e justificativas que nos fez perceber que já mantinha essa preocupação em “conhecer” seus educandos em suas peculiaridades. De fato, ao longo dos encontros seguintes, pudemos notar que realmente esse “conhecimento” facilitava nessa questão de motivação e no lidar com a personalidade dos educandos de maneira construtiva.

A educadora demonstrou ainda, desde o primeiro momento, uma maneira particular de interação com seus educandos. Inclusive a linguagem por ela utilizada, em dados momentos, me pareceu significativa a uma aproximação de caráter afetivo com seu grupo de trabalho.

A tentativa de problematização diante dos novos conceitos por ela apresentados estiveram presentes em todo o tempo, quando a partir do pensar já expressado pelo educando, ela devolvia determinados questionamentos estimulando que o educando organizasse melhor a fala oriunda de sua reflexão. Se em alguns momentos esse processo não se efetivou, divido com ela essa responsabilidade, pois, muitas vezes, faltou à EP um domínio do conteúdo que deveria ter sido melhor trabalhado por mim.

Em alguns momentos, entretanto, mesmo com a devida preocupação na apreensão do conteúdo a ser trabalhado durante a elaboração das atividades, durante a aplicação do PA, a EP “deixou passar” momentos que poderiam ter sido mais bem explorados neste sentido e este sempre foi um tema de nossa reflexão conjunta.

Quando apresentava exemplos cotidianos e concretos de alguns conceitos, também agia de acordo com a proposta teórica, e estimulava uma construção do pensar dos educandos, também em busca de um “exemplo” experienciado por ele, como o caso da narrativa do educando (A8), quando discutiam as vibrações sonoras:

P: Deu para vocês entenderem? Alguém viu o som sendo produzido? Alguém viu as ondas sonoras? (respondem que não) Mas todo mundo viu o movimento dos grãos quando o som era produzido? (respondem que sim). O que prova que realmente nós estamos no caminho certo, correto? Ainda sobre esse fenômeno eu vi outro dia uma coisa interessantíssima. Sabem aquelas caminhonetes que a traseira é coberta por uma lona? Tinha chovido e acumularam-se ali gotas de água. Daí ligaram o som, aquele sonzão mesmo sabe? Quando ligaram o som as gotinhas de água ficaram dançando lá em cima. Tudo bem até aqui? Alguém tem alguma dúvida?

Um educando narra um episódio que também contém a idéia da emissão das ondas sonoras gerando movimento.

A8 explica que estava numa festa, sob uma tenda, onde havia um acúmulo de água sobre a mesma por conta de uma chuva e quando ligaram o som a água de cima da tenda caiu molhando a todos.

P: Exatamente! Isso aconteceu porque as ondas sonoras fizeram a tenda vibrar (RO, pp.13-14).

Outra constante em nossos encontros eram essas preocupações em levarmos exemplos concretos dos conceitos trabalhados, ou seja, quando nos propôs um estudo do assunto pela investigação concreta, que culminou na execução da experiência com os grãos de arroz, quando tratávamos do conceito de ondas sonoras, por exemplo, a educadora aportava-se, ainda que de maneira inconsciente, na teoria que embasava a nossa investigação.

O processo avaliativo se expressou logo nos primeiros encontros, e nós o percebemos em diversos momentos, quando a EP lançava a mim um olhar, que parecia querer me sinalizar para dado momento de expressão de uma aproximação de alcance ou distanciamento de um ou mais objetivos. De maneira mais concreta, o mesmo ocorria quando discutíamos sobre o encontro anterior, avaliando não só o desempenho dos educandos, mas o nosso próprio, quando elaborávamos as atividades.

Durante todo o processo, como já citei, a EP foi aprimorando sua atuação na motivação de seus educandos. Suas orientações se guiavam exatamente pela compreensão dos educandos como interessados na atividade, em falas como: “Por isso a gente tem que fazer silêncio. Porque não é uma música comum e por isso a gente precisa ter muita percepção, e a gente só vai ter se fizer silêncio”. (RO, p.26).

Aqui, além de orientar para os modos adequados para a compreensão da proposta, busca uma motivação para que o educando queira de fato “evoluir” em sua percepção sobre uma música já apresentada como incomum, ou seja, uma música com a qual não estão



habitados, despertando inclusive uma curiosidade que poderá aguçar a curiosidade dos educandos.

Durante todas as suas aulas, a EP abre espaço para que os educandos falem o que pensam de conceitos musicais. Desses momentos, retiramos o fato de que a não retomada do conceito por ela, ou seja, quando nenhum educando consegue alcançar a compreensão do conceito de maneira a comunicar a sua elaboração, e a EP não faz na explanação correta do conceito, isso nos pareceu meio solto dentro da proposta e, inclusive pode vir ficar, para os outros educandos, a idéia de que a fala anterior de um dos educandos era correta.

Como exemplo disto, buscamos um trecho do RO:

P: Nem mulher cantando, a gente não falou só de instrumentos, nós falamos de som. O que é som mesmo?

A26: Um barulho que às vezes pode ser até o coração da gente.

A8: As ondas sonoras.

A3: Os ritmos.

P: O ritmo é a mesma coisa que som?

A3: Não!

P: Então o que é um ritmo?

A3: Eu sei! Ritmo é um conjunto de coisas que combinam.

P: O que mais?

A3: Na verdade são os barulhos que se juntam pra formar os sons.

P: Voltando um pouquinho pra música, eu gostaria que vocês pensassem em emoções. Todo mundo sabe o que é emoção, inclusive esses dias a gente estudou sobre as emoções não é? E a gente viu que infelizmente a gente não tem só emoções boas... (pp.27-28).

De acordo com esse registro, a educadora não levou a problematização adiante, ao contrário, mudou o tema de abordagem, deixando, talvez, o entendimento de que a última fala da aluna fosse a definição para a sua pergunta sobre o que era ritmo, assim como as anteriores tivessem respondido a contento as suas perguntas: O que é som? O que é um ritmo?

Refletimos sobre este ponto, e também percebemos um avanço neste sentido presente num outro trecho do mesmo relatório:

P: O que é uma casa?

A23: O lugar que a gente mora.

P: Apartamento não é um lugar onde a gente mora?

A24: Tem gente que mora embaixo da ponte.

P: E lá embaixo da ponte é uma casa?

A24: Não é uma casa, mas é a casa da pessoa.

P: Então A3, você mora numa casa?

A3: Não! Eu moro num prédio ou então eu não estou entendendo muito bem isso que você está falando.

P: Então vamos pensar assim. Temos duas definições de casa, casa como o tipo de moradia, assim, apartamento, casa térrea, sobrado... E a outra definição que diz que casa é o lugar onde a gente mora. Nessa segunda definição, você mora numa casa?

A3: Assim sim! (P.86-87).

Em outros momentos, fica bastante evidente a maneira como lida com a individualidade de cada educando, no sentido de motivar esse educando de uma maneira adequada à sua personalidade. Por exemplo, quando uma aluna diz de maneira meio inibida que confeccionou determinado instrumento, e ela diz: “Um chocalho meio tambor! Ahhhhhhh eu quero saber como foi isso!” (RO, p.29), fica clara a expressão que a aluna assume diante da curiosidade da educadora por uma produção sua, e quando explica a sua construção o faz de maneira muito mais segura.

Durante o acompanhamento que a educadora fez na confecção dos instrumentos, por exemplo, diversas vezes nos deparamos com sua preocupação em estabelecer relações concretas entre os instrumentos construídos por eles e os conceitos musicais, como quando ela, diante de um grupo de educandos que construía uma bateria, disse: “Esses instrumentos de percussão geralmente marcam bem o ritmo da música, não é? As batidas vão marcando o ritmo do som mesmo!”

A busca pela problematização das questões também é uma constante nos procedimentos da EP. Um exemplo dessa preocupação em criar um caminho ou mediar a construção desse caminho de desenvolvimento, foi registrado neste trecho do meu relatório de observação.

P: Agora vamos falar sobre a música. O que está dizendo essa letra? Quem tentou entender a música, interpretar o que a letra quis dizer?

A7: Ela fala sobre uma menina que pergunta sobre um menino, então a música fala sobre ele.

P: Uma menina? Onde está escrito aqui que é uma menina?

A7: Uma menina, uma pessoa...

A20: Um ser vivo.

P: Que também pode ser uma planta ou um animal?

A20: Um ser vivo humano.

A3: É alguém que fica perguntando... Quer saber informações sobre a pessoa.

P: Que tipo de informação?

A3: Ah! Quer saber onde ele mora.

P: E como é que se responde?

A3: Na cidade.

P: Direto para a cidade?

A3: Não! Na rua...

P: Será que ele é um menino de rua?

A24: Não! Na casa.

P: Ta. Vamos ver assim, A1, você é um menino? – ele confirma – Você mora numa casa? – ele confirma cada uma das perguntas a seguir – A sua casa fica numa rua, que fica ao lado da floresta? Isso é no Brasil? Então você pode ser o menino da música? – ele confirma – E você A11, pode ser o menino da música? – ele também confirma – E você A3?

A3: Nunca! – todos riem.

P: Por que?

A3: Porque eu sou menina ué!

P: Se na música fosse uma menina poderia ser você?

A3: Nem assim, porque de qualquer jeito eu moro num prédio.

P: Isso é interessante da gente pensar. Um prédio não é uma casa?

Eles respondem: não.

P: O que é uma casa?

A23: O lugar que a gente mora.

P: Apartamento não é um lugar onde a gente mora?

A24: Tem gente que mora embaixo da ponte.

P: E lá embaixo da ponte é uma casa?

A24: Não é uma casa, mas é a casa da pessoa.

P: Então A3, você mora numa casa?

A3: Não! Eu moro num prédio ou então eu não estou entendendo muito bem isso que você está falando.

P: Então vamos pensar assim. Temos duas definições de casa, casa como o tipo de moradia, assim, apartamento, casa térrea, sobrado... E a outra definição que diz que casa é o lugar onde a gente mora. Nessa segunda definição, você mora numa casa?

A3: Assim sim!

P: E quando a música fala que esse menino é nosso vizinho, está dizendo o que? Que ele é norte americano, alemão...

A3: Brasileiro (ROP, pp.85-87).

Numa avaliação preliminar dos procedimentos didáticos utilizados pela EP, afirmo que, baseada em tudo que foi vivenciado por nós, tanto na elaboração e avaliação dos

encontros, quanto na sua prática durante o processo mediador, sentimos que, modestamente, contribuímos para uma reflexão muito construtiva de sua ação pedagógica, principalmente no que diz respeito às possibilidades da experiência musical.

Quando, no início de nosso trabalho, durante a entrevista realizada em sua residência (Anexo 2), ela expressou a sua pouca segurança em trabalhar com arte e revelou acreditar que somente uma formação específica seria capaz de fornecer ao educador um domínio específico do pensar e atuar musical – especificamente neste trabalho, deixou claro acreditar que nossa proposta de intervenção serviria como apoio para uma maior fundamentação de seu trabalho, e que isso lhe parecia fundamental.

Acredito que minha maior contribuição neste sentido foi possibilitar que a EP fundamentasse um trabalho, que já realizava de maneira quase intuitiva, e que através de nossa experiência nesse trabalho, suscitou ou reafirmou a possibilidade da pesquisa teórica no diálogo com sua prática. Sem qualquer pretensão no âmbito das conquistas pessoais, mas sim legitimada numa concepção teórica que embasou todo o processo, afirmo que os avanços de sua prática ao lidar com a música durante nossos encontros foi visível.

Acredito ter alcançado, ainda que com todos os limites impostos pelo tempo e outras razões; nosso objetivo de, atuando na mediação entre os conhecimentos musicais – ainda que primários – e os já presentes no pensamento da EP, ampliássemos esse pensamento e possibilitássemos uma maior segurança em seu trabalho com música.

Em relação aos educandos, dentro da proposta de Ensino Desenvolvimental, podemos constatar que muitas dessas práticas da EP influíam diretamente na compreensão dos educandos. A todo o momento, quando motivados a expressarem os significados que tinham como referência para dados conceitos, os educandos foram estimulados a uma reflexão sobre os conceitos. Em alguns destes momentos, ficou claro um imediato “rever” conceitual, estimulado por essa reflexão, noutros, nos pareceu muito pouco tempo para tentarmos avaliar em que nível mental esse “rever” acontecia.

A princípio, na fala de muitos educandos, encontramos uma aproximação muito grande entre o seu conhecimento prévio e o conceito que se pretendia internalizar.

Articulando as categorias de análise, nas atividades de aprendizagem com os objetivos específicos do PA em suas três fases – objetivos gerais, específicos por encontro e

por atividades – retiramos algumas considerações trazidas no primeiro dia de nossos encontros pela observação de uma maneira geral:

- Num primeiro momento, expressam com clareza a idéia de corpo como produtor de sons e, embora ainda inibidos para se expressarem livremente, muitos educandos já demonstraram um rico potencial criativo ao se apresentar no centro da roda.
- Os conhecimentos que expressam como conceito de música, está relacionado ao emocional, mas já aparecem elementos pertencentes à teoria musical.
- Exemplos: “Uma coisa que a gente une como se fosse imitando algum ritmo”; “Um conjunto de sons que formam uma música”; “É um som que a gente ou os instrumentos produzem pra gente se divertir” (RO, p.08).
- Os conceitos de som e ritmo se confundem com a própria concepção do que é música, mas à medida que vão apresentando suas idéias, mediadas pela fala da educadora sobre o violão aparece a separação entre música, ritmo e som;
- Quando o educando narra a sua experiência sobre a barraca que derrama água sobre as pessoas por conta de uma vibração sonora, entendemos o momento como um momento de reflexão através do conceito, ou seja, o educando em questão buscou um exemplo particular em sua vivência, para um fenômeno que acabara de ser apresentado a ele.

No decorrer do processo, em muitos momentos, percebemos o avanço dessas primeiras impressões registradas acima, no que diz respeito à teoria musical e aos outros princípios inerentes a proposta, como o fazer em grupo, o estímulo da livre expressão, o estímulo à construção, etc.

Em relação aos procedimentos dos educandos, passo agora a centrar minha análise de observação nos seis educandos, que escolhi como grupo para observação focada.

Quando Davydov nos fala sobre a importância do *envolvimento na tarefa – motivos*, no processo de aprendizagem, entendo que já existe uma necessidade inerente nos seis educandos observados desde o momento em que entram no espaço das atividades.

Desde o momento em que chegam para os encontros, todos eles manifestam uma “curiosidade natural” em perceber o ambiente em todas as suas dimensões o que, por ora, tranqüiliza-nos nessa questão, ou seja, não sentimos necessidade de alguma atividade direcionada a estimular o desejo nesses educandos.

No caso dos materiais trazidos por eles para a construção dos instrumentos sonoros no nosso segundo encontro, por exemplo, cada um com sua maneira peculiar, demonstra o desejo de conhecer o que está posto como possibilidade. Como exemplos dessa “curiosidade natural” ou dos motivos que os levam ao envolvimento com a tarefa e, também, exemplo da individualidade de cada modo de expressar essa necessidade, temos:

- O A18 que, assim que entra na sala, corre o olhar pelos materiais dispostos no chão;
- O A6 que, após um longo momento observando de longe os materiais, não “resistiu” e foi até eles na intenção de manipulá-los;
- A A15 e A5 que já entraram na sala e foram direto até os materiais, e A1 que embora não tenha se aproximado fisicamente dos objetos, olhava atentamente para eles de seu lugar na roda;
- A A3 que demorou um tempo mais longo para “perceber” a presença dos materiais, mas assim que isso aconteceu foi até eles.

Este interesse natural presente nos seis observados mantém-se durante todo o processo, e se confirmam até os últimos momentos, quando, na proposta de encontrarem instrumentos que pudessem substituir os sons da música Ip Op, por exemplo, todos eles se candidatam a buscar instrumentos quase que em todas as seqüências (RO, p.76-81). Por esta razão, não sentimos necessidade de interferir na mediação da EP na necessidade de um estímulo maior ao que ela já propunha e que eles respondiam tão bem.

Outro ponto em comum nos observados é uma facilidade de compreensão dos comandos das atividades pela EP e um processo bastante natural de resposta imediata aos mesmos. Esta observação se estende a todo o experimento.

Em relação à socialização, num dado momento, um dos observados me chamou a atenção logo no início de nossas atividades. Na proposta de construção de instrumentos, A15 foi o único educando do grupo a permanecer por um longo período dedicado a uma construção solitária. No encontro com a EP, depois desse momento, questionei se havia algum problema nesse âmbito relacionado ao educando, mas ela afirmou que não, que aquele momento deveria ser encarado como uma exceção, pois seu relacionamento com os colegas era bastante “normal”. De fato, não mais observei qualquer traço de problema nesse sentido e, portanto, não senti necessidade de nenhuma ação.

Os demais educandos observados, em nenhum momento apresentaram qualquer dificuldade de relacionamento com o grupo e, embora com características pessoais muito distintas – uns mais introvertidos ou apenas mais discretos (A6 e A18) e outros bastantes extrovertidos (A3 e A5), demonstravam um tranqüilo processo de desenvolvimento inter e intra-relacional.

No *nível de compreensão do princípio geral e capacidade de estabelecer relações, articulando abstração e generalização substantivas*, quando a educadora questiona, por exemplo, sobre o que são instrumentos musicais de fato, como os conhecemos e o que se constituía apenas em outras possibilidades sonoras, A15 rapidamente relacionou a sua fala ao que dizia agora a educadora e expressou: “Nem mulher cantando!” (RO, p.27), ou seja, mostrou uma capacidade de, diante de um conceito geral - nem todos os objetos sonoros são instrumentos musicais – abstrair imediatamente o significado e compreender que a voz humana se constituía num elemento sonoro, porém não era um instrumento musical.

Outro exemplo, que mostra a apreensão do conceito, se deu na discussão da roda de conversa, quando a educadora falava sobre música erudita:

P: Isso e vamos ouvir o porquê. Ela é uma obra de arte clássica da cultura universal da música. Ela foi feita com muito estudo em música. O Ravel estudou muito o piano dele, para poder conseguir compor uma música assim. Já imaginaram quanto estudo o Ravel precisou? Já pensaram numa coisa dessas? Ele fez essa música em 1928. A gente nem sonhava em nascer e até hoje a gente ouve a música. Por que será? Mas então, essa música que a gente ouviu, o Bolero de Ravel, é uma música erudita instrumental. Por que mesmo que ela é instrumental gente? – eles respondem - Por que será que uma música como essa

toca a vida inteira e ninguém cansa de ouvir enquanto outras, a gente ouve, ouve, ouve e de uma hora para a outra não se ouve mais?

A3: Que nem o Créu, professora!

P: Isso mesmo! Tudo feito com muito conhecimento, com estudo. Várias possibilidades foram testadas pelos músicos, com certeza, até chegar nessa obra final. E música erudita não sai de moda. Passam-se anos e anos e elas continuam sendo ouvidas.

A3: Professora é igual Mozart (RO, p.68-69).

Imediatamente, a aluna demonstrou não só ter apreendido o conceito de música erudita, como devolveu o conceito em dois exemplos de seu cotidiano.

Num outro momento, quando a educadora propõe uma reflexão sobre uma atividade já realizada por eles, onde tenta que se lembrem de determinada música que ouviram, buscando os elementos sonoros presentes nela, muitos educandos disseram ouvir uns “arranhos”. Durante a discussão, sem que se tocasse na questão dos tais “arranhos”, a questão estava voltada para um instrumento que, a maioria não conhecia e acabaram chegando no conceito de altura musical. Durante todo este trajeto da conversa, A18, expressou, quando demonstrou ter compreendido de qual instrumento falavam: “Ah” Acho que ele que fazia os arranhos! – referindo-se ao instrumento em questão. (RO, p.49).

Já no que diz respeito à *manifestação de compreensão e interiorização dos conceitos*, um bom exemplo de tentativa se expressou através de A3 que, no decorrer desse encontro, quando a educadora questionou sobre o que era som, respondeu: A3: Os ritmos. P: O ritmo é a mesma coisa que som? A3: Não! P: Então o que é ritmo? A3: Eu sei! Ritmo é um conjunto de coisas que combinam. P: O que mais? A3: Na verdade são os barulhos que se juntam para formar os sons (RO, p.27). Embora não tenha apresentado o conceito como apreendido, demonstrou um desenvolvimento no caminho dessa elaboração, uma tentativa, uma compreensão do princípio geral originário.

Temos vários exemplos para ilustrar essa manifestação.

P: Muito bom! Dos instrumentos que tinha lá na música vocês conseguiram identificar muitos. Tinha na música: violão, violino... Quem falou violão levanta a mão? E violino? Certo. Tinha também contra-baixo. Alguém falou contra-baixo?

A7: Que isso?

A1: É tipo uma guitarra só que com um som mais grave (RO, p.49).



Parece-nos claro que A1 compreendeu ou interiorizou o conceito de altura musical, ou não seria capaz de relacioná-la a um momento em que esse não era o tema, diretamente falando, relacionado às questões que se apresentavam.

Outro bom exemplo de interiorização de conceitos:

P: Acredito mesmo que sim. E quem tinha falado cavalo? – levantam as mãos – Parecia mesmo um cavalo, não é? Mas não era. Era o músico que arranhava as cordas do violão. E vocês acham que quando ele arranhou as cordas do violão ele estava fazendo música? – afirmaram – Por que? Por que acham que ele fazia música arranhando as cordas do violão?

A3: Sim, quando a gente toca um instrumento direito a gente ta fazendo música.

A5: Sim porque são movimentos sonoros (RO, p.49).

Mais uma vez um conceito já trabalhado pela EP aparece num outro momento de reflexão.

P: Vamos ver quais destes instrumentos produz um som mais agudo – novamente os educandos tocam e fazem as trocas necessárias.

A5: Escute professora. O meu é grave e agudo.

Toca o instrumento, que é um pote plástico de sorvete com a boca virada para baixo e, com uma concha metálica colado na parte de cima. Batendo as baquetas na parte da concha, o som de fato soa mais agudo e nas laterais do instrumento o som produzido é mais grave (RO, p.59).

Sem a interiorização do conceito de altura musical, jamais a aluna teria condições de concretizá-lo na sua prática ao tocar o instrumento.

Neste outro exemplo, citado a seguir, a aluna demonstra ter compreendido o conceito de música erudita, mas, mais do que isso, conseguiu estabelecer uma relação comparativa em sua mente, e devolveu o conceito adicionado de seu senso crítico.

P: Isso também é verdade. A música quando é muito boa, todo mundo gosta. Por exemplo, essa música que a gente ouviu. Vocês são crianças e gostam, eu que sou bem mais velha gosto. Por que? Porque a gente ouve e sente o trabalho bem feito. A gente realmente sente aquele som como música para os nossos ouvidos, ou seja, uma coisa gostosa de ouvir.

A6: E porque tem muito estudo, e muitos instrumentos tocados de um jeito bom de ouvir (RO, p.69).

Como último exemplo desta interiorização, um momento que o educando deixa claro ter compreendido a diferença e a relação entre ritmo e som.

P: E nisso que vocês viram aqui durante os nossos encontros, o que vocês acham que mudou de um trecho para o outro? O ritmo ou o som?

Eles respondem ritmo na maioria, mas alguns falam som.

A15: Mudou os dois, porque o ritmo interfere no som (RO, p.84).

Após essa análise, posso afirmar que, segundo as observações feitas durante o experimento musical, é possível interferir na prática de um educador para que adquira maior fundamentação teórica e possa, com isso, alcançar seus objetivos enquanto mediadora de conceitos musicais.

Também, conforme minhas observações, é certo afirmar que a mediação aportada numa concepção de educação como a que utilizamos em nosso experimento – EP e eu – em todas as dimensões que compreendem esse processo, é capaz de promover o desenvolvimento do conhecimento e ampliação do pensar musical dos educandos.

## CONCLUSÃO

De que maneira um profissional da educação, não graduado na área de artes, especificamente na de música, poderia ministrar a disciplina na educação escolar institucionalizada, com conteúdos e metodologia adequados sem correr o risco de descaracterizar e até mesmo de banalizar a disciplina em questão? Está foi a questão que motivou todo este trabalho de pesquisa, e o alinhavar dessa grande teia ou rede musical percorreu caminhos descritos durante esta dissertação.

A primeira preocupação neste trabalho foi buscar na teoria histórico-cultural, mais precisamente nas leituras de Vygotsky, respostas para o que admitia se constituir nos meus princípios e concepções sobre Educação, Arte e na relação entre as duas – Arte/Educação.

Essa busca, direcionada já a uma teoria específica, se justifica na concepção do meu papel enquanto profissional docente, que se vale, para sua prática, de uma concepção de educação enquanto um processo social construído e traduzido pela própria história, e acúmulo cultural da humanidade. Sendo assim, só consigo justificar a minha prática através deste olhar que me possibilita refletir esta prática do ponto de vista da mediação dos conhecimentos acumulados histórica e culturalmente, e os conhecimentos existentes no sujeito que apreende esses conhecimentos.

Não me propus, em nenhum momento deste trabalho, fazer uma crítica a outras concepções de educação e nem levantar uma bandeira de demarcação teórica. Apenas e, para o momento, acredito que só compreendendo a educação enquanto este processo descrito acima e acreditando na idéia de que o sujeito que aprende é dialógico e social, sendo que em sua própria individualidade existe todo um traçado social humano que existiu antes dele e permanecerá após ele.

Também foi na concepção de Arte/Educação, tomada de um ponto de vista de desenvolvimento mental e afetivo, aportado também nessa mesma idéia de processo social, que me senti mais confortável para refletir essa prática. A própria proposta da metodologia utilizada durante a minha pesquisa, originária da teoria em questão, muito se aproxima do que acreditamos ser um trabalho, não ideal, mas, com efeitos significativos dentro de uma

busca por superações de dificuldades na área de Educação Musical ministrada pelos educadores leigos.

Através da leitura de Ana Mae Barbosa, Fonterrada, Koellreutter e os PCN de Arte e de Música, o caminho se fez ainda mais claro e a busca foi se concretizando no próprio caminhar. Partindo do que já compreendia como Arte/Educação, encontrei em Ana Mae Barbosa uma ampliação desta concepção, e constatei na Proposta Triangular de Ensino das Artes a possibilidade metodológica de trabalhar com essa compreensão teórica. Os PCN de arte, com toda a carga de cuidados que se comprovam necessários a sua interpretação, também apontou idéias nessa busca por possibilidades na prática que pretendia desenvolver.

Quando a proposta “afunilou-se” através de um caminho agora mais musical, Fonterrada ampliou a minha visão nesse universo, e tornou possível o meu entendimento de que a Educação Musical não pode ser um fim em si mesma, mas que necessita abarcar todas as dimensões humanas, ou perde o seu sentido dentro do processo educacional. Dentre os tantos caminhos possíveis sugeridos por essa autora, encontrei em Koellreutter, principalmente através da sua idéia de conhecimento Pré-Figurativo, um ensino musical que tem como premissa básica o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e mais, numa concepção de ensino que só se admite a partir de questionamentos, ou seja, uma educação problematizadora que, conseqüentemente, é reflexiva e transformadora, que reafirmei esse meu caminho ou a minha ousadia em me aventurar por esse universo fascinante da música.

Considero, ainda, relevante mencionar o quanto a concepção deste projeto de experimento didático-formativo ficou enriquecido teoricamente com a contribuição dos principais teóricos em Educação Musical do século XX, que me foram apresentados, oportunamente, por Fonterrada. Posso dizer que o experimento foi tecido a partir de diversos fios teóricos, que foram alinhavando nosso pensamento e formando uma possibilidade prática que resultou nos sete encontros que vivenciamos.

Apropriando-me de Fonterrada dessa idéia fascinante da Educação Musical como uma trama de fios a tecer a rede do conhecimento, remetendo-nos a uma continuidade processual infinda, pois, se não, podemos deixar de “abastecer” o tear de novos fios e

linhas, também não podemos retirar os fios do começo do trabalho, as linhas iniciais da peça tecida, pois tudo que é construído por fios está intrinsecamente unido, e tentar desfazer o começo significa perder toda a obra.

Em momentos como os que Elliot me fez crer na importância de meu papel mediador no desenvolvimento do conhecimento da música, e no quanto o meio reflete e é refletido pela cultura dos sujeitos da práxis educativa e, portanto, a Educação Musical tem que ser considerada em seu contexto social, fui captando e internalizando uma linha coerente de pensamento alimentadora da minha reflexão teórica sobre o que realizaria na prática da proposta. Ou ainda, no momento da própria prática, quando “passeando por Ravel”, Dalcroze a todo tempo “voltava a me dizer” que o corpo é um instrumento sonoro/musical, e que sentir a música no corpo é parte fundamental na construção do pensar musical, por exemplo.

Quando da escolha do repertório que trabalharíamos, Kodály e sua busca por uma música regional e de qualidade, nos apontava caminhos e possibilidades de trabalharmos uma música com um significado cultural daquele grupo específico, para que já iniciasse o processo com uma “cumplicidade cultural” entre o que propunha e o universo dos meninos e meninas que vivenciaram aquele momento comigo.

Orff inspirou diretamente a idéia da construção dos instrumentos percussivos, que se firmou como um momento muito rico e lúdico em nossa proposta, e, durante todo o percurso dos encontros, marcaram a presença reforçando o experimentar musical dos educandos.

Apreendi com Suzuki que qualquer processo de ensino também deve constar a questão afetiva, que minimamente considerada pode, pelo menos, refletir o respeito pela pessoa humana diante de nós.

Self foi quem “me disse: Sim! Você pode ousar com explorações sonoras diversificadas!” e inspirou diretamente atividades como a tentativa de busca auditiva pelos sons que compunham o ambiente dos educandos.

Paynter e a idéia de Oficinas de Música, onde o experimentar musical e a liberdade de poder criar ambienta a ação, esteve o tempo todo presente na construção das atividades.

Idéias como as de Porena estavam o tempo todo me fazendo refletir no quanto o educador precisa estar consciente de suas ações, para que exista de fato a possibilidade de um desenvolvimento musical.

Schafer “permitiu” que “brincássemos” com uma canção do domínio público como *Ip Op*, e propuséssemos uma escuta efetiva de um clássico europeu como o Bolero de Ravel, sem medo de não ser compreendida pelas crianças. Também, através dos pensamentos dele, o reforço da idéia de Educação Musical com amplitude em todas as dimensões da vida humana, e trazendo questões que, aparentemente, parecem estar desconectas do universo musical em si, mas que é parte dele como ele é parte desse todo chamado humanidade.

Por fim, Koellreutter reafirma todas essas crenças e ressalta o que é um consenso entre todos os demais educadores musicais: a importância do desenvolvimento de uma escuta significativa no aprendizado de música e da força do poder fazer através de improvisações, o que me parece ser um dos caminhos mais seguros para a construção desse pensar musical. A educação problematizadora, a serviço da construção de um pensar que não responda apenas aos conteúdos de determinada disciplina, mas que se estenda para todos os campos da vida do educando, num estímulo ao desenvolvimento de um pensamento crítico e consciente, é o que me parece movimentar o lago do qual nos falou esse educador.

Após todo esse percurso, em que teoria e prática dançavam ao som das músicas que compõem todo o processo, afirmo que essa conclusão não se apresenta na intenção de concluir a reflexão, ao contrário, a sensação que fica é a de que todo este caminho me deu a idéia de por onde ainda posso caminhar no desenvolvimento da minha compreensão sobre todo o tema.

Há, certamente, muitas leituras por fazer, pois o tempo me consumia justamente por ter me proposto a não ter uma linearidade no meu caminhar investigativo e, se isso apontava um desvendar imenso de possibilidades, também sinalizava que apenas esta pesquisa não conseguiria responder a todas as minhas indagações.

Nestas leituras por fazer, menciono um especial interesse pela Teoria do Cotidiano, de Jusamara Souza, da qual tive um conhecimento ainda superficial. Dada a abrangência do

seu trabalho, não me senti segura em citá-lo, embora sinta que o que li possibilita um diálogo enriquecedor com a principal teoria a nos fundamentar, o pensamento de Vygotsky.

Outra idéia válida é a das Oficinas de Música, em relação às quais não pude me aprofundar, embora tenha percebido, claramente, como sendo uma alternativa muito semelhante ao que foi construído durante o trabalho.

Permanece um débito com a leitura mais aprofundada de cada um dos educadores musicais clássicos europeus citados por Fonterrada, numa busca por uma compreensão maior sobre a Educação Musical. Fica como outra tarefa a se fazer no caminho aberto por este pesquisa. As possibilidades foram todas elencadas, agora me resta a tarefa de mergulhar em cada uma delas.

Por ora, reafirmo a resposta para minhas indagações iniciais, dando este primeiro passo do desvelar desta trama, ou seja, pelas conclusões produzidas no decorrer deste trabalho, é possível que o educador leigo trabalhe a música na escola. A esse profissional, com o suporte de alguns conhecimentos teóricos e práticos básicos, específicos da arte musical, cabe a tarefa de ampliar o universo musical dos educandos, numa proposta de utilização da linguagem musical para o ensino fundamental.

Como já mencionado em diversos momentos desta dissertação, sei que esse não é a solução ideal para o desenvolvimento da disciplina, mas sei, também, que essa é a realidade que se apresenta e que, como bem sinalizou Fonterrada, é preciso começar por levar de volta a música à escola, e esse profissional tem toda legitimidade para tal desafio, pois é ele, na grande maioria das escolas, que, fundamentado ou não, canta com seus educandos para que aprendam conceitos de Geografia ou História.

Acredito, portanto, nas possibilidades de trabalho com música enquanto uma das linguagens nas aulas de Arte. A partir dessa proposta de intervenção por meio do experimento, busquei uma modesta resposta metodológica que venha a atenuar as dificuldades que um educador não especialista em artes tem ao lidar com essa linguagem e suas particularidades. Para tanto, centrei-me no conceito de mediação e atuação deste educador, aportada na teoria que norteou meu trabalho de pesquisa, e num saber minimamente básico necessário ao desenvolvimento do conhecimento de Educação Musical.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 4<sup>a</sup>.ed.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação*. 2a.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1982, Coleção Educação Contemporânea.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Arte na Educação para todos*. In: [www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf](http://www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf). Acessado em 23/09/2007.
- BIAGIONI, Maria Zei e VISCONTI, Márcia. *Guia para Educação e Prática Musical em Escolas*. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.
- BRASIL. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Educação Artística: leis e pareceres*. Brasília: MEC, 1982.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – documento introdutório, versão agosto de 1996*.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – versão preliminar, agosto de 1996*.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Ensino de primeira à quarta séries, 1997.
- BRITO, Teca Alencar. *Koellreutter educador, o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Canto do povo daqui: a música das crianças da Teca-Oficina de música*. Fundamentos da Educação Musical. ABEM, 1998. Série Fundamentos.
- CAMILLIS, Lourdes Stamato de. *Criação e Docência em Arte*. Araraquara: JM Editora, 2002.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Organizadora). *Cor, Som e Movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre, 2006. 6<sup>a</sup>.ed.
- DAVYDOV, V.V. *Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Textos publicados na Revista Soviet Education sob o título “Problems of developmental teaching”. EDUCAÇÃO SOVIÉTICA, AGOSTO 1988/VOL XXX, No.8. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A.M. da Madeira Freitas.
- DEWEY, John. *A Arte como experiência*. Tradução de Murilo Otávio Paes Leme. 2a.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).



- FOERSTE, Gerda Margit Schütz. *Arte-Educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa*. 1996. Dissertação de Mestrado - UFG, Goiânia. Disponível em [www.proex.ufes.br/arteeducadores](http://www.proex.ufes.br/arteeducadores). Acessado em 28/08/2006.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed.UNESP, 2008. 2ª.ed.
- FREITAS, Verlaine. *Adorno e a arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- FREITAS, Raquel A.M.M. *O experimento didático-formativo*. Texto digitado. 2007.
- FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2004. 7a.ed.
- \_\_\_\_\_. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov*. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Didática e epistemologia: para além do embate 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): Papyrus, 2008.
- LIMA, Sonia R. Albano de. *Educação Musical – A Valorização do “Estético” no Contexto Geral de Uma Obra Musical*. Salvador: ABEM, 1998. Anais do I Encontro Latino Americano de Educação de Música e VI Encontro Anual da ABEM realizado em Salvador, Bahia de 15 a 21 de setembro de 1997.
- ROSA, Maria Cristina. *Formação de Professores de Arte – Diversidade e Complexidade Pedagógica*. Florianópolis: Insular. 2005.
- VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*. [trad.: Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## BIBLIOGRAFIA

- ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Anais dos Encontros Anuais, 1992/1993/1994/1995/1996/1997/1999.
- ADORNO, Theodor W. *O Fetichismo na Musica e a Regressão da Audição*. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da nova música*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *A Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica: Contribuições da Teoria da Atividade*. In: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf). Acessado em 24/11/2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003. 2ª.ed.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Arte-Educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2005. 6ª.ed.
- \_\_\_\_\_. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2005. 5a.ed.
- \_\_\_\_\_. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estudos Avançados, São Paulo, v.3, n. 7, 1989. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php). Acessado em 11/06/2008.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A Educação musical no Ensino Fundamental: Refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais*. In: [www.168.96.20017/ar/libros/anped/1305P.pdf](http://www.168.96.20017/ar/libros/anped/1305P.pdf). Acessado em 24/11/2007.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BORBA, Ângela Meyer. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In: [www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnoveapres1.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnoveapres1.pdf). Acessado em 24/11/2007.
- BORGES, Gilberto André. *Educação musical significativa*. In: [www.musciaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborgeseducacaomusicalsignificativa.pdf](http://www.musciaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborgeseducacaomusicalsignificativa.pdf). Acessado em 15/09/2007.
- \_\_\_\_\_. *Discutindo fundamentos da Educação Musical*. In: [www.musciaeeducacao.mus.br/artigos/gabfundamentosdaeducacaomusical.pdf](http://www.musciaeeducacao.mus.br/artigos/gabfundamentosdaeducacaomusical.pdf). Acessado 15/09/2007.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da Educação e Música: Possibilidades*. In: [www.musciaeeducacao.mus.br/artigos/psicologiadaeducacaoemusica.pdf](http://www.musciaeeducacao.mus.br/artigos/psicologiadaeducacaoemusica.pdf). Acessado em 15/09/2007.
- CASTILHO, Eleide Gonçalves. *O Ensino de Música no Contexto Escolar*. In: [www.bibli.fae.unicamp.br/revfe/v2n1fev2001/tcc05.pdf](http://www.bibli.fae.unicamp.br/revfe/v2n1fev2001/tcc05.pdf). Acessado em 15/10/2007.
- DUARTE, João-Francisco Jr. *Por que Arte-Educação?* São Paulo: Papyrus, 1991. 6ª.ed.

- DUARTE, Mônica de Almeida; MAZOTTI, Tarso Bonilha. *Representações Sociais de Música: Aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?* In: [www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a10v2797.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a10v2797.pdf). Acessado em 08/09/2007.
- FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. *Refletindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte*. In: [www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf](http://www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf). Acessado em 23/09/2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 12<sup>a</sup>.ed.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e Sociedade – Uma perspectiva Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música*. ABEM, 1992. Série Teses.
- FREITAS, Raquel A.M.M. *Cultura e Aprendizagem: Contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da Cultura*. In: *Educativa*, v.1. n.1. Goiânia: Dep.Educação da UCG, 1997. Semestral.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O Ensino da Música na Escola Fundamental: Um estudo exploratório*. In: [www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_Loureiro AM\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_Loureiro_AM_1.pdf). Acessado em 24/11/2007.
- MAHEIRIE, Kátia. *Processos de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky*. In: [www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15.pdf). Acessado em 10 de setembro de 2007.
- MARTINS, Alice Fátima. *A arte no contexto escolar: um espaço de exercício de cidadania e, nela, de alteridade*. In: [www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf](http://www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf). Acessado em 23/09/2007.
- MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. In: [www.crmariocovas.sp.gov.br/dea\\_a.php](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php). Acessado em 12/10/2007.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Guerra. *Didática do Ensino de Arte – A língua do Mundo - Poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2004.
- MATEIRO, Teresa e SOUZA, Jusamara. (orgs). *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho. *Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social*. In: [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php). Acessado em 12/10/2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice - *Fenomenologia da Percepção*. 2a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez, Brasília. D.F.: Unesco, 2000.
- OLIVEIRA. Alda de Jesus. *Música na escola brasileira – Frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador:*

*sugestões para aplicação na Educação Musical*. ABEM, 2001. Série Teses em Educação Musical.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Refletindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. In: [www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf](http://www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf). Acessado em 23/10/2007.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. *Criança e Arte – 1a.Série – 2o. Ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural*. In: [www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16.pdf). Acessado em 08/09/2007.

\_\_\_\_\_; Vieira; ROS, Silvia Zanatta da; REIS, Alice Casanova dos; FRANÇA, Kelly Bedin. *Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal*. In: [www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a16.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a16.pdf). Acessado em 08/09/2007.

\_\_\_\_\_; ANDRADA, Edla Grisard Cladeira de. *Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito*. In: [www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a15.pdf). Acessado em 08/09/2007.

\_\_\_\_\_; BALBINOT, Gabriela; PEREIRA, Renata Susan Pereira. *Recriar a (na) Renda de Bilro: Analisando a Nova Trama Tecida*. In: [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php). Acessado em 18/10/2007.

\_\_\_\_\_. *Constituir-se enquanto grupo: A ação de sujeitos na produção do coletivo*. In: [www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15.pdf). Acessado em 08/09/2007.

## SITES VISITADOS

[www.abemeduacaomusical.org.br](http://www.abemeduacaomusical.org.br)

[www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)

[www.educandarioyara.com.br](http://www.educandarioyara.com.br)

[www.palavracantada.com.br](http://www.palavracantada.com.br)

[www.teatrobrincante.com.br](http://www.teatrobrincante.com.br)

# **A N E X O S**

# **Anexo 1**

## **Projeto Político-Pedagógico/ Educandário Yara Berocan**



# PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

**ANO: 2008**



EDUCANDÁRIO  
YARA  
BEROCAN

## HISTÓRIA DE FUNDAÇÃO DO EDUCANDÁRIO YARA BEROCAN



O Jaozinho, onde o Educandário Yara Berocan está inserido, foi uma das ampliações do projeto original do Clube Jaó. Projetado e construído para atender a criança, representa um verdadeiro incentivo ao desenvolvimento infantil. Não poderia faltar nesse vasto espaço concebido para ela, uma escola, e assim, antes mesmo do Jaozinho ser inaugurado em 24 de maio de 1969, foi criado no dia 16 de março de 1968, a Escola Jardim da Infância Jaó, desenvolvendo um trabalho muito importante na formação de seus alunos no decorrer de seus anos de atividades. Em 07 de janeiro de 1980, a Escola Jardim da Infância Jaó ganhou novo nome, com a constituição do Educandário Yara Berocan, uma homenagem à memória da segunda filha dos idealizadores e fundadores do Clube Jaó, Sr Ubirajara Berocan Leite e D. Stella, na data em que ela estaria completando 29 anos. Sempre evoluindo e inovando, o Educandário Yara Berocan é uma escola moderna e funcional, que trabalha unindo alunos, pais e educadores. Procura, não só dar ênfase à infância, suas fantasias, liberdade, mas sobretudo proporcionar ao aluno um ambiente propício ao seu pleno desenvolvimento, que engloba maior consciência crítica, responsabilidade, raciocínio e criatividade, para que seguro, sentindo-se preparado, participe da sociedade em que vive.

O Educandário Yara Berocan é uma escola que utiliza toda a estrutura do Clube Jaó, o que a torna diferente tanto em espaço físico como em funcionamento, oportunizando aos alunos que aqui estudam, um ambiente natural, agradável e com grande potencial educativo. Atende alunos do maternal ao 5º ano em regime de meio período e período integral, atendendo tanto aos filhos de sócios do Clube Jaó como aos filhos daqueles que não são sócios, concedendo aos primeiros, um desconto no valor da mensalidade escolar. Baseia sua proposta pedagógica na teoria Construtivista, que dá enfoque à educação, passando da concepção centrada no "como ensinar" para a essência de como "a criança aprende", partindo do princípio de que o conhecimento é construído pela criança através da elaboração de hipótese e conceito (Piaget), da relação com outros indivíduos (Vygostsky) e através da mediação do professor.

## **EDUCANDÁRIO YARA BEROCAN**

O Educandário Yara Berocan é uma escola particular, localizada na cidade de Goiânia, à Avenida Quitandinha nº 600 - Setor Jaó CEP.: 74679-060 Goiânia / GO, Fone: (62) 3269-8008, Fax (62) 3204-3136 - Email: [www.eybr@brturbo.com.br](mailto:www.eybr@brturbo.com.br) / Site: [www.educandarioyara.com.br](http://www.educandarioyara.com.br). Oferece os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de 09 anos (até o 5º ano), com opções para o regime de Meio Período (matutino ou vespertino) e Período Integral.



### **MISSÃO PARA A ESCOLA**

**Oferecer educação de qualidade, desenvolvendo o conhecimento científico e a formação integral do cidadão, visando educar em benefício da sociedade e do mundo de uma forma mais humanizada.**



### **VISÃO DE FUTURO**

**Ser reconhecido como um referencial na formação de cidadãos, oferecendo um alto padrão de qualidade em educação, que vai se construindo, continuamente, através da dedicação, competência, eficiência e inovação nas ações pedagógicas.**



### **NOSSA META PARA 2008**

**Dar o melhor de cada profissional para que possamos desenvolver um trabalho de excelente qualidade pedagógica, bom relacionamento com todos que estarão envolvidos com a escola e, acima de tudo, que ao final do ano letivo possamos ter como resultado final o sucesso de todos, especialmente dos nossos alunos.**



### **FILOSOFIA DE TRABALHO DO EDUCANDÁRIO YARA BEROCAN**

Segundo Andreza Silva (Pedagoga e Mestre em Filosofia da Educação), ser um educador humanista, é ter a capacidade de tentar desenvolver plenamente todas as capacidades da criança. Ela procurou aprimorar todas as atividades infantis, tendo como concepção o bem-estar e a dignidade da criança como ser humano e ela foi muito além no que se refere a valores ideológicos e até mesmo religiosos, levando em conta a "ética humana". Muitas das palavras ditas por ela ao longo de sua vida vêm de encontro com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, da ONU.

Quem estuda e conhece os princípios da Filosofia Humanista e trabalha com ela diretamente, percebe que se trata de uma filosofia de vida. Nessa perspectiva, a criança é vista como um ser autônomo e que tem a capacidade de escolher, sob orientação e de acordo com seu próprio interesse, as atividades que vão ser desenvolvidas. Ela é vista também como um ser racional capaz de, desde muito cedo, opinar e fazer críticas sobre fatos ou assuntos que lhe são expostos. Dessa forma, são dados a ela o direito e a oportunidade de raciocinar sobre tudo aquilo que lhe é proposto e tudo passa a ser mais significativo. O livre arbítrio também é respeitado entre as crianças, assim como suas escolhas e recusas, mas sempre analisando-se os motivos desta ou daquela decisão.



A Filosofia Humanista busca educar a criança para ser um homem livre e crítico, fazendo com que ela alcance a vida adulta de forma plena, digna e com valores sólidos.

A Educação Humanista é democrática, pluralista, aberta, crítica e, acima de tudo, sensível e atenta às diferenças e necessidades culturais, individuais e aos valores de cada criança.

É com base nessa Filosofia que o Educandário Yara Berocan desenvolve o seu trabalho, buscando, através de sua prática, formar pessoas livres e construtoras de um juízo sólido e de nobre caráter, formando assim a essência do homem como ser livre e pensante.



A proposta pedagógica do Educandário Yara leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais.

O pressuposto teórico de ensino está baseado na proposta Construtivista, em que o objetivo é levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, dos objetos, das relações, do espaço e através disso, desenvolver a sua capacidade de observar, descobrir e pensar. As atividades são programadas de forma a inserir o conteúdo a ser trabalhado dentro do objetivo a ser alcançado pela escola, que se baseia na construção da autonomia intelectual, moral e social dos alunos.

O Educandário Yara adota a metodologia pedagógica sócio-Interacionista para o trabalho com os alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Busca-se então, a integração da criança através do desenvolvimento dos aspectos biológicos, psicológicos, intelectuais e sócio-culturais, preparando-as para a continuidade do processo educacional.

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases - 9394/96 - e o Estatuto da Criança e do Adolescente, a escola se propõe a um trabalho baseado

nas diferenças individuais e na consideração das peculiaridades das crianças na sua faixa etária. Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias através de uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social.

A definição dos objetivos em termos de capacidades e não de comportamentos, visa ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas. Ao estabelecer objetivos nesses termos, o professor amplia suas possibilidades de atendimento à diversidade apresentada pelas crianças, podendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade.

Respeito à diversidade dos alunos é parte integrante da nossa proposta. Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com os quais convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. É tarefa primordial da escola a difusão de conteúdos. Não conteúdos abstratos, mas vivos e concretos, portanto, indissociáveis da realidade social.

Um ensino que segue a linha "diálogo, ação, compreensão e participação" é baseado em relações diretas da experiência do aluno, o que se presta aos interesses sociais, já que a própria unidade escolar pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la mais democrática. Esta é uma condição básica para que a escola sirva aos interesses sociais e garanta a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos curriculares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Nesse sentido, a educação é uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada, a uma visão organizada e unificada.

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental

por meio da aquisição de conteúdo e da socialização, para uma participação organizada e ativa da democratização da sociedade. Se o objetivo da escola é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado à realidade social, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos e que estes possam reconhecer nos conteúdos, o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade.

Nossa proposta metodológica tem como finalidade o desenvolvimento do educando como um todo, através do desabrochar de vários aspectos da criança, inspirada nas teorias de Jean Piaget e Vigotsky, adaptadas e transformadas ao ensino escolar, através de planejamentos adequados a cada faixa etária, com conteúdo significativo e constante, propiciando assim, a estabilidade de ensino e lógica seqüencial do mesmo na vida escolar do aluno. Com inspiração na teoria psicogenética de Jean Piaget e nos pressupostos teóricos de Vigotsky, buscamos a integralização da criança através do desenvolvimento dos aspectos biológicos, psicológicos e sócio-culturais, de onde são originadas todas as atividades dos currículos de cada curso, desenvolvidos através dos planejamentos diários dos professores com a supervisão da Coordenação Pedagógica.

# **Anexo 2**

## **Entrevista**

Entrevista realizada na residência da entrevistada a professora parceira do trabalho de pesquisa, Suelleide de Vieira Barbosa da Silva, de trinta e nove anos, no dia 10 de maio de 2008, com início aproximado às dezessete horas e término às dezoito horas e trinta minutos.

P.: Qual sua formação acadêmica e trajetória profissional.

R.: Bom, formação acadêmica, eu sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás e atuo na área da educação há 27 anos. Esses 27 anos de experiência estão centrados apenas em escolas particulares ou...? Só escola particular.

P.: Conte-me sobre sua função atual no Yara hoje:

R.: Educadora. Minha função é educadora. Do quarto ano, antiga terceira série.

P.: Fale-me um pouco sobre a sua turma de alunos atual.

R.: Bom, nós vamos... Vou falar da tarde né? É uma turma de 27 alunos, uma turma bem participativa, estão entre 8 e 10 anos, alguns já completaram, mas a maioria mesmo tem nove, e tem alguns alunos que participam mais, tem alguns alunos que são até bem inteligentes, estão bem acima da média e alguns também com algumas dificuldades, mas é turma bem participativa, bem conversadeira (risos).

P.: E qual a realidade sócio-econômica dos seus alunos?

R.: Ahhhh, é classe média alta.

P.: Qual é a sua relação pessoal com a arte? (longa pausa, serviu-se de um café... e imaginando um desconforto com a pergunta, eu disse) Perguntinha caprichada essa não? (Ela sorriu).

R.: Caiu até o teto!

(Rimos e eu tentei tranquilizá-la dizendo)

P.: Pode relaxar Leda, fique tranqüila e sinta-se a vontade para falar o que realmente acredita.

R.: Estou relaxadíssima, estou só pensando aqui... (mais uma pausa) Bem, como eu já tinha falado, dentro da educação, né? Dentro da minha sala de aula, a questão da arte ela é bem primitiva, bem primitiva, vou falar assim porque eu não tenho nenhuma formação, eu nunca fiz nenhum curso nessa área de artes, nenhum mesmo, nem esses cursos de quatro horas, mas em compensação eu gosto de música, já fiz teatro quando era solteira ainda, mas já fiz e... mas, gosto muito de arte, gosto mais de cinema, se a gente for falar assim de arte como um todo, e... música também eu amo, trabalho com música no ouvido (risos), tanto é que quando você chegou aqui eu tava escutando Roberto Carlos e... acho que só... não sei se era o que você queria que eu respondesse!? É nesse sentido?

P.: Quero que responda o que se sentir a vontade para responder, não há certo e errado aqui.

R.: Mas enquanto educação, dentro de sala de aula, eu acho que eu sou completamente leiga com a questão de arte, porque eu não acredito que artes, no meu pensamento, seja fazer um desenho livre, fazer uma pintura a dedo que é geralmente com o que a gente trabalha... fazer um cartaz, também acho que não tá, que não é isso daí se a gente for pensar mesmo na formação de artes, mas... não vejo outra alternativa porque, realmente eu pedagoga é que tenho que aplicar artes em sala de aula.

P.: Quanto a Educação musical, o que pensa a respeito?

R.: Educação Musical? Primeira coisa eu acho que é... Como a gente já tinha até conversado, eu acho que é, o correto seria que a escola tivesse realmente uma pessoa, um especialista né? Porque, claro que a maneira como eu trabalho com uma música dentro da sala de aula, por mais que seja uma avaliação, por mais que seja trabalhando o livro de História ou Geografia, nunca vai ter todo, todos os objetivos de uma educação musical mesmo né? Ver tudo... Inclusive nessa semana passada, a gente ensaiou com o professor de música. A escola tem um professor de música, mas ele não atua de segundo a quinto ano, ele só faz um trabalho de maternal ao primeiro ano, então foi o primeiro contato que ele teve, mas assim, ele não começa, uma coisa que eu achei interessante, ele não começou nenhum ensaio sem aquecer a voz, uma coisa que eu nunca faço. Por que? Porque realmente eu não tenho essa especialização, eu não sei nem como aquecer. Primeira coisa né? Eu não sei nem tom, nada disso eu domino, então eu acho que a educação musical ela deveria fazer parte até da... eu acho que é importante até pra formação da personalidade da pessoa justamente pelo fato de eu acreditar que a música ela pode transformar as pessoas, não só pelo fato de ser na questão daquele curso que eu fiz direcionado para a religião, lógico! Mas eu acho que a música como um todo ela tem o poder de transformar. Vou dar um exemplo claro aqui, uma serenata é um exemplo claro da transformação que pode acontecer, de representação de amor né? De tudo. Eu acho que pode fazer uma transformação.

P.: Já trabalhou alguma proposta de Educação Musical?

R.: Não.

P.: De que maneira trabalha hoje a música com sua turma de alunos?

R.: Só mesmo a gente escuta, como eu te falei que tem um CD no livro de História e Geografia. É um CD pra História e outro pra Geografia. E eu trabalho da seguinte maneira, a gente escuta a música, mais ou menos umas duas, três vezes, para eles escutarem mesmo, perceberem o som, o ritmo, depois a gente canta e depois a gente faz a interpretação da

música. “A música ta falando de que?” Mas pelo lado cognitivo mesmo. “O que você entendeu daquela música?” Porque na realidade, a música que a gente trabalha, é a música enquanto texto pra se trabalhar um conteúdo. A poesia da música... Isso. Não é a música pela música, não é! Infelizmente não é. Não tem os conteúdos da música. Não. Tem a letra da música.

P.: Você trabalha outros conteúdos com a música? A música seria um instrumento didático?

R.: Isso. Um recurso didático para se trabalhar determinado conteúdo. De interpretação mesmo, mas acontece esse processo, de ouvir, então primeiro a gente escuta e depois a gente canta. Todas as músicas a gente canta então eles dominam mesmo.

P.: Na sua opinião, qual é o papel da Arte/Educação na escola, para as crianças? Bom, eu vou falar uma coisa aqui que é bem... Bem que eu penso mesmo, eu acho que ela é tão importante que se a gente for analisar assim coisas que a gente vivencia, eu vou falar assim a arte educação como um todo ta? (Claro!) A música é uma coisa assim que a criança vivencia, cinema também é uma coisa que elas vivenciam, mas eu não acho que elas vivenciem nesse sentido de arte educação, elas vivenciam por vivenciar - “Não eu vou ao cinema” - Mas nunca pensando como uma arte. Quando a gente... às vezes vem alguma proposta, algum diretor de alguma peça de teatro vai na escola, e teatro a gente realmente vai pensar que não é uma coisa barata. E eu sempre defendo, quando chega lá o bilhete eu gosto de falar muito para os meninos. Às vezes eles vão no Mac Donald’s pagam dez, vinte reais num lanche, mas os pais não pagam vinte reais para as crianças assistirem uma peça de teatro. Por que? Por falta dessa arte educação. A gente não trabalha o gosto pela arte. A gente trabalha a arte em si. Cinema eles vão muito por que? Porque é uma arte barata. Teatro não! Eu estou falando dos mínimos né? O teatro em nenhum momento se para pra pensar num todo do que seria uma encenação... Eu trabalhei numa escola também, que a gente tinha um projeto de teatro, mas era um projeto por ser mesmo, toda sexta-feira uma turma apresentava um teatro. A gente ensaiava, eles escolhiam o livrinho que eles queriam representar ou então se criava uma peça, então tinha esse projeto de teatro, inclusive os pais eram convidados e tudo, mas, eu percebia aquilo lá não como um momento de arte educação, não era! Acontecia o teatro, as crianças dramatizavam, faziam tudo, mas não era. Era uma rotina sem significados para a criança, porque não era trabalhada a arte do teatro, não era trabalhado. Por que estamos fazendo isso? Não! Era imposto, vou falar aqui a palavra, era imposto. “Tal turma vai fazer o teatro tal dia.” Mas não tinha um estudo, baseado mesmo numa fundamentação teórica do teatro, nada! Nada! Era só jogado. Dividia, sorteava os personagens, entregava a fala de cada um, fazia alguns ensaios e na sexta-feira apresentava.

P.: Acha possível uma avaliação em Artes?(se sim) Como a aplica? (se não) Justifique.

R.: Acho. Hoje eu não sei como avaliar, mas eu penso que quando se tem a formação adequada sabe como avaliar direitinho, né? Lá na escola a gente faz assim, cada disciplina a gente pega dois pontos para as atividades de arte. Dentro de cada disciplina tem trabalhos direcionados a arte e valem até dois pontos, e no final somamos tudo. Mas é complicado avaliar arte! Ainda mais assim!

P.: Acredita que a disciplina de Artes deva ser ministrada por um profissional com formação específica?

R.: Eu penso que sim, como já te disse. Porque é como eu te disse, o profissional que se forma na disciplina mesmo tem mais condições de entender a disciplina em seus objetivos, até mesmo nessa questão da avaliação e tudo. Como pedagoga não tem como dar conta de tudo. É muita coisa, já o formado em Artes vai trabalhar a disciplina no que realmente precisa ser trabalhado e sabendo o que tem que alcançar vai saber avaliar, por exemplo.

P.: Você sente à vontade para ensinar Artes?

R.: Não! (risos) De jeito nenhum! Por tudo que eu te falei...

P.: O que poderia auxiliá-la para aprimorar essas aulas?

R.: Formação mesmo. Um curso de pós... eu queria muito fazer uma pós, mas não dá. Eu sei que tem cursos, já vi folhetos desses cursos até em Arte e Educação, mas não tenho como fazer. Acho que só a formação me daria ferramentas para trabalhar a disciplina do jeito que deve ser trabalhada.

P.: O que espera de nosso trabalho?

R.: Muita coisa! (risos) Estou muito empolgada! Estou adorando poder ter a chance de aprender mais sobre uma coisa que eu já gosto tanto que é a música e penso que pra mim vai ser muito bom porque eu vou poder pegar o jeito com que trabalhamos a música e adaptar as outras linguagens de arte. Penso que vai dar uma clareada mesmo, né? Os meninos também estão empolgados. Penso que vai ser muito bom! No primeiro dia de aplicação eu fiquei impressionada demais. Eu vou te confessar, nem precisa colocar isso aí, mas só pra gente mesmo, quando peguei a sua proposta do primeiro encontro, pensei que era muita coisa e que a participação seria mínima, mas me surpreendi demais, fiquei impressionada mesmo e até emocionada com a participação dos meninos e na inteligência deles, em como eles já sabiam tanto. A gente pensa que é muita coisa, mas eles, do jeito deles, aprendem bem mais fácil né?

# **Anexo 3**

## **Exemplo do Relatório Diário de Observação (Extrato)**



Para efeito de sistematização, dividi esse relatório em sete partes correspondentes aos sete encontros do plano de aula ou experimento musical, sendo que, cada dia, foi também dividido em duas partes que correspondem a:

- a) EE => Encontros de elaboração do experimento musical. Aponta as ações ou reflexões presentes nos encontros que antecediam a elaboração do experimento - professora/parceira e eu;
- b) AE => Aplicação do experimento. O relato dos resultados obtidos nos encontros de aplicação do experimento.

### **1º. Encontro - No Ritmo do Corpo um Som Diferente**

- a) EE – 08 de maio de 2008.

Este encontro aconteceu na sala de aula; foi o primeiro específico à elaboração do experimento musical e, como não haveria tempo de realizarmos a elaboração deste primeiro dia em conjunto, como era nossa vontade, levei as propostas de atividades do primeiro dia já elaboradas, porém, ressaltei o fato de ser um conteúdo completamente flexível às suas contribuições.

A educadora Leda falou sobre o material áudio-visual que eu havia lhe entregue e sugeriu uma música que “gostaria de trabalhar com os educandos” por estar ligada ao conteúdo de outras disciplinas que ela vinha trabalhando. A música chama-se *Ora Bolas* e é uma composição de Paulo Tatit e Edith Derdyk e faz parte dos trabalhos realizados pelo *Palavra Cantada* e a tomamos então como a obra a ser trabalhada de maneira mais aprofundada naquela proposta já compondo o primeiro momento de nosso primeiro encontro com os educandos.

Realizamos uma leitura em conjunto do experimento musical (plano de aula do primeiro dia) e refletimos item a item buscando a sua compreensão em minha proposta bem como os referenciais teóricos que ela lera anteriormente e articulando à sua experiência da realidade de sua sala de aula e dos seus educandos.

Como exemplo disto, citamos duas intervenções da educadora e que por acreditarmos serem significativas, adicionamos à nossa proposta para esse primeiro encontro: quando sugerido a ela que trabalhasse um primeiro significado de música, som e ritmo, ela sugeriu que buscasse uma resposta no dicionário já que essa era uma prática comum em suas aulas e os educandos aceitavam muito bem tal procedimento e quando falamos de vibrações das ondas sonoras ela manifestou uma necessidade de demonstrar esse conceito de maneira mais concreta e isso nos levou a adicionar a experiência do *Arroz Bailarino* ao programa.

A todo tempo, buscava articular o que seria trabalhado com os textos lidos por ela previamente, minha proposta de trabalho e a idéia da educação musical aportada nos princípios que norteavam meu trabalho.

Lemos juntas alguns trechos, grifados por mim anteriormente, do texto *Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também!* - de Dulcimarta Lemos Lino. (CUNHA. 2006. P.59-92).

E refletimos a proposta da educação musical numa perspectiva que leve em consideração sempre, como ponto de partida, os conhecimentos dos educandos e na importância da ludicidade e também de sua mediação para que se efetive a participação de todos com significados para eles.

Neste primeiro momento Leda sentiu a necessidade de transcrever o que falávamos e este processo acabou por se efetivar e, em todos os demais encontros, produzíamos, ao final de nosso “bate papo” uma pequena síntese das idéias trabalhadas e que chamamos de “ensaio textual”.

Durante todo tempo, deste primeiro encontro direcionado ao experimento, Leda se mostrava apreensiva quando insistia em me alertar para a possibilidade de “algumas atividades não darem certo” por conta de uma introspecção natural dos educandos diante do novo.

Outra observação anotada por ela foi a possibilidade de, não havendo tempo suficiente para cumprir todo a proposta de atividades, deixaríamos para o próximo encontro, mas seria importante que ela não “atropelasse” momentos para terminar tudo no dia.

Neste mesmo dia, quando os educandos regressaram de atividades extraclasse, a educadora me apresentou a eles e estabelecemos o nosso primeiro contato de maneira bem sucinta.

**Ensaio Textual:** (só para ressaltar, esta pequena síntese foi elaborada pela educadora Leda, com meu auxílio após as reflexões trazidas pela discussão do primeiro dia de elaboração, antes da primeira aplicação e assim seguiu os demais encontros).

*Música é um fenômeno sonoro produzido por efeito de ondas sonoras estipuladas por movimentos, como vimos na definição do dicionário, embora tenha muito mais definições para o que é música do que esta.*

*Para cantar movimentamos as cordas vocais, para dançar movimentamos o corpo, para brincar movimentamos-nos no espaço, para tocar movimentamos um corpo do instrumento...*

*A música nasce na junção dos movimentos sonoros.*

*Vimos também no dicionário que som é uma onda invisível de movimento. Tudo que produz som é um objeto sonoro.*

*Quando organizamos os sons será que estamos fazendo música?*

*Pensem o nosso corpo como uma música, cada um de nós como um músico para poder responder questão: o que diferenciou cada apresentação na primeira atividade?*



*Temos um corpo formado de estruturas internas (coração, corrente sanguínea e etc) e a estrutura externa, membros superiores e inferiores e etc... Ou ainda um corpo físico e um espiritual, o visível e o invisível em nós, assim como a música, que em sua estrutura tem o que é visível ou sentido pela percepção de maneira direta que é o som produzido pelas ondas sonoras que são invisíveis e o ritmo que é a organização dessas ondas.*

*Só para exemplificar, podemos dizer que o som é o que percebemos pelos sentidos auditivos e o ritmo é a estrutura interna da música e o sentimos por outros sentidos que não a audição, no exemplo do arroz na bacia, uma pessoa com deficiência auditiva, embora não ouvisse o som produzido pelo martelo, sentiria o ritmo pelo movimento do arroz ou numa sala adequada (acústica e de madeira) essa mesma pessoa conheceria o som pelas vibrações sentidas na parede, por exemplo.*

*No nosso corpo que também é musical, vamos “brincar” de dizer que o som é o que produzimos externamente e que é ouvido pelos outros e o ritmo é a estrutura interna que faz com que o nosso som seja produzido assim, como o nosso batimento cardíaco – o ritmo do nosso funcionamento interno - vai determinar a altura ou intensidade de um som que produzimos.*

b) AE – 09 de maio de 2008

Conforme combinado anteriormente, chegamos à escola uma hora antes do início da aula para adequarmos a sala que usaríamos para nosso trabalho naquele dia, porém, após ajeitarmos o espaço físico de maneira ideal, fomos informados que naquele dia não poderíamos utilizar a sala e após um longo período de tempo, fomos convidados a utilizar o teatro da escola e o primeiro momento planejado - execução da música Ora Bolas - não foi realizado, pois fomos para o espaço – teatro – já com a turma de educandos.

Chegamos ao teatro e nos organizamos sobre o palco e a educadora sugeriu a formação de uma roda e todos ficamos de mãos dadas enquanto eu me apresentei a turma como educadora e aluna do curso de mestrado e expliquei que durante as atividades eu apenas observaria o processo, assim como Mayra registraria os procedimentos através da câmera, mas que o material proveniente de minhas observações e das filmagens só seria utilizado para o meu trabalho de pesquisa e que poderiam ficar tranquilos que não iam aparecer na TV, ao que alguns educandos disseram: “Que pena!” - e seguiram sorrindo e comentando entre eles o assunto.

Após essa breve abertura, passei a palavra para a educadora que iniciou a atividade do dia. Ela iniciou a sua fala com uma expressão informal: “Bom, vamos começar o nosso trabalho aqui com uma atividade que está muito comédia!” - Propôs aos educandos que se mantivessem em roda, mas, se sentassem.

P: Quem acha que o nosso corpo produz algum som levanta a mão! (Muitos educandos levantaram).

Entre os educandos com as mãos levantadas, ela indagou, dirigindo-se a um educando:

P: Qual o som que seu corpo pode produzir?

A1: O meu coração.

P: Ah! Muito bem! O som dos batimentos do seu coração! E este som é interno ou externo? Está lá dentro ou está aqui fora?

A1: Dentro.

P: Bom!

Dirigindo-se novamente a todo o grupo perguntou:

P: Qual um outro som que nosso corpo pode produzir?

Então se dirigiu a outro educando:

P: Fala para mim um outro som que o seu corpo faz?

Depois de um longo período refletindo sobre a pergunta o educando respondeu:

A2: Quando a gente bate palmas.

P: Muito bem! Mostra pra gente isso?

E o educando bateu uma mão na outra.

P: Muito bem!

Uma aluna levantou a mão.

A3: Quando a gente corre.

P: Qual o barulho que a gente faz quando corre?

A aluna levantou e correu no palco, provocando risos nos demais educandos.

A partir deste momento, os educandos levantavam as mãos de maneira espontânea, falando e exemplificando concretamente o exemplo de som produzido pelo corpo trazido por ele.

Após ter percebido que os educandos já compreenderam o corpo como produtor de diferentes sons, ela disse:

P: Então vou propor uma brincadeira! Vou dar um tempinho pra vocês pensarem em como vocês podem se apresentar, usando ou fazendo um barulhinho produzido pelo corpo de vocês, emitindo algum som. A Elaine vai se apresentar assim para vocês terem uma idéia de como pode ser isso, depois vou fazer o meu e cada um vai pensando no seu e teremos um espaço para vocês fazerem, tá bom?

Seguiu-se um riso quase geral, uma apreensão visível e eu fui ao centro da roda e fazendo estalos com a língua, improvisei um pequeno som melódico para dizer meu nome e minha idade e ao final bati as mãos nas minhas pernas.

Eles riram muito e a educadora levantou-se em seguida, foi ao centro da roda e também improvisou a sua apresentação utilizando estalos dos dedos das mãos para acompanhar o seu texto melódico e ao final expressou-se por uma coreografia de dança.

Os educandos sorriram ainda mais e ela disse: “Agora é com vocês!”. Seguiu-se um longo momento de inibição, muitos riam, outros se demonstravam pensativos, e a educadora seguiu estimulando os educandos para que aderissem a idéia da atividade.

Uma aluna (A3) se levantou, fez gestos simbólicos de cunho religioso – simulou um sinal da cruz, falando “Em nome do Pai” – e foi ao centro e executou um movimento por todo o palco enquanto dizia seu nome, sua idade e batia palmas. Os demais riam. A educadora continuou: “Muito bem! Quem mais?” A aluna voltou ao seu lugar e sorria tampando o rosto com as mãos.

Um educando sugeriu a educadora a seguir uma ordem na própria disposição em que estavam, ou seja, que a seqüência do círculo formado por eles fosse seguida.

A educadora repetiu a sugestão do educando e completou:

P: Eu não vou assim porque eu quero que vocês se sintam à vontade para fazer. Quero que façam conforme forem tendo vontade, mas só que não podemos levar a tarde toda pra isso não é gente? E outra coisa, isso é importante porque, eu conheço vocês, mas a Elaine não conhece, a Mayra não conhece...

Pouco a pouco os educandos foram “criando coragem” e apresentando-se dentro da proposta da atividade.

Em alguns momentos, a educadora sugeria a determinado educando que realizasse a atividade e era atendida.

Alguns educandos ainda apresentaram a sugestão ou questionaram se era possível realizar o movimento em grupo ao que a educadora permitiu e pequenos grupos assumiam o centro da roda, mas ninguém criou de fato uma apresentação coletiva, apenas usavam a presença do colega como “força estimulante”.

O próprio grupo de educandos começou a sugerir que os colegas fossem, estimulando os menos “ousados” naquele momento.

Seguiu-se uma determinada euforia durante o restante da atividade e em alguns momentos, a comunicação entre eles se tornava maior e a educadora intervinha com frases como: “Precisamos saber ouvir os colegas! Qual o trabalho que a gente está fazendo aqui? A respeito do som, então precisamos mais do que nunca saber ouvir”.

Ao final das apresentações, das quais três educandos não se apresentaram, a educadora retomou:

P: Vocês perceberam a quantidade de sons que produz o nosso corpo? Então vamos continuar as nossas atividades de hoje com uma conversa. Igual acontece na sala de aula mesmo, a gente vai falando o que pensa até encontrarmos uma resposta ideal para o que eu vou perguntar. Ta bom?”

E a educadora segue na construção do primeiro conceito a ser trabalhado de maneira mais profunda.

P: Quem aqui sabe dizer pra mim o que quer dizer música? (Uma aluna levanta a mão) Diga então o que quer dizer música?

A4: Um monte de instrumentos tocando pra gente se divertir. (A educadora repete o conceito dado pelos educandos seguindo as palavras exatamente como eles a colocam).

A5: Uma coisa que a gente une como se fosse imitando algum ritmo.

A6: Vários tipos de sons.

A7: Várias letras de música para formar vários ritmos musicais.

A8: São as notas musicais.

P: Você acha que as músicas são as notas musicais? Dó, ré, mi...?

A8: Isso!

A3: Um conjunto de sons que formam uma música.

P: Um conjunto de sons que formam uma música. Vamos indo que isso tá show!

A9: Música é um monte de sons que servem pra gente se divertir ou se acalmar.

A10: É um som que a gente ou os instrumentos produzem pra gente se divertir.

P: Um som que a gente ou os instrumentos produzem...

A10: Pra nos divertir!

P: Só para nos divertir?

A10: Não...

A1: Uma coisa que é transmitida por sons.

# Anexo 4

Texto de  
Isabel Marques e  
Fábio Brazil.

## Arte se avalia?

Cidadãos – alunos - conhecedores de arte, com maior poder de argumentação e escolha, não seriam presa fácil e ingênua da indústria do entretenimento e dos modismos veiculados pela mídia. Sem dúvida, o conhecimento em arte articulado criticamente e avaliado pela escola também enriqueceria o papel do crítico.

Avalia-se, sim. Avalia-se muito. Avalia-se o tempo todo. Avalia-se mal. No entanto, percorre todo o sistema escolar um certo desconforto em relação à avaliação que de alguma forma transfere-se para a sociedade. Sim, é complexo o tema da avaliação na área de Arte; – ainda que o mercado, as escolas, as empresas patrocinadoras, as secretarias de governo e as instituições que trabalham com arte avaliem muito, avaliem o tempo todo e muitas vezes avaliem mal.

Um primeiro entrave na questão da avaliação aparece porque a arte é um fenômeno diretamente ligado às pessoas, às subjetividades e ao contexto em que estão inseridos o trabalho, o artista e o avaliador. Na esteira desse primeiro entrave vêm as inevitáveis perguntas: devemos avaliar a arte? Quem está apto a avaliar a arte? Por que avaliar a arte? Como avaliar a arte?

Para iniciarmos, vale lembrar que avaliamos a arte o tempo todo. Aplauso é avaliação. Presença ou ausência é avaliação. Procura é avaliação. Crítica é avaliação. Comentário é avaliação. Audiência é avaliação. Bate-papo é avaliação. Edição é avaliação. Curadoria é avaliação. Lista de espera é avaliação. Espaço na mídia é avaliação. Prêmio é avaliação. Consumo é avaliação. Nota do professor também é avaliação.

Ocorre que o aplauso depende também do humor de quem está assistindo. A presença ou ausência de público muitas vezes é simples trabalho de marketing. Fila na porta pode ser moda ou por ser de graça. Crítica pode ser paga e encomendada. Comentários dependem de quem e porque os faz. Edições podem ser bancadas. Lista de espera pode ser truque de empresário. Mídia é para ser comprada. Imprensa depende também da vontade do editor. Prêmios dependem do que sabe ou ignora a comissão julgadora a respeito de pesquisa e produção de arte e do candidato. Curadoria é exercício de gosto. E a nota do professor? Pode depender do humor no dia da correção do trabalho?

Quanto a esta última forma de avaliação, a nota do professor, por acontecer numa situação formal, regida pela série de regras estabelecidas no sistema escolar, reveste-se de pudores, medos, equívocos, vazios que precisam ser discutidos, pois influenciam bastante todas as outras situações de avaliação na sociedade.

Quando se discute a avaliação em Arte instaura-se um conflito muito conhecido: é possível fazer uma avaliação objetiva em um contexto inevitavelmente subjetivo?

Uma avaliação externa depende certamente da subjetividade de quem assiste, olha, lê ou escuta, ou seja, do espectador. Este espectador não está destituído de sua história: idade, gênero, nacionalidade, religião, profissão, família, classe social, formação cultural e ideológica; e estes são fatores determinantes no ato avaliativo. Permeadas por todas essas facetas individuais e sociais, a avaliação externa é proferida, a crítica é escrita, a curadoria escolhe, a arte é consumida e patrocinada.

Os afetos, as emoções, as experiências pessoais são manifestadas de forma clara nos pareceres e nas escolhas dos espectadores, dos patrocinadores, dos críticos, dos curadores, das comissões julgadoras. Impossível não citar a incontestável presença de interesses sórdidos e mesquinhos quando o resultado da avaliação implica dinheiro, poder e prestígio tanto para o avaliado quanto para o avaliador.

A avaliação é, portanto, sem dúvida, subjetiva. Mas será sempre assim? Ou melhor, deve ser sempre assim?

Não é possível refletir sobre a avaliação em arte sem nos referirmos ao conhecimento específico na área de arte, tanto em seus aspectos experimentais (práticos) quanto conceituais (teóricos). O conhecimento tem papel essencial na avaliação que se faz dos trabalhos de arte.

O “sentir” como único instrumento de avaliação esvazia os trabalhos, desnobre os artistas, joga a arte no rol das sensações e emoções indeterminadas e indecifráveis. Isso não quer dizer, obviamente, que a sensação, o sentimento e as emoções não façam parte do mundo da arte, pelo contrário. O que queremos enfatizar é que a avaliação desprovida de conhecimento da linguagem da arte está fadada ao senso comum, à arbitrariedade do gosto e às escolhas por afinidade e não por qualidade.

A busca de um caráter objetivo da avaliação não pode ser negligenciada. Do contrário, a arte e seu ensino ficarão somente à mercê do gosto, das vicissitudes personificadas, das afinidades pessoais e dos interesses sórdidos e mesquinhos quando a avaliação valer algum lucro.

O enfoque mais objetivo na apreciação dos trabalhos de arte gera um distanciamento (não frieza) necessário que permite separar a qualidade do trabalho do puro gosto pessoal. Objetivamente é possível não gostar do artista, do gênero de arte que faz, das escolhas temáticas que têm etc. e, ainda assim, reconhecer que é um bom trabalho e, portanto, merecedor de aplauso, de crítica adequada, de respeito, de apoio financeiro, de nota alta. O conhecimento gera critérios que dialogam com os limites do gosto e das afinidades. O conhecimento permite objetivar o subjetivo.

Infelizmente, o conhecimento em arte é domínio de poucos. No mundo da arte, são os críticos, os acadêmicos, os detentores de “notório saber” que assumem esse conhecimento e, portanto, assumem a exclusividade de avaliar publicamente os trabalhos artísticos escrevendo, escolhendo, indicando, comprando e vendendo. Frequentemente ouvimos “sucesso de público e de crítica”, enfatizando que a avaliação do público difere da avaliação do crítico, sendo a segunda, em geral, mais importante e mais relevante para o trabalho.

Tanto o público quanto os artistas - que fazem a arte acontecer – parecem estar submetidos aos ditos conhecedores - críticos, pesquisadores, curadores, comissões - pois a eles foi conferido o poder e o direito da avaliação, que muitas vezes se transforma em mídia, patrocínio e poder partilhado entre avaliadores e avaliados. Em nome do conhecimento em arte, críticos raramente são questionados, curadores são incontestáveis, pesquisadores inabaláveis, comissões e suas decisões sempre aceitas pelo “notório saber” a eles conferido.

Importante dizer que muitas vezes a situação dos artistas pode ser pior que estar subjugado pelos afetos, gostos e interesses dos conhecedores de arte. Trabalhos de arte também são frequentemente avaliados por pessoas completamente desprovidas de conhecimento em arte, de convivência ou relação com a arte. Os “homens-do-cofre” - seus parentes e amigos e amantes - ocupam cargos decisivos na distribuição do imposto não pago e supostamente aplicado na arte pelas empresas. Assistentes sociais, gerentes de marketing, publicitários, administradores de empresas, secretárias executivas tornam-se, por força dos cargos que ocupam, verdadeiros críticos-curadores e ditam regras e critérios para a arte arbitrando com dinheiro público - imposto não pago e supostamente investido no social pelas empresas. Infelizmente, patrocínios públicos quase nunca são discutidos ou questionados publicamente, como se o dinheiro ali aplicado não fosse também público – imposto não recolhido, gerido como investimento privado na própria empresa.

Não é possível estabelecer uma relação direta entre as formas – muitas vezes equivocadas - da avaliação da arte no meio social e a avaliação que é feita ou não pelos professores em sala de aula. Não podemos afirmar que avaliamos socialmente “mal” porque mal avaliamos no processo de escolarização. Sabemos que a escola é apenas uma das componentes da relação entre sociedade e a arte. No entanto, é possível percebermos que, se a escola - e especificamente o professor de Arte - iniciar um trabalho consistente na transmissão e construção do conhecimento das linguagens artísticas e uma busca de maior objetividade na avaliação dos trabalhos dos alunos, tanto a disciplina Arte quanto a arte em sociedade serão beneficiadas.

A avaliação é um retorno, um “feed-back”, uma visão processual do produto. A avaliação permite e convida a fazer, a pensar, a refletir, a aprender sobre o que foi feito e sobre o que se fará. A avaliação consistente e fundamentada permite ao artista, ao aluno, ao público e ao próprio crítico posicionar-se em relação aos trabalhos artísticos no tempo e no espaço.

A avaliação significativa exige conhecimento da linguagem artística, da história, da relação entre o criador e o que foi criado. A avaliação exige fundamentação para que abra portas, aponte caminhos, construa pontes entre o trabalho artístico, o criador, o público e a sociedade. Daí a importância da avaliação em si: ela permite que saiamos do lugar comum, da mesmice, dos modismos, dos personalismos. A avaliação favorece o aprendizado, a nova realização com mais instrumentais, mais consciência, mais qualidade.

Avaliar, portanto, difere de julgar, de estabelecer um juízo de valor. A avaliação é mais ampla e não exige necessariamente um veredicto final. A avaliação pode gerar parâmetros e embasar os julgamentos exigidos pela burocracia escolar, as notas ou conceitos. Mas não podemos de modo algum resumir avaliação à nota, ou ao conceito, ambos atrelados, muitas vezes, ao prêmio ou à punição.

Nas escolas, cuja competência específica é o conhecimento, quem assume o papel privilegiado de crítico, de avaliador, de debatedor, de fundamentador da arte produzida pelos alunos - tendo o dever e o direito a avaliar os trabalhos - é o professor de Arte.

O professor de Arte pode exercer o papel do crítico, do curador, do pesquisador muito privilegiado, pois propõe, participa, conhece o processo de criação dos alunos e seus contextos específicos. O professor tem a oportunidade única de avaliar continuamente o trabalho dos alunos e alimentá-los com comentários, conhecimento, materiais. O professor ocupa uma posição que muitos críticos gostariam de ocupar: participar do processo e compartilhar o produto.

O professor precisa ter condições de avaliar o trabalho artístico em si, o uso dos materiais, as escolhas, a articulação dos elementos da linguagem, o diálogo com a história e com o contexto do trabalho. O professor de Arte é avaliador de arte, avaliador da produção de arte, e não avaliador dos alunos.

Em geral o ensino de Arte nas escolas é pobre em veicular, articular e construir conhecimento de Arte propriamente dito. Antigos parâmetros da história do ensino de Arte permanecem muito fortes e em nome deles muitos professores ainda acham que, nas aulas de Arte, deve-se avaliar os alunos: participação e colaboração – importantes, sem dúvida, mas não podem ser critérios únicos.

Avaliar o aluno e não um trabalho de arte produzido pelo aluno, acontece muitas vezes por convicção – ainda há professores arraigados a valores e conceitos do ensino de arte defendidos na década de 70 do século passado - e também acontece por incompetência, falta de conhecimento do próprio professor em relação à disciplina que ensina. Acontece também pela mais pura e simples preguiça.

Como avaliar mais objetivamente o trabalho do aluno se, muitas vezes, o próprio professor não conhece, não frequenta, não estuda, não produz – e às vezes não gosta mesmo – de arte?

Nas escolas, quer por falta do professor especialista (o graduado e licenciado em Dança, Música, Teatro ou Artes Visuais) ou por lacunas graves na formação do especialista, ainda se enfatiza muito a “expressão”- dando a ela um valor de “sentimento do eu” - em detrimento do conhecimento da linguagem. Valoriza-se a arte por seus aspectos integradores e humanizadores – que poderiam também ser conquistados por jogos-cooperativos - sem que se perceba que tanto a expressão, quanto a humanização e integração significativas em arte só existem ligados ao conhecimento da linguagem artística.

Aprendizado real da linguagem da arte e articulação desse conhecimento nas escolas permitiriam sem dúvida um diálogo mais aberto, mais consistente e mais interessante entre público, artistas, críticos e pesquisadores.

A arte que não se avalia nas escolas, ou a arte a que são somente atribuídos números ou letras deixa rastros profundos na forma como a sociedade entende a arte. Importante mencionar, por exemplo, a descaracterização da Arte como área do conhecimento quando ministrada – sem planejamento, sem preparo e claro sem nenhuma avaliação - por voluntários de ONG's dentro ou fora da escola.

O aluno que nunca teve um trabalho avaliado, o aluno que nunca foi convidado a emitir um parecer com base no conhecimento adquirido, os pais que nunca foram apresentados aos critérios de avaliação dos professores, os professores que se negam a avaliar – ou o fazem mal por pura obrigação – estão contribuindo, voluntária ou involuntariamente - mas de maneira significativa - para as avaliações arbitrárias a que são submetidos os artistas e seus trabalhos no meio social e para o empobrecimento geral da relação entre a arte e o público.

Uma população realmente educada em arte e por meio da arte não criticaria os críticos? Em nome dessa população as comissões e curadorias não tomariam decisões com mais critério e competência sobre o investimento público em arte? Os pesquisadores não seriam chamados a pesquisar dialogando com a sociedade? Os próprios artistas não teriam mais cuidado, responsabilidade e respeito pelo que apresentam ao público?

O conhecimento construído e avaliado significativamente durante o período de escolarização traria com certeza mais autonomia ao público. Cidadãos – alunos - conhecedores de arte, com maior poder de argumentação e escolha, não seriam presa fácil e ingênua da indústria do entretenimento e dos modismos veiculados pela mídia. Sem dúvida, o conhecimento em arte articulado criticamente e avaliado pela escola também enriqueceria o papel do crítico. Ao invés de referência única e incontestável, críticos poderiam atuar como debatedores, fomentadores, arguidores de extrema relevância para o crescimento da compreensão e da fruição da arte em sociedade.

Avalia-se sim a arte. Avalia-se muito. Avalia-se o tempo todo. Poderíamos, sim, com a parceria das escolas e dos professores de Arte, fazer com que esta avaliação em sociedade fosse mais consistente, mais adequada, mais consciente e mais aberta ao diálogo e à compreensão do mundo em que vivemos.

(\*) Isabel Marques e Fábio Brazil, professores e artistas, dirigem o **CALEIDOS ARTE E ENSINO** em São Paulo, capital, ministrando cursos e prestando assessoria a secretarias de educação, escolas públicas e privadas nas áreas de dança e poesia.



# **Anexo 5**

## **Discoteca Básica.**

## **Discoteca básica**

Sugestões de músicas para crianças:

As crianças não precisam e não devem ficar limitadas à chamada música infantil, porque são inteligentes, receptivas e abertas a tudo, dizem os especialistas. "A música não pode convidar a criança para ir longe de si, tem de chamar para perto. Tudo o que não faz isso não é bom", exemplifica Hélio Ziskind, para quem ritmos como o axé e a lambada são "bacanas", mas pesam se levam a criança a se exibir e a se sensualizar demais.

No entanto, na batalha dos gostos as crianças participam e são elas que decidem o que preferem ouvir.

Na opinião de Teca, Mozart, Tom Jobim, Noel Rosa, Chico e Caetano também são adequadas às crianças, desde que haja bom senso na escolha. "Claro que uma criança de 5 anos não vai ouvir uma sinfonia inteira do (Gustav) Mahler, mas ela não tem de ouvir só música animadinha", diz a professora. Por outro lado, não podemos ser radicais e preconceituosos com certos ritmos populares aos quais as crianças inevitavelmente estarão expostas. Segundo Teca, "o importante é oferecer a elas outras variantes, produções de qualidade. Elas certamente vão gostar".

A seguir, uma lista de CDs recomendados pelos pesquisadores e músicos Teca Alencar de Brito, Hélio Ziskind e a dupla Paulo Tatit e Sandra Peres.

Altamente recomendados para todas as crianças:

- 1) Tudo Dança, Com Zé da Velha e Silvério Pontes ; selo Rob Digital
- 2) Cds da Jovem Guarda (como "A Festa do Bolinha")
- 3) Jorge Benjor cantando W/ Brasil
- 4) Mário Reis cantando Marchinhas de Carnaval

### **De 0 a 3 anos:**

Canções de Ninar - (Sandra Peres e Paulo Tatit) - Selo Palavra Cantada. 22 canções inéditas para embalar seu filho. Com as participações de Arnaldo Antunes, Ná Ozzetti, Mônica Salmaso e outros.

Meu neném (Sandra Peres/ Paulo Tatit / Décio Gioielli) - Selo Palavra Cantada

Música para bebês - Felices Juegos - MoviePlay

Baby Dance - A Toddler's Jump on the Classics

Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar (narração: Elba Ramalho; canto - Solange Maria / Antonio Nóbrega) - Selo Eldorado

Brincando de roda - (Solange Maria e coral infantil) - Selo Eldorado

Cantigas de Roda - canções folclóricas do Brasil - (produzido por Sandra Peres e Paulo Tatit) -

Selo Palavra Cantada

Cantigas de roda - canções folclóricas do Brasil (produzido por Hélio Ziskind) MCD World Music

Estrelinhas - (produzido por Carlos Savalla) - Savalla Records, RJ

Dois a Dois - Grupo Rodapião

Cantos de vários cantos - Teca Oficina de Música, SP

**De 4 a 9 anos:**

Coleção Disquinho - vários volumes apresentando histórias infantis, como Festa no Céu e O Macaco e a Velha (remasterizado)

Pedro e o lobo - Sergei Prokofiev - narração de Rita Lee; Orquestra Nova Sinfonieta

Francis Poulenc - A história de Babar, o pequeno elefante

Camille Saint-Saëns - O Carnaval dos Animais

Estica...Dobra - Cantigas e Brincadeiras - Grupo Curupaco-CLIC! Centro Lúdico de Interação e Cultura<sup>54</sup>

Abre a Roda Tindolelê - (Pesquisa e direção - Lydia Hortélio/ Participação especial - Antonio Nóbrega)

Ô, Bela Alice - Música tradicional da infância no sertão da Bahia no começo do século XX (Pesquisa e direção - Lydia Hortélio / Arranjos - Antônio Madureira)

Coletânea de músicas infantis -Bia Bedran - MCD World Music

Murucututu - Grupo Rodapião - Selo Palavra Cantada

A história da Dita - Carla Adduci - MCD World Music

Canções de brincar (Sandra Peres e Paulo Tatit) - Selo Palavra Cantada

Canções Curiosas (Sandra Peres e Paulo Tatit) - Selo Palavra Cantada

Roda Gigante - canções de Gustavo Kurlat - Escola Viva -Atelier: Arte Expressão

Rumo - Quero Passear - Selo Palavra Cantada

Adivinha o que é - MPB - 4 -Direção artística: Mazolla / Produção: Wellington Luiz - PolyGram

Brincadeira de viola - Paulo Freire - Vai ouvindo

Arca de Noé - Vinícius de Moraes - vols 1 e 2 - PolyGram

O gigante da floresta - Hélio Ziskind -MCD Worl Music

Meu pé, meu querido pé - Hélio Ziskind - MCD World Music

Banho é bom - Hélio Ziskind e Marcello Araújo Ed. Salamandra (livro e CD)

Brinquedos Cantados - Grupo Pandalelê - (livro - audio - cd-rom) - Selo Palavra Cantada

Músicas daqui, ritmos do mundo - Zezinho Mutarelli e Gilles Eduar (livro com CD) - Fábrica -

Idéias para crianças

Casa de Brinquedos - Toquinho - PolyGram

Canções do Brasil (Sandra Peres e Paulo Tatit) - Selo Palavra Cantada

Toda Família - Roseli Novak

Histórias Gudórias de Gurrurfórias de Maracutórias Xiringabutórias - Francisco Marques - Palavra Cantada

Os Saltimbancos - Luiz Enriquez/Sérgio Bardotti/Chico Buarque - PolyGram

Pé com Pé - (Sandra Peres e Paulo Tatit)- Palavra Cantada MCD World Music

Adriana Partimpim - (produzido por Adriana Partimpim, Dé Palmeira e Sacha Amback)

Cirandas e Cirandinhas Heitor Villa-Lobos Roberto Szidon piano Kuarup discos

Tempo de Brincar Valter Silva (independente)

Villa-Lobos e os brinquedos de roda - Grupo de Percussão da UFMG e Coral Infantil da Fundação Clóvis Salgado - MCD World Music

Le chant des enfants du monde - coleção com diversos volumes apresentando a música da infância de diversos locais do mundo - Arion

A orquestra dos sonhos - Tim Rescala - Pianíssimo

Pianíssimo - a história de um piano encantado - Tim Rescala

Canto do povo daqui - Teca Oficina de Música, SP

Nós que fizemos - Teca Oficina de Música, SP

**De 10 a 12 anos:**

Latin Playground - Putumayo World Music

World Playground - Putumayo World Music

Benjamin Britten- O Guia dos Jovens para a Orquestra (obs: apresenta os instrumentos da orquestra)

Contando estórias - Naná Vasconcelos - Velas

Corpo do Som - Barbatuques -MCD World Music (a exploração do corpo como instrumento)

Oiapok Xui Uakti (apresenta instrumentos construídos pelo grupo, além de arranjos e composições)

Mulungo do Cerrado - Uakti e Tabinha

Música pra todo lado - Teca Oficina de Música, SP (com a participação de oito diferentes grupos musicais)

O aprendiz de feiticeiro Paul Dukas

Maurice Ravel - Ma mère l'oye

# Anexo 6

## Fotografias do Experimento Musical

## Sala de Aula



## Cantinho dos Instrumentos



## Mural da Música



Fotos Utilizadas para os educandos

Eduardo Agui



Palavra Cantada



Ravel



## As atividades

