

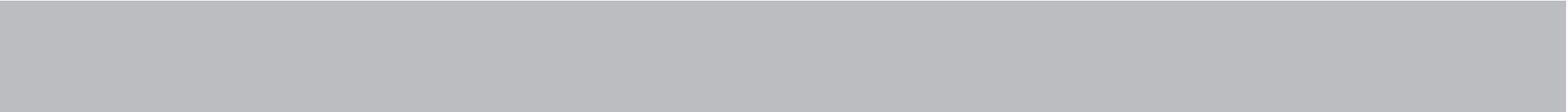
... **Coleção UAB-UFSCar**

..... **Pedagogia**

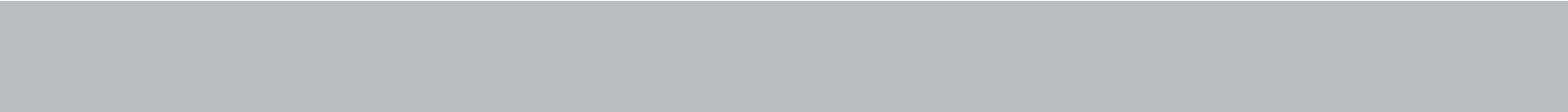
· **Fernando Stanzione Galizia**

· **O pedagogo e o ensino de**
· **música nas escolas**





O pedagogo e o ensino de música nas escolas



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson J. A. de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária Geral de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação SEaD-UFSCar

Daniel Mill

Glauber Lúcio Alves Santiago

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenação UAB-UFSCar

Daniel Mill

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Aline Sommerhalder

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

**EdUFSCar****Conselho Editorial**

Ana Claudia Lessinger

José Eduardo dos Santos

Marco Giulietti

Nivaldo Nale

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Roseli Rodrigues de Mello

Rubismar Stolf

Sergio Pripas

Vanice Maria Oliveira Sargentini

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Fernando Stanzione Galizia

O pedagogo e o ensino de música nas escolas

São Carlos



EdUFSCar

2015

© 2012, Fernando Stanzione Galizia

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Kamilla Vinha Carlos

Paula Sayuri Yanagiwara

Rebeca Aparecida Mega

Diagramação

Izis Cavalcanti

Juan Toro

Vagner Serikawa

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

G161p Galizia, Fernando Stanzione.
O pedagogo e o ensino de música nas escolas / Fernando Stanzione Galizia. -- São Carlos : EdUFSCar, 2011.
47 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

ISBN – 978-85-7600-275-8

1. Educação musical. 2. Professores. I. Título.

CDD – 372.87 (20ª)

CDU – 371:78

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	---

UNIDADE 1: Aspectos básicos da música

1.1 Primeiras palavras	11
1.2 Problematizando o tema	11
1.3 Texto básico para estudo	11
1.3.1 Por que música? O que é música?	11
1.3.2 Matéria-prima da música: o som	13
1.3.3 Elementos da música	15
1.3.4 O pulso	16
1.4 Considerações finais	16
1.5 Estudos complementares	17
1.5.1 Saiba mais	17
1.5.2 Outras referências	17

UNIDADE 2: Ensinando música

2.1 Primeiras palavras	21
2.2 Problematizando o tema	21
2.3 Texto básico para estudo	21
2.3.1 Modelo (T)EC(L)A	21
2.3.2 Três princípios para a educação musical	24
2.3.3 Atividades de educação musical: algumas ideias básicas	24

2.4	Considerações finais	26
2.5	Estudos complementares	26
2.5.1	Saiba mais	26
2.5.2	Outras referências	27
UNIDADE 3: Legislação em artes e música		
3.1	Primeiras palavras	31
3.2	Problematizando o tema	31
3.3	Texto básico para estudo	31
3.3.1	Um pouco de história da educação musical no Brasil	31
3.3.2	Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 e Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008	34
3.3.3	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Artes	37
3.3.4	O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNei) e o ensino de música	40
3.4	Considerações finais	42
3.5	Estudos complementares	42
3.5.1	Saiba mais	42
3.5.2	Outras referências	42
REFERÊNCIAS		45

APRESENTAÇÃO

Caro leitor, seja bem-vindo ao universo da educação musical. Neste livro, abordaremos o ensino de música na escola regular, com especial atenção à educação infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental. O texto está dividido em três partes.

Na primeira, abordaremos alguns elementos básicos da música e as qualidades de sua matéria-prima, o som. Na segunda, apresentaremos alguns preceitos que podem servir de guia ao educador que trabalha com o ensino de música nos níveis ditos anteriores. Por fim, trataremos a legislação vigente e a análise de alguns documentos oficiais sobre educação musical.

Sabemos que a linguagem musical e as metodologias de educação musical, para serem verdadeiramente apreendidas, necessitam de mais tempo e dedicação do que este livro oferece. Nosso intuito, porém, não é formar educadores musicais, tarefa a cargo dos cursos de Licenciatura em Música. Queremos, apenas, conscientizar o leitor da importância da presença do ensino da música nos currículos escolares, buscando embasar uma possível argumentação em defesa dessa presença. Além disso, trabalharemos assim, alguns conteúdos de música que devem ser ministrados a alunos da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e ainda abordaremos algumas premissas que podem guiar o trabalho do educador que ministre esses conteúdos. Este texto, portanto, é apenas um pontapé inicial de uma série de ações que o futuro educador deve promover em sua caminhada formativa em direção à docência, mas é um passo importante a ser dado. Daremos esse passo juntos, esperando que os assuntos tratados aqui sejam significativos e musicais.

Uma boa caminhada musical a todos nós!

UNIDADE 1

Aspectos básicos da música

1.1 Primeiras palavras

Existem algumas palavras do vocabulário do músico que são conhecidas. Imagino que a maioria de vocês já ouviu, por exemplo, as palavras “melodia”, “harmonia” e “ritmo”. Mas vocês sabem exatamente o que elas significam? Vocês são capazes de identificar esses elementos quando ouvem uma música que gostam?

Nesta unidade trabalharemos alguns aspectos básicos da música, começando pela definição do próprio termo: o que é música?

1.2 Problematizando o tema

Todo mundo sabe o que é música, certo? A música é um desses termos que todos sabem o que significa, mas, na hora de apresentar uma definição se confundem. Você sabe dizer, de forma sucinta, o que é música?

Além disso, por que aprender música? Por que é importante que essa área do conhecimento esteja presente na escola?

1.3 Texto básico para estudo

1.3.1 Por que música? O que é música?

Por que a música é tão importante? O que justifica uma disciplina inteira voltada ao ensino dessa forma de arte?

Ao responder essa questão, os autores se dividem em duas posturas distintas: os essencialistas e os contextualistas. Os essencialistas defendem a ideia de que o ensino artístico deve se preocupar apenas com o que está diretamente relacionado às Artes (ALMEIDA, 2001). Nessa vertente, as Artes, como área de conhecimento humano (e das mais antigas), merece, apenas por isso, ser ensinada na Educação Básica. Já os contextualistas defendem uma abordagem sociológica, ou seja, entendem que o ensino das Artes deve servir a causas sociais e formação de valores, atitudes e hábitos (ALMEIDA, 2001). Para os autores que defendem essa postura, trabalhar música na escola inclui criar e executar canções que demarcam a hora de lavar as mãos antes do lanche, o ato de escovar os dentes etc. Músicas para comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc., também entram nesse grupo.

Na disciplina Linguagens: Artes I adotou-se uma postura essencialista, pois o ato de cantar uma música para marcar a hora do lanche, por exemplo, não

inclui, necessariamente, um aprendizado em música: cantar afinado, no tempo e no ritmo, entendendo o que se está cantando (em termos musicais, além do conteúdo da letra). Cantar a música da hora de escovar os dentes não cria no aluno competências para ele mesmo criar uma canção sobre a hora de brincar, ou outra. Defende-se aqui um aprendizado significativo em música, um aprendizado que permita ao aluno escolher o que fazer com esse conhecimento, pois possui pleno domínio de seu significado, importância e técnica.

Almeida (2001) traz ainda alguns exemplos de justificativas para o ensino das Artes na escola de ambos os lados:

Quadro 1 Justificativas para o ensino das Artes na escola.

Essencialistas	Contextualistas
As Artes são importantes apenas pelos conhecimentos intrínsecos a cada área que a compõe (música, teatro, artes visuais, dança), sendo fundamental ao homem o acesso, compreensão e utilização dos mesmos.	O ensino das Artes nas escolas é importante para disciplinar os alunos.
As Artes são relevantes porque os conhecimentos desenvolvidos nas diversas áreas artísticas fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, que devem ser ensinados nas escolas.	O ensino das Artes justifica-se na medida em que ajustamos socialmente as pessoas, tirando-as do mundo das drogas e da violência.
	As Artes possibilitam o desenvolvimento da capacidade de se relacionar em grupo, em comunidade (desinibindo, socializando os alunos).

Música é considerada uma das formas artísticas mais abstratas, pois não é possível “vê-la” ou “pegá-la”, como um quadro, uma escultura ou uma performance de dança. A matéria-prima da música é o som – música se “ouve” apenas. Nossos antepassados davam grande valor à audição (um predador poderia ser percebido pelo som antes de ser visto), mas a sociedade atual privilegia cada vez mais a visão, o tato e o paladar em detrimento da audição. Prova disso é o fato de vivermos em ambientes cada vez mais barulhentos.

Entendendo então o som como a matéria-prima da música, vamos tentar definir o que é música. Keith Swanwick, educador musical inglês, oferece uma visão interessante do termo ao definir o que é necessário para algo ser chamado de música. Esse educador entende que, para fazermos música, precisamos realizar três coisas: fazer uma seleção de sons, estabelecer relações entre esses sons, e ter a intenção de fazer música (SWANWICK, 2003).

O autor utiliza como exemplo uma sirene de ambulância. Ao se fazer uma sirene, seleciona-se sons (geralmente duas notas, uma aguda e outra mais grave),

estabelece-se uma relação entre esses sons (eles se alternam em intervalos iguais de tempo), mas não se tem a intenção de fazer música, e sim de criar um aviso sonoro. Acesse o seguinte *link* e veja se consegue perceber esses fenômenos:

<<http://www.youtube.com/watch?v=9WY9qdhKGm8&feature=related>>.

Depois acesse o próximo *link* e ouça a música que toca quando uma das personagens abre a porta (decorridos 35 segundos de filme):

<<http://www.youtube.com/watch?v=qEVIAAKs0-k>>.

Você percebe que há uma sirene no início da música? Agora sim, as três condições de Swanwick estão comprovadas, portanto, uma sirene de ambulância passa a ser música.

Quadro 2 Definição de música segundo Keith Swanwick (2003).

Seja uma seleção de sons
Haja uma relação entre esses sons
Haja a intenção de se fazer música

Essa definição já abre um enorme leque de possibilidades para o pedagogo trabalhar em sala de aula. A discussão do que é e o que não é música pode expandir os horizontes musicais dos alunos. O pedagogo pode trabalhar diferentes objetos sonoros, classificando-os como musicais ou não. Além disso, pode-se selecionar objetos sonoros diversos (sinal do recreio, barulho do corredor da escola, turbina de avião etc.), criar uma relação entre eles e ter a intenção de fazer música. Essa é uma atividade de composição musical muito rica para os estudantes. Ao longo deste livro traremos outras possibilidades de atividades musicais.

1.3.2 Matéria-prima da música: o som

Já vimos no item anterior que a matéria-prima da música é o som. E apesar da música ter apenas uma matéria-prima, ela se apresenta de infinitas formas. O som oferece um leque grande de possibilidades ao compositor musical, assim como a paleta de cores para o pintor. Isso se deve ao fato de todo som possuir quatro parâmetros diferentes. São eles: altura, intensidade, duração e timbre. Antes de explicarmos as diferenças entre eles, cabe ressaltar que todo som possui esses quatro parâmetros: uma batida na porta, uma sirene, uma tosse, enfim, tudo que emite som, emite um determinado som com quatro parâmetros.

O primeiro deles, a *altura*, diz respeito ao fato do som ser *agudo* ou *grave*. Lembra-se de pessoas de voz “fininha”? Elas possuem uma voz aguda. Geralmente,

as pessoas consideram que as mulheres possuem voz mais aguda que os homens, que teriam uma voz mais grave. O mesmo ocorre com os instrumentos musicais: um violino produz sons mais agudos que o violoncelo, por exemplo. Ou a guitarra, em uma banda de rock, produz sons mais agudos que o baixo elétrico.

O segundo parâmetro sonoro, a *intensidade*, diz respeito ao fato do som ser *forte* ou *fraco*. Quando sussurramos, estamos falando com voz mais fraca, embora normalmente afirmemos, erroneamente, que estamos falando “baixo”. Há aquelas pessoas que falam muito forte, e aquelas que precisamos chegar perto para ouvir o que dizem, pois falam muito fraco. Um instrumento também pode ser tocado de forma “forte” ou “fraca”.

O terceiro parâmetro sonoro é a *duração*. Significa que o som pode ser *curto* ou *longo*. Uma batida na porta é um som curto (de pouca duração), enquanto um longo grito de socorro é um som longo (demora mais para se extinguir).

Por fim, cada som possui um timbre diferente do outro, o quarto e último parâmetro sonoro. O *timbre* é o parâmetro mais difícil de ser ensinado, por ser o mais abstrato. Normalmente dizemos que o timbre é a “*cor do som*”, em uma tentativa de aproximar esse conceito a outro conceito mais conhecido das Artes Visuais.

Pense no seguinte: quando você fala ao telefone com alguém conhecido, você sabe quem é a pessoa que está do outro lado da linha sem vê-la. Você é capaz de fazer isso porque reconhece o timbre da voz dessa pessoa. O timbre é o que diferencia a fonte do som. O timbre do violão, por exemplo, é diferente do timbre do violino. Se tocarmos uma mesma música, com as mesmas notas, nos dois instrumentos, seremos capazes de identificá-los pelo timbre característico de cada um.

Quadro 3 Parâmetros Sonoros.

Altura	Agudo ou grave
Intensidade	Forte ou fraco
Duração	Longo ou curto
Timbre	“Cor do som” (características únicas da fonte sonora)

Agora, talvez, esteja mais claro para você por que a música é tão diversificada. Se cada som possui quatro parâmetros, e uma música possui inúmeros sons selecionados e relacionados, cada música se torna praticamente única.

E aqui cabe uma explicação sobre o que é nota musical: uma nota musical é nada mais do que um som de determinada altura. Você talvez saiba os nomes

das notas musicais: DÓ-RÉ-MI-FÁ-SOL-LÁ-SI. Elas se repetem indefinidamente (DÓ-RÉ-MI-FÁ-SOL-LÁ-SI-DÓ-RÉ-MI-FÁ-SOL-LÁ-SI etc.) e, a cada repetição, a sequência de notas fica mais aguda.

O ato de “desafinar” ao cantar significa cantar notas (sons) em alturas erradas. Vamos explorar esse conceito melhor adiante.

1.3.3 Elementos da música

Muito bem, agora que entendemos melhor o som como matéria-prima da música, vamos estudar que um agrupamento de sons pode possuir diferentes funções na música, dependendo de como esse agrupamento (seleção e relação de sons) se dá.

Existem, basicamente, três elementos musicais básicos, entendidos como três diferentes agrupamentos com funções diferentes. São eles: a melodia, a harmonia e o ritmo.

A *melodia* é o elemento mais conhecido da música. Quando você canta uma música, com ou sem a letra, você está cantando a melodia. Pense no *Parabéns a você*. Provavelmente, você pensou na melodia com a letra. É a melodia da música que permite sua identificação. A melodia é uma sequência de notas sucessivas, devidamente relacionadas entre si e com a intenção de ser música. Vamos voltar ao conceito de “desafinação”. Se a melodia são sons sucessivos, a pessoa “desafina” ao errar o parâmetro altura de um determinado som (a pessoa canta esse som mais agudo ou grave do que deveria).

A *harmonia* de uma música diz respeito à sequência de acordes da música. Já reparou em um cantor que, ao mesmo tempo em que canta, toca violão? Em 99% das vezes, ele está tocando a harmonia da música. Dizemos, popularmente, que a harmonia “acompanha” a melodia, ou lhe dá “base”. Um acorde é dois ou mais sons tocados simultaneamente, ao contrário da melodia, em que os sons são tocados (ou cantados) sucessivamente.

Para que esse conceito fique mais claro, pensemos o seguinte: em um violão ou um piano podemos tocar mais de um som ao mesmo tempo, certo? Esses instrumentos são chamados de harmônicos, justamente porque são capazes de tocar a harmonia da música. Agora, uma flauta ou a voz humana só podem emitir um som por vez. Esses instrumentos que só conseguem emitir um som por vez são chamados de melódicos, pois apenas conseguem realizar a melodia da música (só conseguem produzir mais de um som sucessivamente), e não simultaneamente.

Por fim, o *ritmo*, entendido como o conjunto das durações dos sons. Cada som possui uma duração (longo ou curto), certo? Uma sucessão de sons longos

e/ou curtos forma o ritmo. Por esse motivo, tanto a melodia como a harmonia possuem ritmos. As notas sucessivas da melodia formam o ritmo da melodia, enquanto as durações de cada acorde da harmonia formam o ritmo da harmonia. Lembra-se do cantor que se acompanha ao violão? Ele faz os acordes da música com um ritmo, certo?

Dessa forma, abordamos todos os elementos da música. Espere, todos? E a letra? Letra é poesia, são palavras. Uma música existe sem letra (música instrumental, em que a melodia é tocada sem palavras). Com isso não desmerecemos a importância da letra nas canções musicais, mas apenas não a consideramos como um elemento da música em si.

1.3.4 O pulso

Sim, música tem *pulso*. Mas o que é pulso em música? Vamos comparar com o pulso que todas as pessoas possuem. O pulso humano é a velocidade constante com que o coração bombeia sangue no corpo. Em intervalos de tempos regulares, o coração “bate”, bombeando sangue. O pulso é a “velocidade” das batidas do coração, medida em pulsações por minuto. Quanto mais rápido o pulso, mais rápido bate o coração.

Na música o conceito é similar. Podemos calcular a “velocidade” da música, encontrando seu pulso. Geralmente, nas músicas populares com bateria, esse instrumento marca o pulso da música. Quanto mais rápido o pulso, mais rápida será a música.

Utilizamos o termo *andamento* como sinônimo de *velocidade* em música. Ou seja, se uma música é rápida, dizemos que essa música possui um “andamento” rápido.

1.4 Considerações finais

Para quem nunca teve um aprendizado em música, os conteúdos trabalhados nesta unidade podem se apresentar como complexos ou confusos. Sabendo disso, reiteramos nossa posição de que este livro serve apenas como uma introdução à educação musical. O pedagogo interessado em se aprofundar nessa área deve buscar cursos e outras leituras sobre o assunto para que se sinta seguro e capacitado a dar aulas de música na educação básica.

1.5 Estudos complementares

1.5.1 Saiba mais

Para que esses conceitos fiquem mais claros, sugerimos que você ouça as músicas que normalmente ouve, mas procurando identificar a melodia, a harmonia e o ritmo. Pense nas seguintes questões enquanto ouve as músicas: quais instrumentos estão soando na música que estou ouvindo? (para descobrir isso, você terá que prestar atenção aos diferentes timbres dos instrumentos). Além disso, qual instrumento é mais agudo, qual é mais grave? O que cada um está tocando de fato? (tente ouvir os instrumentos separadamente).

Procure achar gravações diferentes de uma mesma música. Compare as duas: quais instrumentos têm em uma, e qual tem em outra? O andamento (a velocidade) das duas versões é o mesmo? Houve alguma mudança de ritmo?

1.5.2 Outras referências

Existem livros sobre aspectos básicos da música, mas sugiro que, mais do que ler sobre música, você faça a proposta do item anterior. Ouça (ou toque ou componha) música tentando perceber os conteúdos trabalhados nesta unidade.

UNIDADE 2

Ensinando música

2.1 Primeiras palavras

O título desta unidade, *Ensinando música*, é propositalmente amplo e utópico. É consenso entre os educadores musicais que um país de dimensões continentais como o Brasil não deve adotar uma metodologia única em qualquer área, sob o risco de não se adequar aos regionalismos. Isso vale também para seleção de conteúdos, estratégias de avaliação etc. Além disso, a estratégia de aprendizagem adotada depende e muito dos conteúdos e dos objetivos que, em música, podem ser variados.

Adotando, portanto, o pressuposto de que todo ensino é político, pois envolve decisões prévias do que, como e por que se ensinar algo (CALDEIRA, 2001; MASETTO, 2003), trabalharemos alguns pressupostos desenvolvidos por Keith Swanwick (1988, 2003), dentre outros que julgamos pertinentes para o educador que deseja trabalhar com o ensino de música na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Problematizando o tema

Como ensinar música na educação infantil ou séries iniciais? Quais atividades realizar? Como criar as atividades? Como avaliar a aprendizagem?

2.3 Texto básico para estudo

2.3.1 Modelo (T)EC(L)A

Segundo Swanwick (2003), há cinco maneiras de se relacionar com música: por meio de técnica, por meio da execução, por meio da composição, por meio da Literatura, e, por fim, por meio da apreciação. As iniciais de cada um destes termos dão nome ao modelo (T.E.C.L.A.).

A técnica corresponde aos exercícios práticos que permitem ao músico executar música. Encontra-se, nessa categoria, qualquer tipo de exercício técnico (no instrumento, de escrita de partituras etc). A execução é o ato de realizar música, seja ao instrumento ou cantando. A composição é o ato de criar música, seja por escrito (em partitura), seja de memória, incluindo aí música popular e erudita. A improvisação¹ também se enquadra como composição. A Literatura engloba qualquer texto sobre música (história da música, aspectos técnicos ou biográficos de músicos etc.). Finalmente, a apreciação é o ato de ouvir música,

¹ Improvisar, em música, é o ato de criar música ao mesmo tempo em que se executa. O Jazz Americano é um gênero musical bastante calcado nessa prática.

e pode se dar de forma ativa (quando se tem a atenção de ouvir música e, assim, toda a atenção e capacidade de concentração do ouvinte estão voltadas para a música que soa) ou de forma passiva (quando a música é um pano de fundo para outras atividades e, desta forma, nem toda a atenção da pessoa se volta para a música que soa, ou seja, quando colocamos uma música enquanto fazemos outra atividade, ou ouvimos música enquanto andamos na rua).

Quadro 4 Modelo (T)EC(L)A.

Atividade		Descrição
(T)	Técnica	O parâmetro Técnica envolve a aquisição de habilidades – aurais, instrumentais e de escrita musical; “controle técnico, execução em grupo, manuseio do som com aparatos eletrônicos ou semelhantes, habilidades de leitura à primeira vista e fluência com notação”. Esse parâmetro não deve ser tratado isoladamente na educação musical e sim implícito em todas as atividades.
E	Execução	No parâmetro de Execução, as atividades envolvem a utilização da voz, de instrumentos musicais e fontes sonoras diversas, como meios de expressão de ideias musicais. Geralmente implica em uma audiência – não importando o tamanho ou caráter (formal ou informal).
C	Composição	Formulação de uma ideia musical; o parâmetro de composição envolve todas as formas de invenção musical, de improvisação. Consiste no ato de fazer um objeto musical agrupando materiais sonoros de uma forma expressiva.
(L)	Literatura	“Literatura de” e “literatura sobre” música, inclui “não somente o estudo contemporâneo ou histórico da literatura da música em si por meio de partituras e execuções, mas também por meio de criticismo musical, histórico e musicológico”.
A	Apreciação	Audição receptiva, embora não necessariamente em audiência. “Envolve uma empatia com os executantes, um senso de estilo musical relevante à ocasião, uma disposição a ‘ir com a música’ e uma habilidade em responder e relacionar-se com o objeto musical como uma entidade estética”.

Fonte: adaptado de Swanwick (1979 apud HENTSCHE & DEL BEN, 2003, p. 26).

Repare que as letras “T” e “L” (de Técnica e Literatura) aparecem entre parênteses. Isso ocorre porque dessas cinco maneiras o autor afirma que apenas três são formas diretas de se relacionar com a música: a Execução, a Composição e a Apreciação. Em outras palavras, essas três categorias dizem respeito às ações diretas do indivíduo com uma música. As outras duas (Técnica e Literatura) são ações indiretas, pois os exercícios técnicos não são músicas em si, e a literatura sobre música não é a própria música.

O autor conclui, portanto, que nas ações de sala de aula o professor deve privilegiar as três formas diretas de se relacionar com música em detrimento

das outras duas. Em outras palavras, as atividades desenvolvidas com os alunos devem privilegiar as ações de compor, executar e apreciar música, não importa qual seja o conteúdo musical que esteja sendo trabalhado.

Pensemos em um exemplo: suponhamos que o professor queira trabalhar o gênero musical samba com seus alunos. Em uma aula tradicional, o professor levaria gravações de sambas e filmes ou figuras de compositores do samba e locais em que essa música fosse executada. Em seguida, normalmente os professores das séries iniciais e educação infantil pedem para os alunos fazerem um desenho sobre o samba, ou pedem uma tarefa de casa em forma de texto sobre o samba (uma pesquisa sobre algum compositor ou sobre a história desse estilo).

Segundo o modelo (T)EC(L)A, essa aula trabalhou a Apreciação e Literatura apenas, focando ainda produtos não musicais (desenho e texto). O aprendizado musical desses alunos poderia ser maior se o samba fosse vivenciado pelos alunos por meio de atividades de Execução (tocar e cantar sambas, buscando-se a qualidade de interpretação) e Composição (criar sambas, melodias com letras), além da Apreciação e Literatura. A Técnica também poderia ser trabalhada, levando-se, por exemplo, instrumentos de percussão e ensinando-se sua forma correta de execução (como se toca uma cuíca, ou um pandeiro, ou outro instrumento característico do samba).

Cabe ainda ressaltar que o modelo (T)EC(L)A é um modelo teórico que pressupõe uma situação ideal de ensino, em que há materiais musicais nas escolas (realidade nem sempre encontrada nas escolas públicas brasileiras) e formação musical básica para os professores (assunto que será melhor discutido na próxima unidade). O professor ideal e as condições ideais, em suma, não existem. Mas isso não significa que esse modelo deve ser perpetuado por causa desses problemas. Comparando-se as duas aulas citadas, percebe-se que a primeira não produz o mesmo aprendizado musical nos alunos do que a segunda.

Além disso, há outra pergunta interessante: como os alunos de quarta série, por exemplo, podem compor um samba, uma atividade complexa? A complexidade advém da exigência e da quantidade de informação requeridas. Compor um samba longo e inovador, com melodia, harmonia, ritmo e letra, com os arranjos instrumentais escritos, é algo que profissionais da área musical fazem. Porém, desvendar equações complexas e inovadoras é ação exclusiva de matemáticos formados, e mesmo assim ensinamos equações matemáticas na educação básica.

O ensino musical na educação básica não deve visar a profissionalização em música, como ocorre em todas as outras áreas de conhecimento. Porém, isso não quer dizer que o aprendizado pode ocorrer de qualquer forma, sobre qualquer coisa, e sem avaliação. Lembrem-se sempre do exemplo da matemática: deve-se ensinar conteúdos condizentes com a idade dos alunos, de forma séria e com qualidade, em qualquer área de conhecimento, música, inclusive.

2.3.2 Três princípios para a educação musical

Keith Swanwick (2003) considera também que existem três princípios que devem guiar a educação musical e os professores de música. São eles:

1. considerar a música como discurso;
2. considerar o discurso musical dos alunos;
3. ter fluência no início e no final.

O primeiro princípio, que é considerar a música como discurso, visa tornar o ensino da música menos tecnicista. Ao considerá-la como discurso, o autor faz uma metáfora com a área de Letras. Considerando que um professor de redação não corrige apenas gramática, e sim o texto de um aluno como um todo (gramática, coesão, coerência etc.), um professor de música não pode apenas corrigir notas erradas, ou qualquer outro aspecto técnico. Ele deve considerar o discurso musical do aluno como um todo: os gestos e as frases musicais, a intencionalidade, a expressividade, além, é claro, dos aspectos técnicos.

Já o segundo princípio é particularmente importante. Com ele, o autor chama a atenção dos professores de música para os gêneros musicais que os alunos gostam e ouvem, além das particularidades de cada pessoa. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical e uma história sonora própria. O professor não deve, portanto, entender que a sua história musical ou sonora é a “correta”, ignorando as vivências anteriores dos alunos em música. Nesse sentido, o professor deve procurar integrar as diversas experiências musicais da classe, favorecendo a autonomia dos alunos em suas decisões de gosto (estética) musical.

Por fim, o terceiro princípio também é uma metáfora, desta vez entre a música e a língua materna. Assim como uma criança aprende primeiro a falar e compreender uma língua, para só depois ser alfabetizado nela, os professores de música podem trabalhar essa área de conhecimento sem a necessidade da alfabetização musical (leitura e escrita de partituras). Isso possibilita que o aluno tenha uma fluência, da mesma forma que é fluente em sua língua materna.

2.3.3 Atividades de educação musical: algumas ideias básicas

Como vimos, as possibilidades de trabalho com educação musical são muitas e variadas. Gostaríamos, nesta seção, de destacar algumas ideias que parecem consenso entre os educadores que trabalham com música na escola.

A primeira diz respeito à partitura musical. Há certo consenso entre os educadores musicais de que a leitura e escrita de partituras musicais não se constituem no primeiro conteúdo musical que deve ser ensinado a alunos da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa ideia está representada no terceiro princípio de Swanwick (2003), fluência no início e no final. O motivo para isso é justamente esse: assim como um aluno que está sendo alfabetizado não possui fluência na leitura e escrita de textos escritos, um aluno iniciante não terá uma fluência musical se tiver que executar a música a partir de uma leitura de um texto musical. Da mesma forma, a escrita de uma partitura musical não garantirá uma composição fluente em termos musicais.

O educador que trabalha com música deve privilegiar o “tocar de ouvido”, ou seja, a memorização da música pelo aluno. Além disso, sem a necessidade de focar sua atenção à decodificação do texto musical, o aluno pode prestar maior atenção no que ocorre a sua volta enquanto executa ou cria uma peça musical.

Outra ideia muito utilizada no ensino de música para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental é a da construção de instrumentos. Apesar de, em um primeiro momento, parecer algo difícil, na verdade essa atividade é muito prazerosa e simples.

Em primeiro lugar, é necessário que o educador saiba classificar os instrumentos de acordo com o modo de produção do som. Os instrumentos de percussão, por exemplo, são aqueles que, para que o som seja gerado, exigem que se percute (“bata”, em jargão popular) algo neles. São exemplos: a bateria, o bumbo, o pandeiro etc. Essa percussão (“batida”) pode ser feita com as mãos (como no caso do pandeiro) ou com uma baqueta (como no caso da bateria).

Já os instrumentos de sopro, como o próprio nome diz, são assim chamados porque o que produz o som é o sopro do executante. Esse grupo é subdividido em outros dois: os instrumentos de sopro das madeiras (clarinete, flauta, oboé) e os instrumentos de sopro dos metais (trompete, tuba, trombone), de acordo com o material do instrumento.²

Por fim, os instrumentos de cordas possuem, como o nome diz, cordas que, ao serem vibradas, produzem o som. As cordas podem ser dedilhadas (como no caso do violão) ou friccionadas por um arco (como no caso do violino e do violoncelo).

O educador, em sala de aula, pode explorar os princípios de produção sonora dos instrumentos ao construí-los. Além disso, de acordo com o princípio gerador do som e o material do instrumento, seu timbre variará bastante, o que

2 A flauta instrumental moderna, muito utilizada no choro e no samba, é feita de metal, mas classificada como pertencente da família das madeiras. Isso ocorre porque, quando foi criada, muito antigamente, era feita de madeira.

também pode ser trabalhado com os alunos. Por fim, essa atividade oferece inúmeras oportunidades de interdisciplinaridade, como a questão da reciclagem de materiais.

O uso de instrumentos, confeccionados em sala ou comprados, exige mais ou menos investimento por parte das instituições de ensino. Por conta disso, a possibilidade do canto se apresenta como uma última ideia interessante que será discutida aqui.

O canto, além da facilidade de recursos que apresenta, permite que os alunos se expressem de uma forma muito íntima, em uma comparação possível com a fala. Por meio de sua própria voz, o aluno se expressa e expressa seus sentimentos, vontades, medos etc. O educador pode trabalhar o canto de várias formas em sala de aula: na fisiologia da voz, na expressividade dos alunos, nas técnicas de canto etc.

2.4 Considerações finais

Nesta unidade trabalhamos alguns pressupostos básicos do ensino de música para alunos da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que esses pressupostos são suficientemente pertinentes e simples para que possam e devam ser aplicados por professores não especialistas em música.

Esse trabalho não se encerra por aqui. O educador que, de fato, queira maior segurança e profundidade no seu ensino musical, deve buscar uma formação mais sólida e ampla nas metodologias de ensino de música, além do próprio conteúdo em si. Posteriormente, no item *Outras referências*, sugerimos alguns livros que podem auxiliar nessa empreitada.

2.5 Estudos complementares

2.5.1 Saiba mais

Caso queira expandir os conteúdos trabalhados nesta unidade, recomendamos a leitura do livro de Teca Alencar de Brito, *Música na Educação Infantil*. Nele, a autora traz importantes reflexões acerca do ensino de música nos primeiros anos de vida, além de sugestões de atividades práticas para o professor desenvolver em sala de aula.

No item *Outras referências* vocês encontrarão a referência desse livro, além de outros que podem auxiliá-lo, caso queiram se aprofundar nos assuntos trabalhados nesta unidade.

2.5.2 Outras referências

BRITO, T. A. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FONERRADA, M. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L.; M. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. 192 p.

SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

UNIDADE 3

Legislação em artes e música

3.1 Primeiras palavras

Nesta unidade analisaremos a legislação que regula o ensino de artes e, mais especificamente e de forma aprofundada, o ensino de música. Dessa forma, analisaremos o que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 diz sobre as artes e a música, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNei).

3.2 Problematizando o tema

O que dizem as leis que regulam o ensino de artes e, mais especificamente, o de música? Como selecionar os conteúdos dessas áreas? Posso avaliar a aprendizagem dos alunos em artes e música segundo essas leis?

3.3 Texto básico para estudo

3.3.1 Um pouco de história da educação musical no Brasil

Apenas para contextualizar as atuais legislações em educação musical, traçarei aqui as principais transformações que a área sofreu ao longo da história do Brasil até culminar nas leis atuais, sempre apoiado no trabalho de Fonterra-da (2008). Essa autora, mais precisamente no item *Olhando a história* (páginas 208 a 223), narra de forma interessante e sucinta essa trajetória.

O ensino de música como entendemos hoje (em espaços formais, com metodologias e a intenção de se gerar aprendizado) se inicia no Brasil com os jesuítas. Esse ensino era caracterizado por um rigor metodológico e a imposição da cultura Lusitana (europeia). Por influência dos jesuítas, o ensino de música continuou a cargo da Igreja Católica durante todo o período colonial. As aulas ocorriam nos moldes da metodologia de ensino “tradicional”: exercícios dos mais simples aos mais complexos, memorização, repetição e averiguação de resultados.

Com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, a Igreja Católica perde o monopólio da música, que passa a existir também em teatros, onde se encenavam óperas, operetas e zarzuelas. A ênfase se mantinha, nesse período, no repertório erudito europeu, mas paralelamente a isso, a música popular (aquela que ocorria fora das regras da música erudita) se consolida no país de forma espontânea. O ensino ocorria nos mesmos moldes de antes: exercícios dos mais simples aos mais complexos, memorização, repetição e averiguação de resultados.

Na segunda metade do século XIX, dois fatos ocorridos representaram um importante avanço na educação musical do país. Em 1854, o ensino de música

passa a ser oficial nas escolas brasileiras. Esse ensino era baseado em dois níveis: noções de música e exercícios de canto. Em 1889, o governo lança o Decreto Federal nº 981, que exige formação especializada do professor de música. Infelizmente, no século XX essas duas importantes contribuições – a presença da música nas escolas e a exigência da formação especializada para se ensinar música – não foram mantidas.

No século XX surgem os grandes conservatórios no Rio de Janeiro e São Paulo. Essas instituições entendiam o ensino de instrumento musical como sinônimo de ensino de música, e utilizava a mesma metodologia da época colonial (exercícios do mais simples ao mais complexo etc.). Além disso, Anísio Teixeira, sob influência de John Dewey, traz ao país os preceitos do Movimento Escola Nova. Esse movimento, dentre outras características, pregava a necessidade de se tirar a arte do “pedestal” e trazê-la para o meio da comunidade ou, em outras palavras, torná-la acessível a todos e não apenas aos “talentosos”.

O movimento escolanovista abre espaço para outro movimento, o nacionalista, que possui, para a música, Mário de Andrade e Villa Lobos como expoentes máximos. O primeiro é responsável pela difusão das ideias nacionalistas, do resgate do folclore brasileiro e da função social da música, enquanto o segundo cria um projeto de canto coral para São Paulo, que posteriormente se expande para todo o país como o canto orfeônico.

O canto orfeônico tem sua origem na França do século XIX. O termo “orfeão” (*orpheón*) se refere aos alunos das instituições regulares de ensino que se reuniam para cantar em apresentações e audições públicas (MONTI, 2010). Esse canto foi utilizado no Brasil não apenas como metodologia de ensino de música, mas também como instrumento político pelo governo Vargas. Segundo Renato Gilioli (2003 apud MONTI, 2010):

[o canto orfeônico é] um útil instrumento para objetivos sociais e político-ideológicos, atendendo a necessidade do momento político-social que a França vivenciava no século XIX. Nesse contexto, a harmonização social e de unidade da massa veiculada pelo canto orfeônico, proporcionava um efeito emocional pela linguagem musical, vinculada à transmissão de conceitos da educação cívica e de valores morais por meio dos textos das canções, instalando um perfil cívico-patriótico em harmonia com os ideais do estado na educação (GILIOLI, 2003 apud MONTI, 2010, p. 78).

Na década de 1960 ocorrem importantes mudanças no cenário do ensino de música, como o fim do canto orfeônico e a implantação da educação musical nas escolas. Nesse período também o ensino de música passa a ser considerado como diferente do ensino instrumental. A metodologia adotada, contudo, continua tradicional.

Em 1971, promulga-se a Lei nº 5.692, que substitui a *disciplina de educação musical* pela *atividade de educação artística*, e esse fato encerra dois problemas. Ao trocar o *status* de *disciplina* pelo de *atividade*, a área de Música – e de Artes como um todo – passou a ser menosprezada em relação às outras áreas do conhecimento (Matemática, Línguas etc.). Esse fato é tão forte que seus reflexos podem ser percebidos até os dias de hoje, com a ausência das artes dos mecanismos de avaliação Estaduais e Municipais e de vestibulares, por exemplo. Além disso, ao trocar o termo *educação musical* pelo termo *educação artística*, exigiu-se que um mesmo profissional trabalhasse e, conseqüentemente, dominasse quatro linguagens artísticas diferentes: artes visuais, música, teatro e dança. Com isso, os cursos superiores na área de artes passaram a ter caráter polivalente, o que fez com que o professor ficasse com lacunas em sua formação.

Esse fato trouxe ainda outra conseqüência para a educação musical: por não possuir uma formação sólida nas quatro linguagens, o professor de educação artística passou a valorizar apenas a área de sua formação. E por ser mais barata e individual, as artes visuais prevaleceram enquanto a música, a dança e o teatro perderam espaço nas salas de aula.

A metodologia de ensino da Educação Artística foi muito apoiada no contexto modernista, que prega, entre outras coisas: a valorização da sensibilização e improvisação sem regras de conduta ou memorizações, a livre expressão, a liberação de emoções, a valorização do folclore e da música brasileira. A espontaneidade substituiu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista, sendo que o interesse momentâneo determina os conteúdos a serem trabalhados. Nesse universo, não há ordenação ou seqüência, e o objetivo principal das atividades de Educação Artística é não tolher a expressão dos alunos.

Aqui cabe uma reflexão quanto à natureza das linguagens artísticas. A impressão que temos é de que a sociedade vê as artes visuais, a dança, o teatro e a música como especialidades de uma área. Algo como Didática, Gestão educacional e Psicologia da educação são para a Pedagogia um conjunto de conhecimentos que são trabalhados dentro de um mesmo curso de graduação. E, o por quê de a sociedade ter essa visão, as políticas públicas são feitas nesse mesmo sentido.

Porém, costumamos comparar as artes às línguas estrangeiras: exigir de um professor de dança que ministre um curso de música é o mesmo que exigir de um professor de francês que ministre um curso de alemão. Apesar de ambas serem línguas estrangeiras, uma pessoa formada em francês não domina o alemão, ainda mais para dar aulas. Não há a possibilidade de um mesmo curso de licenciatura abarcar as duas línguas, assim como não há um curso de licenciatura que abarque as quatro linguagens artísticas. A complexidade

e características próprias de cada uma das artes são tamanhas que um curso dessa natureza é inviável.

Finalizando esse pequeno percurso da educação musical no Brasil, Fonterrada (2008) afirma que hoje a separação das licenciaturas em cada uma das linguagens artísticas, aliada ao trabalho das pós-graduações em artes e música, faz com que o profissional de ensino musical busque objetivos claros e precisos para suas aulas e metodologias adequadas a fim de atingi-los. Percebe-se ainda a influência das áreas de educação, ciências sociais e psicologia no ensino de música, sendo que muitas conquistas da educação no século XX são utilizadas no ensino de música. Tais como o paradigma do ensino não ser mais centrado no professor, mas sim numa relação de trocas com o aluno, que passa a ser o responsável por sua própria aprendizagem, conhecimento do meio ambiente, relevância das condições socioeconômicas, importância dos processos de ensino e aprendizagem, dentre outros.

Paralelo a tudo isso, paradoxalmente o ensino de música praticamente inexistente nas escolas, além de haver uma grande distância entre o que se pesquisa e o que realmente se faz quando há esse ensino. Por fim, constata-se que ainda há cursos de educação artística e professores atuando nesses moldes.

3.3.2 Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 e Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996 (BRASIL, 2005) traz grandes avanços ao ensino das Artes e, conseqüentemente, da música. Para a área artística, esse avanço se manifesta no artigo 26, § 2º, que diz:

Artigo 26 - Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2005).

Esse parágrafo traz duas melhorias em relação à LDB anterior: ele muda o nome de *educação artística* para *artes*, o que possibilita a separação correta entre as linguagens artísticas, e transforma isso em uma disciplina, não em uma atividade, o que iguala a área às outras áreas escolares. Essas melhorias ainda não podem ser sentidas no dia a dia da escola (as artes ainda são menosprezadas em

relação às outras áreas e os professores ainda atuam nos moldes da educação artística), mas o fato da legislação máxima da educação trazer essas ideias impressas já é um avanço.

A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2009a), possui quatro artigos. O primeiro altera o artigo 26 da LDB, acrescentando o § 6º:

Artigo 1 - O artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Artigo 26.....

.....
§ 6º - A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2009a).

É importante notar que esse artigo não estabelece a volta da música como disciplina ou componente curricular obrigatório, como se tem veiculado na mídia e alguns educadores têm repetido. Esse artigo simplesmente traz expresso o que já se podia supor da LDB: que o componente curricular *Artes* possui como um dos seus conteúdos obrigatórios a música, e que esse conteúdo não é exclusivo. Em outras palavras, o professor de Artes não pode mais ignorar a música em suas aulas, mesmo que não possua nenhum tipo de formação musical. Da mesma forma, ele não pode ensinar apenas a música, mas também outros conteúdos não expressos (que se supõem que sejam artes visuais, dança e teatro). Essa lei apenas melhora um pouco a educação artística, não permitindo que haja uma valorização de outra linguagem artística (geralmente as artes visuais) em detrimento da música. Mesmo assim, significa um avanço.

O segundo artigo dessa lei foi vetado, e falaremos desse veto mais adiante. O terceiro artigo afirma que os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º e 2º dessa lei, enquanto o quarto estabelece que essa lei entra em vigor na data de sua publicação.

O segundo artigo da Lei 11.769, que foi vetado, alterava o artigo 62 da LDB, que diz o seguinte:

Artigo 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2005).

A alteração proposta e vetada é a inclusão, neste artigo, de um parágrafo único, da seguinte forma:

Parágrafo único - O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área (BRASIL, 2005).

Em outras palavras, o artigo vetado exigiria que, para se dar aulas de música na educação básica, o professor teria que possuir formação na área musical. As razões do veto estão explicitadas em dois parágrafos curtos na mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2009b):

No tocante ao parágrafo único do artigo 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (artigo 26, § 4º) e de língua estrangeira (artigo 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2009b).

Vamos analisar os dois parágrafos separadamente. O primeiro defende que há vários músicos que não possuem formação acadêmica na área e, por serem reconhecidos nacionalmente como competentes em suas funções, poderiam dar aulas na educação básica. Esse argumento não é correto, pois fere o artigo 62 da LDB. Não importa o quão competente uma pessoa seja em música, matemática ou português: para dar aulas na educação básica, é preciso ter um curso de licenciatura ou, em outras palavras, uma formação acadêmica. Assim como um músico renomado não pode dar aulas na escola, um matemático ou um escritor renomados também não podem.

Esse fato parece ser mais compreensível em outras áreas do que em música. O fato de uma pessoa escrever bem, automaticamente o capacita para dar aulas no ensino básico? A resposta para nós, educadores, é: não. Porém, em música (e talvez em Artes no geral) parece mais aceitável a ideia de que, se uma pessoa sabe desenhar ou tocar, já pode dar aulas de Artes. Esse fato pode ser herança da prática artística como atividade nas escolas, sem regulamentação ou avaliações.

Voltando aos argumentos para o veto à Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2009a), analisemos o segundo parágrafo. Nele, o autor

defende que não há nenhuma exigência de formação específica para nenhuma área, e que ao fazê-lo para a área de música, abriria-se um precedente. Esse argumento é correto. Analisando-se o artigo 62 da LDB, pode-se perceber que esta lei exige o curso de licenciatura para os profissionais poderem atuar na educação básica, porém não especificam a natureza do curso. Em outras palavras, não se exige uma correlação entre a área de formação e a área de atuação.

Isso quer dizer que uma pessoa formada em Licenciatura em Matemática pode dar aulas de História, ou vice-versa? A resposta é: sim. Uma justificativa para isso é o tamanho territorial do Brasil, aliado às diferenças regionais de formação. Enquanto em algumas regiões há profissionais formados em todas as áreas, em outras há escassez de profissionais. O fato de a lei deixar mais flexível a atuação dos professores pode auxiliar a diminuir essa desigualdade. Nesse sentido, a licenciatura (com suas disciplinas “pedagógicas”) é entendida como requisito mínimo para atuação docente em nível básico. A área de formação pode ser flexibilizada.

Esse fato traz alguns problemas para a área de Artes. Hipoteticamente falando, enquanto um professor de História dificilmente se arriscaria a dar aulas de Matemática, esse mesmo professor, se souber tocar um instrumento ou desenhar, pode se arriscar nas aulas de Artes. Nesse caso, toda a especificidade da área e seu conjunto de conhecimentos específicos são ignorados. Como o conhecimento artístico não é cobrado em vestibulares ou em avaliações governamentais, o professor entende que não pode causar “dano” aos alunos, ensinando na área de Artes.

3.3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Artes

Os PCNs são divididos em sete volumes, sendo que o sexto é voltado para as Artes. Esse documento é dividido em duas partes e iremos analisar cada parte do documento separadamente.

Na primeira, o documento traz o histórico da área no Ensino Fundamental e suas correlações com a produção em arte no campo educacional. Foi elaborada para que o professor possa conhecer a área na sua contextualização histórica e ter contato com os conceitos relativos à natureza do conhecimento artístico (BRASIL, 2010a, p. 11). Essa parte está dividida da seguinte forma: caracterização da área de Arte, aprender e ensinar Arte no Ensino Fundamental, objetivos gerais de Arte para o Ensino Fundamental e os conteúdos de Arte no Ensino Fundamental.

Vejamos o primeiro parágrafo do documento:

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 (BRASIL, 2010a, p. 11).

A citação anterior afirma que aprender arte envolve produzir e apreciar arte, além de refletir sobre Arte. O documento adota, então, essas três ações como eixos norteadores dos conteúdos.

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios (BRASIL, 2010a, p. 41).

Mas será que produzir, apreciar e refletir são ações que se adéquam ao fazer musical? Lembremos o modelo (T)EC(L)A, em que as formas diretas de se lidar com música são compor (e improvisar), executar e apreciar. Tentando comparar as abordagens, podemos dizer que compor e executar música se referem ao eixo “produção” do PCN. A apreciação pode ser entendida da mesma forma em ambos os modelos. A reflexão, separada no PCN das outras atividades, permeia as ações no (T)EC(L)A, principalmente na atividade de apreciação, por meio da escuta ativa.

O que queremos aqui é mostrar que não há um consenso sobre como estruturar os conteúdos de artes. Preferimos o modelo (T)EC(L)A porque ele foi pensado exclusivamente para a música, enquanto o modelo de produção, apreciação e reflexão foi originalmente pensado para as artes visuais.

Quadro 5 Comparação entre Modelo (T)EC(L)A e eixos norteadores dos PCNs.

Modelo (T)EC(L)A	Eixos norteadores dos PCNs
Técnica	Produção
Execução	
Composição	
Literatura	
Apreciação	Apreciação
(Permeia todas as outras ações)	Reflexão

A seguinte figura pode ajudar a deixar essa comparação mais fácil:

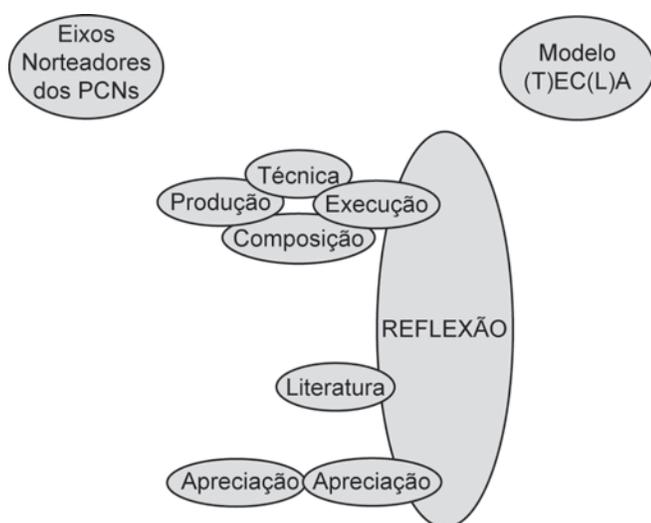


Figura 1 Comparação entre modelo (T)EC(L)A e eixos norteadores dos PCNs.

A segunda parte busca circunscrever as artes no Ensino Fundamental, destacando quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Estão presentes nessa parte ainda as questões relativas ao ensino e à aprendizagem em arte para as primeiras quatro séries, objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia. Para esse livro focaremos apenas a parte relativa à música, que se inicia com o seguinte parágrafo:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que

possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 2010a, p. 53).

Pode-se perceber por meio da citação anterior que os PCNs vão ao encontro do segundo princípio para a educação musical de Swanwick (2003): considerar o discurso musical dos alunos.

3.3.4 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNei) e o ensino de música

O RCNei constitui-se em:

conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade, que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras [...] sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 2010b, p. 13).

Em outras palavras, o RCNei é o conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Referencial Curricular foi desenvolvido para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o RCN, elaborado em 1999, deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão, e não como um manual a ser seguido.

O RCNei é organizado em três volumes, da seguinte forma:

1. *Introdução*: traz reflexões sobre creches e pré-escolas brasileiras, infância, educação e profissionalização, além do referencial teórico que sustenta a obra.
2. *Formação pessoal e social*: trata dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças.
3. *Conhecimento de mundo*: traz seis documentos, cada qual relacionado aos subeixos de trabalho: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

O documento, portanto, propõe que os conteúdos a serem trabalhados na educação infantil sejam divididos nos seguintes eixos de trabalho: identidade e autonomia (descrito no volume 2), movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (todos descritos no volume 3). Segundo o próprio RCNei, “estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade” (BRASIL, 2010b, p. 46).

O RCNei divide os alunos por idades: crianças de zero a três anos ficariam a cargo das creches, enquanto as crianças de quatro a seis anos ficariam nas pré-escolas. No entanto, em alguns documentos fez-se uma diferenciação para os primeiros 12 meses de vida da criança, considerando-se as especificidades dessa idade.

No que diz respeito à música, o documento afirma que “a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical” (BRASIL, 2010b, p. 45).

O RCNei assume uma postura mista entre a vertente essencialista e contextualista ao justificar a importância do ensino de música na educação básica. A música é “uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente” (BRASIL, 2010b, p. 45).

Os objetivos para o ensino de música são descritos, no documento, por idade. Assim, para as crianças de zero a três anos, o trabalho com música deve se organizar de forma que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Já para as crianças de quatro a seis anos, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

3.4 Considerações finais

Nesta unidade estudamos a legislação vigente sobre educação musical, além dos documentos oficiais (os PCNs e os RCNs). De acordo com o exposto, é importante ressaltar que a área de educação musical, atualmente, exerce um importante papel político, no sentido de trazer às salas de aula das escolas regulares o ensino de música.

Atualmente, com o advento das novas tecnologias que permitem que se ouça e se faça música de forma cada vez mais fácil (basta pensar nos aparelhos de MP3 e nos *softwares* de música existentes), a música está presente como nunca na vida de nossos alunos. Dessa forma, é imprescindível que as escolas propiciem oportunidades de aprendizado musical a seus alunos. A música é uma das áreas de conhecimento mais antigas da humanidade e, só por isso, sua presença no currículo escolar se justifica.

3.5 Estudos complementares

3.5.1 Saiba mais

Para saber mais sobre os conteúdos trabalhados nesta unidade, recomendamos a leitura dos documentos oficiais (PCNs e RCNs), além das leis sobre educação musical.

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) possui um periódico (a Revista da ABEM) com diversos artigos sobre o assunto. Todos os textos estão disponibilizados gratuitamente, em forma eletrônica, no endereço:

<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>.

3.5.2 Outras referências

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 29-34, mar. 2004.

DUARTE, M. A.; MAZZOTTI, T. B. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 31-40, set. 2002.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino de artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 jul. 2005.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 03 fev. 2009a.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008. Veto parcial ao projeto de Lei nº 2.732, de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>. Acesso em: 03 fev. 2009b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. v. 6 – Artes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2010a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2010b.
- CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 87-104, 2001.
- FONTEERRADA, M. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- GALIZIA, F. S. *Práticas de Ensino 4: a escola como espaço de análise e pesquisa*. São Carlos, 2009. (Coleção UAB-UFSCar).
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MONTI, E. *O canto orfeônico*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/2382/1/O-Canto-Orfeocircnico/pagina1.html>>. Acesso em: 18 mar. 2010. (Publicado em: 13 out. 2007).
- SWANWICK, K. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- _____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SOBRE O AUTOR

Fernando Stanzione Galizia

Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de São Paulo (USP-2003) e mestre em Música com ênfase em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2007). Foi membro do conselho de administração da Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG), Organização Social de Cultura ligada à Secretaria de Estado da Cultura. Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino (DME) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Tem experiência nas áreas de Educação e Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino Superior, Saberes Docentes, Formação de Professores, Didática Geral e da Música e Educação Musical.

