

MINISTÉRIO DA CULTURA E VALE APRESENTAM

A MÚSICA NA ESCOLA

GISELE JORDÃO
RENATA R. ALLUCCI
SERGIO MOLINA
ADRIANA MIRITELLO TERAHATA
(COORDENADORES)

ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES
SÃO PAULO - 2012
ISBN: 978-85-61020-01-9



PATROCÍNIO



REALIZAÇÃO



Ministério da
Cultura



O brasileiro tem uma ligação muito forte com a música. Ou melhor, com as diferentes músicas produzidas, tocadas e escutadas em cada região do País. Desta forma, quando se anuncia a volta de uma disciplina como Música para o currículo das escolas, a primeira reação, em geral, é de euforia. Pesquisas apontam que a grande maioria da população vê com bons olhos a lei que a torna obrigatória na formação acadêmica de jovens e crianças. Cientistas acreditam que a música possibilita o cérebro para formas superiores de raciocínio. Aliado a isso, as novas gerações poderão transformar nossa sociedade com mais criatividade, equilíbrio, alegria e cultura.

Mas este livro não chega apenas para comemorar a Lei nº 11.769 ou lançar um olhar lúdico sobre o tema – mesmo que ele seja inerente à disciplina. Em “A Música na Escola”, convidamos você a embarcar em rodas de conversas, para – munido de informações, opiniões e pontos de vista – assumir o papel de mediador das informações aqui dispostas. Com um forte caráter pedagógico, já que tem como uma de suas vertentes amadurecer a discussão sobre como a disciplina deve ser conduzida em sala de aula, “A Música na Escola” abrange questões históricas, cognitivas, conceituais, físicas e sociológicas, servindo como porta de entrada para profundas e fundamentais discussões sobre como oferecer uma educação musical adequada.

Este material foi preparado considerando-se as diversas realidades brasileiras para o ensino de música na escola, estabelecendo contribuição inicial para o professor que estará em sala de aula apresentando a música para os estudantes, bem como para os envolvidos no processo de planejamento de aulas, de discussão de conteúdos e afins.

Os obstáculos e desafios são enormes, mas suas soluções estão na própria força motora do País: os cidadãos. Ao apoiar este projeto, a Vale se mobiliza e convoca os interessados para uma discussão em que a disciplina se concretize como uma grande ferramenta para o desenvolvimento pleno desses jovens, e que aconteça a condução de cada estudante brasileiro a uma história com experiências mais felizes.



Escutar

Escutar. O verbo mais utilizado e praticado neste projeto.

Em um primeiro momento, escutamos que o ensino de música voltaria às escolas do ensino básico. Felizes com o acaso por unir as vertentes que movem nossos trabalhos, cultura e educação, escutamos, então, uma a outra, na busca da melhor maneira para contribuir com esse processo, tão importante e oportuno. Neste momento, nos demos conta da abrangência, da responsabilidade e de nossa vontade de acertar. Percebemos, então, que teríamos que escutar muito além de nossos corações.

Idealizamos o projeto, o apresentamos ao Ministério da Cultura, que nos escudou e ofertou a possibilidade de realizá-lo com os benefícios da lei de incentivo. Mais um passo dado, foi a vez de escutar um *sim* de nosso patrocinador, que acolheu *A Música na Escola* com todo o carinho e o respeito e, assim, começou a tornar real esse empreendimento. Vale, nossos mais sinceros agradecimentos por partilhar o escutar conosco.

Foi tempo de Sergio e Adriana nos escutarem para que, da maneira que desejávamos, nós escutássemos a eles. Mais que esperado, os dois brindaram o trabalho com seus inestimáveis conhecimentos musicais e educacionais. Queridos parceiros, foi com a contribuição de vocês que esta discussão ganhou, definitivamente, corpo e direção.

Os quatro reunidos fomos à busca de contribuições valiosas, celebradas por nossos hábeis colaboradores, que nas rodas de conversa, nos artigos e nas práticas generosamente trabalharam com suas presenças, seus escritos, seus conteúdos e, principalmente, com seu otimismo. Queríamos escutar mais e mais; percebíamos a pertinência de nossa ideia inicial a cada voz que se levantava na desmistificação do fazer musical, na escuta que ia revelando a música, a música dos sons e do silêncio, das paisagens, dos instrumentos, do corpo e da voz.

Com esta contribuição para *A Música na Escola*, esperamos que nossa escuta se transforme em conhecimento para todos aqueles que, como nós, partilharem do resultado destes encontros. Este conteúdo foi pensado, principalmente, para os professores brasileiros. E é deles que ficamos, agora, na expectativa de escutar as opiniões, sugestões e críticas, para que possamos completar este ciclo e, torcemos, abrir muitos outros, plenos de escutas e vozes.

Gisele Jordão e Renata R. Allucci

Vozes e ouvidos para a música na escola

Um dos principais desafios para o homem neste início de século XXI é o de repensar os modelos de educação vigentes, de modo a preparar os estudantes para um panorama que se apresenta hoje muito distinto daquele que tínhamos há vinte anos. Como cotejar, de maneira viva e atualizada, as múltiplas vias que se abrem a partir dos avanços tecnológicos sem abrir mão de determinados fundamentos imprescindíveis para um desenvolvimento humano amplo?

Se no contexto da sociedade presente colocam-se – como temas urgentes – a consolidação de um desenvolvimento sustentável e um maior comprometimento solidário nas relações, a transformação desse cenário global passa necessariamente pelo fortalecimento da formação de cada indivíduo e, conseqüentemente e para tanto, pelo fortalecimento da educação como um todo. Nesse sentido, a educação musical, agora oficialmente reincorporada ao ensino básico em nosso País, mostra-se como uma das ferramentas preciosas para a real efetivação desses anseios.

Dependendo de como é vivenciada, a prática musical apresenta-se como laboratório privilegiado para o exercício de determinadas qualidades transversais a toda educação, como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro. O desenvolvimento de tais qualidades é, paradoxalmente e ao mesmo tempo, responsabilidade pertinente a todas as disciplinas e a nenhuma delas exclusivamente. Mesmo sabendo que podem (e devem) ser trabalhadas em todos os campos, na música essas qualidades são quase sempre pré-requisitos, engrenagens, encaixes para um movimento conjunto. Além disso, a prática musical é também especialmente propícia para o fluir da criatividade, e pode trabalhar, sem grandes obstáculos, o exercício da liberdade com responsabilidade.

Ancorada em matrizes e tradições sólidas – nem sempre exteriormente visíveis em sua superfície – a música produzida e ouvida hoje se manifesta em múltiplos vivos vieses que se renovam continuamente. De ouvidos abertos a essa pluralidade, nosso “A Música na Escola” abre espaço para uma educação musical que espelhe e filtre esse fazer multifacetado, abrigando generosamente a variedade dos métodos e repertórios.

E não é justamente aí que reside, resiste e se insinua a riqueza da cultura do nosso País? Não é o Brasil o território porto seguro para os amálgamas, onde as peculiaridades das culturas, sejam elas de origem indígena, europeia ou africana, se entrecruzam e se espriam, dando forma a uma vasta gama de sotaques, sabores e ritmos?

QUATRO BLOCOS – DEZ ABORDAGENS

Tendo essas referências como norte para a organização desta publicação, levantamos conteúdos e definimos tópicos, que geraram e resultaram nos temas das dez rodas de conversa que constituem o eixo de nossa proposta. Os dez temas relacionados ao ensino de música foram explorados, passo a passo, por um total de 26 colaboradores, todos com experiências no fazer e particularidades no observar. Na maioria dos casos, os colaboradores foram convidados a refletir, num primeiro momento, sobre um determinado tema produzindo um artigo conciso, pontuando e aprofundando seu recorte. Os 22 artigos inéditos aqui disponibilizados estabeleceram e focalizaram os pontos de partida para as posteriores discussões das rodas de conversa.

As dez abordagens de conteúdo foram reunidas em quatro grandes blocos:

- A) *Justificativas de por que música na escola (rodas de conversa 1 e 2);*
- B) *Fundamentos da educação musical (rodas de conversa 3 e 4);*
- C) *A música do Brasil e do mundo (rodas de conversa 5 a 7);*
- D) *A educação com música (rodas de conversa 8 a 10).*

De antemão, esclarecemos que não consideramos que os dez temas devam necessariamente ocupar espaços equivalentes em um projeto de educação musical. A opção pela pluralidade apenas sugere que a educação pela música, e para a música, se faz mais abrangente se contemplada por vários ângulos. E não há contradição entre a opção pela pluralidade e a necessidade de especialização em alguns ou vários dos tópicos ora levantados, uma vez que no cursar dos mais de 12 anos que compreendem o ensino básico na escola, haverá tempo e espaço suficientes para vivências distintas, que poderão ser conduzidas por professores especializados em diferentes linhas complementares¹.

Princípios e fins: blocos A e D

No Bloco A – “Justificativas de por que música na escola” – as rodas de conversa 1 e 2 (“Por que estudar música?” e “Música, neurociência e desenvolvimento humano”) propõem um olhar investigativo para a questão. Sem entrar necessariamente nas minúcias dos métodos e conteúdos, procuram os princípios estruturadores que permeariam as ações pedagógicas e seus reflexos nos estudantes. O Bloco D, na outra extremidade, também não se debruça obrigatoriamente sobre a discussão de métodos e conteúdos, mas se volta, por intermédio de tópicos específicos, a um pensar da música em um contexto educacional que se expande para além da própria música. É esse o espaço destinado para a discussão sobre quem será esse educador que estará no dia a dia à frente das classes (roda de conversa 8), para um olhar verdadeiramente amplo e eficaz para a questão da inclusão (roda de conversa 9) e para as possibilidades de inter e transdisciplinaridades que a música pode suscitar quando absorvida nas escolas (roda de conversa 10).

Os meios: blocos B e C

Já os blocos centrais, B e C, propõem um enfrentamento direto das questões “como” ensinar música e “o que” ensinar. O embate sadio entre os métodos de educação musical – sejam os “tradicionais” (roda de conversa 3) ou “criativos” (roda de conversa 4) – e as possibilidades de repertório (rodas de conversa 6 a 8) pressupõe um fazer que trabalhe em dupla via, tanto das partes para o todo quanto do todo para as partes. O equilíbrio com liberdade nesse trilha tênue poderá oferecer oportunidades, ora para desenvolver os processos de musicalização (sem sobrevalorizar as expectativas pelo resultado), ora para trabalhar criativamente a apreciação de obras referenciais, sejam do repertório popular urbano e de tradição mais regional, sejam clássicas ou de culturas mais afastadas. Atentar criteriosamente para a multiplicidade dessas sonoridades estimula o estabelecimento de conexões revisitadas com os métodos de educação musical, conexões essas que terão que se erguer e sustentar através de adaptações vivas e pontuais, para cada classe de alunos, localização geográfica e momento.

A leitura das rodas de conversa e artigos que se seguem mostrará que, mesmo quando convidados inicialmente para especular nos recortes, nossos colaboradores, amparados por suas experiências “de campo” na área musical, não se esquivaram de refletir sobre a complexidade das soluções de ordem prática, estabelecendo sugestivas tramas polifônicas entre os temas.

¹ Se fôssemos sugerir uma “escuta musical” para os quatro blocos do “A Música na Escola”, poderíamos constatar a estruturação de uma macro-forma A-B-A', onde B abarcaria os blocos B e C e o A' final (Bloco D) retomaria em contraponto motivos temáticos gerados pelo primeiro A (Bloco A).

PRÁTICAS

O leitor – professor, coordenador de curso, estudante – que se deparar com as 39 práticas de educação musical sugeridas por este projeto, não encontrará aulas de violão, piano, flauta, violino, ou de qualquer outro instrumento. Assim como os debates e artigos, as práticas aqui reunidas refletem uma espécie de consenso tácito entre os educadores: o de que o objetivo da música na escola não é o de formar instrumentistas (função que poderia ficar mais a cargo das escolas de música). Assim como a aula de Matemática na escola, por exemplo, não objetiva a formação de matemáticos, a aula de música não teria como primeiro fim um treinamento de músicos².

A maioria dos 24 educadores convidados organizou suas aulas em atividades coletivas por meio das quais a musicalidade latente de cada aluno é estimulada através de vivências e práticas interativas. Para exercer tais atividades, os alunos necessitam, em geral, apenas do próprio corpo (incluído aí, a voz), espaço livre – quase sempre com a sugestão de se afastar as carteiras na classe – a formação em semicírculo e um bom aparelho para ouvir música.

Cuidamos apenas de tentar contemplar diferentes faixas etárias (infantil, ensino fundamental e médio) e, na medida do possível, equilibrar atividades que explorassem diferentes parâmetros musicais (noções de tempo, altura, intensidade, timbre, forma, criação, improvisação, interpretação, grafismo e leitura musical).

As práticas disponibilizadas não devem ser tomadas como uma “proposta curricular”. São 39 descrições criteriosas de trabalhos de educadores musicais, muitos deles com larga experiência de atuação no dia a dia da sala de aula, que aqui reunidos podem proporcionar o entendimento de quão vastas, criativas e eficientes podem ser as abordagens. Ao se deparar com este conjunto, o jovem professor poderá também constatar a necessidade de ampliar, reciclar ou especializar sua própria formação como educador. E a familiarização de um professor com uma determinada prática poderá servir também como “porta de entrada” para a leitura de uma roda de conversa, artigo, e da bibliografia oferecida, pois a maioria das aulas estabelece algum vínculo, direto ou indireto, com os dez temas elencados.

CODA

Orquestrando a diversidade, este “A Música na Escola” acolhe a polifonia das ideias acreditando no decorrente entrelace silencioso de suas teias, com o intuito de pensar uma educação musical que, reverenciando o passado, construa-se no presente, de modo a prover de autonomia as crianças para o enfrentamento e a invenção do futuro.

Parte do sucesso dessa jornada passa provavelmente por encarar a questão não como um grande problema a ser solvido, mas como um estimulante desafio a ser enfrentado; uma oportunidade inédita para contribuímos coletivamente de forma qualitativa e significativa para a formação dos brasileiros deste século XXI, dando voz aos educadores e ouvidos aos estudantes.

² O que não quer dizer que o estudo de um instrumento não seja importante na formação musical. Se em alguns contextos o desenvolvimento de habilidades motoras específicas (vinculadas a algum determinado instrumento) pode se apresentar como uma primeira dificuldade e até um impedimento para o desenvolvimento da musicalidade, em outros, é justamente por intermédio de um instrumento que o estudante encontra vias fluentes para sua expressão musical.

Música na escola: uma experiência de (com) fiar

Quando o ensino de música voltou a ser obrigatório no Brasil e sua efetiva implementação definida para agosto de 2011, nos deparamos com uma inquietante pergunta: qual o sentido da música na escola?

Lançamo-nos ao desafio de tentar respondê-la reunindo profissionais da área de música e da educação que também se sentiram desafiados e, em uma atitude generosa, decidiram compartilhar seus pensamentos e fazeres.

A experiência de ouvir estes diferentes educadores, músicos, educadores musicais; de perguntar, pensar juntos sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, remeteu-me ao trabalho das fiandeiras. Ao fiar e desfilar fios constituindo um tecido... Nossa vivência também foi de fiar, de (com) fiar!

O tecido é produto de uma tensão – a urdidura e a trama – na educação, a referência e o movimento respectivamente. Tecemos a educação nesta tensão de uma relação assimétrica entre adulto-jovem. Tecer os fios da educação requer paciência, assim como Penélope que tecia o manto à espera de Ulisses, trabalho interminável... A Educação como um tecido, uma trama feita por múltiplos fios que vão, a cada segundo, conferindo uma nova textura, um novo desenho...

A educação passa pela questão de ser, de se tornar humano. Educar, portanto, não se restringe a determinados assuntos, muito menos em abordar temas específicos ou em ser estabelecido como um processo realizado de modo fixo, nem tampouco a ser realizado, apenas, por instituições específicas.

É nesta perspectiva que revisitei o que foi dito e escrito sobre a música na escola ao longo deste projeto, apontando, de alguma forma, as possibilidades e desafios que foram apresentados.

Se, como afirma Carvalho (2007:21), em conformidade com o pensamento de Hannah Arendt, o papel do professor é ensinar: *iniciação deliberada e sistemática nas linguagens, procedimentos e valores referentes tanto a sua área de conhecimento quanto à cultura e aos valores da escola*. Qual o papel do educador de música? Quem é ele? Qual sua formação?

Outro aspecto a ser considerado é que também existem, como lembra o autor (2007:20), *várias instituições formativas e maneiras de acolher os novos*, no entanto, em cada caso, variam-se os procedimentos e os objetivos.

Nesse sentido, ensinar na “escola de música” é diferente de se ensinar na “escola convencional” onde a matéria música irá conviver com todas as outras que já fazem parte do currículo educacional. Como será esta convivência? Defendemos uma interrelação profunda e significativa, isto é, que todos os fazeres educacionais dialoguem entre si para um conhecer melhor o mundo, para melhor estar no mundo...

Vou me valer de uma afirmação de Hannah Arendt em seu texto Sobre a Educação para fomentar tais reflexões:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum. (2001:247)

Acredito que nesse inquietante pensamento de Hannah Arendt, residem alguns aspectos fundamentais de serem pensados ao se propor o ensino de música nas escolas.

Ao nos indagarmos *se amamos o mundo o bastante...*, pergunto: a que mundo estamos nos referindo? E, no mesmo sentido: de que criança estamos falando?

Pensar a educação é nos debruçarmos amorosamente sobre essas questões e, por se tratar de uma relação de se ensinar e se aprender, respondermos, de alguma forma, a elas: que mundo queremos apresentar para as crianças e que crianças queremos educar?

Hannah Arendt (2001) afirma que não podemos deixar as crianças entregues aos seus próprios recursos, isto é, temos responsabilidade em ensinar o maior número possível de recursos para que as crianças tenham condições de lidar com o maior número de possibilidades. Isto não significa dizer que “doutrinaremos” os pequenos prevendo situações e simulando reações, mas implica dizer que as crianças, ao experimentarem uma diversidade de situações no âmbito protegido da escola, poderão desenvolver tais recursos.

Isto também significa por à disposição das crianças os saberes acumulados pela humanidade, fazê-las circular dentro do discurso corrente e, talvez o mais importante, ouvir atenciosamente os sentidos atribuídos a tais experiências.

No mesmo sentido, nesse projeto, um discurso comum a todos os colaboradores foi a defesa de um mundo mais solidário, ético e a educação de crianças autônomas e que consigam, ao longo de sua trajetória educacional, construir e constituir uma rica variedade de recursos para lidar com a diversidade do mundo.

A partir do exposto, considero que a música como conhecimento humano tem que ser disponibilizada, tanto como apreciação quanto pelo fazer musical, para os pequenos que chegam ao mundo, aliás, eles chegam a um mundo musical, sonoro.

Considerando que conhecer o mundo também é saber da necessidade que ele tem do novo, o fazer do educador não poderá ser construído sem respeito ao jovem, que o traz consigo. Daí se reconhecer a necessidade de diálogo, de escuta mútua. Todos devem falar e ouvir, com a liberdade e o espaço que seus papéis demandam e permitem, daí a necessidade de uma educação aberta ao diálogo.

Este texto também tem essa perspectiva de abertura, por se completar na maneira de ler, de ser acolhida pelo leitor que se sentir desafiado a pensar o ensino de música a partir desse ponto de vista: ele só será possível se percebido como direito fundamental de todas as crianças e jovens. Ele só será possível em um ensino sem preconceito e discriminação.

Para tanto, acredito que as ações coletivas devam ser priorizadas e norteadas por princípios como tolerância, respeito e, principalmente, pelo diálogo em vez de ações que mantenham a lógica vigente do consumo e do isolamento.

No entanto, essas ações coletivas não devem ser confundidas com homogeneização dos envolvidos. É importante respeitar a individualidade de cada pessoa e cada ação ser estudada, analisada e efetivada considerando a pluralidade presente.

Nas relações ensino-aprendizagem, o que percebemos é que concepções pré-estabelecidas determinam o melhor jeito de ser e agir do outro, as melhores intervenções. Não necessariamente elas estão equivocadas, porém temos que atentar à necessidade de abertura ao diálogo, relação que não pressupõe superioridade por nenhuma das partes, uma vez que se torna possível rever posições já que o outro é considerado.

Como defendo a implantação de uma rotina para crianças e jovens, tanto no que se refere aos combinados organizacionais quanto aos combinados éticos, também defendo para os adultos – educadores – um tempo-espço para reflexão sobre a ação com crianças e jovens.

Um passo importante é construir, junto com os diferentes parceiros, na perspectiva de uma rede de proteção à criança e ao adolescente, um projeto educacional que rompa com a ‘aplicação’ dos guias para educadores. Esse projeto requer objetivos comuns que possam servir como indicadores para uma avaliação constante da própria prática.

Um grande desafio a ser superado diz respeito ao espaço que a música ganhará na escola: qual música ensinar? Como ensinar? E a qualificação do educador que assumirá esta responsabilidade?

Acredito que a educação é, antes de qualquer coisa, uma atitude ética, generosa de uns com outros... É necessário compartilhar, lançar-se aos desafios cotidianos do fazer, não sob a arrogância acadêmica, cientificamente correta, com a postura do saber mais, de ter encontrado verdades... Mas com o compromisso do pensar sobre, uma ciência engajada, comprometida. É preciso permanecer e continuar se debruçando atenciosamente sobre estas questões (ou algumas delas).

Termino a costura do texto, porque essa se faz necessária, mas a prática reflexiva sobre o trabalho com música para e com crianças e jovens, a partir dessas experiências, deve continuar...

Optei por trazer, de forma sintética, um pouco do pensamento das pessoas que (com) fiaram e, dessa forma, abriram a possibilidade de compartilhar experiências, tendo em vista que compartilho e vivencio muitas das angústias vividas por aqueles que por aqui passaram...

Reconheço que os fios que teceram essa trama estão fundamentados na admiração e respeito pelas pessoas que acolheram esta proposta e com quem convivi ao longo do último ano. É pautada nesses valores, bem como na defesa de uma educação significativa que me pus à disposição.

A palavra respeito permeou todas as possibilidades de ensino de música: pela diversidade de repertório, de métodos, de tempo e espaço para acontecerem. Dessa forma, a responsabilidade ética deste projeto foi de se assentar em uma relação de respeito, como deveria se dar toda e qualquer proposta educativa. Respeito traduzido em uma escuta atenta, honestidade nas opiniões, em resumo, em uma abertura ao outro.

Uma grande amiga¹ me ensinou que uma sociedade de confiança é *uma comunidade de solidariedade, de projeto comum, de intercâmbio, de uma liberdade criativa que conhece seus deveres e limites, em suma, sua responsabilidade*.

Assumir minha responsabilidade pelo mundo se traduz agora em compartilhar este trabalho com todos aqueles que também queiram tecer o bem comum, que se disponham a (com) fiar.

Ao vislumbrar a trama que se formou, espero ter encontrado alguns fios que possam guiar aqueles que pretendem enfrentar o desafio de amar o mundo educando crianças e jovens a partir das reflexões que esse texto suscitou e, de forma respeitosa, usando as palavras de Mia Couto (2003: 16), peço licença...

*É que em todo lado, mesmo no invisível, há uma porta.
Longe ou perto, não somos donos mas simples convidados.
A vida, por respeito, requer constante licença.*

Referências bibliográficas

ARENDT H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CARVALHO, J. S. FA Crise na educação como crise da modernidade. In: *Educação especial: biblioteca do professor – Hannah Arendt pensa a educação*. Nº 4, Ed. Segmento, 2007.

COUTO, M. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

¹ Adriana Teixeira escreveu um livro muito lindo chamado *Coreografias Civas*, mas ele não foi publicado... Fico então com a citação autorizada da autora e aproveito para agradecer-lá pelos ensinamentos e pelo imenso coração civil!

A MÚSICA NA ESCOLA

O conteúdo deste livro está disponível no site
www.amusicaescola.com.br

Panorama do ensino musical	19
----------------------------------	----

Justificativas de por que música na escola

Por que estudar música?	
• Carlos Kater	42
• Celso Favaretto	46
• Lucas Robatto	49
Roda de conversa 1	54
Música, neurociência e desenvolvimento humano	
• Marcelo Petraglia	64
• Mauro Muszkat	67
Roda de conversa 2	72

Fundamentos da educação musical

A educação musical no século XX: métodos tradicionais	
• Camila Carrascoza Bomfim	82
• Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	85
Roda de conversa 3	90
Experiências criativas	
• Marisa Trench de O. Fonterrada	96
• Teca Alencar de Brito	101
Roda de conversa 4	106

A música do Brasil e do mundo

A música no mundo	
• Elizabeth Travassos Lins	116
• Magda Dourado Pucci e Berenice de Almeida	119
• Marcos Pupo Nogueira	122
Roda de conversa 5 (parte 1)	126
(parte 2)	130
Música popular urbana e identidade nacional	
• Carlos Sandroni	132
• Ivan Vilela	134
Roda de conversa 6	140
A tradição popular brasileira na música	
• Lucilene Silva	146
• Renata Amaral	152
Roda de conversa 7	156

A educação com música

O educador músico ou o músico educador?	
• Marina Marcondes Machado	164
• Ricardo Breim	167
Roda de conversa 8	172
Música e inclusão	
• Lucas Ciavatta	178
• Viviane dos Santos Louro	181
Roda de conversa 9	186
A música como instrumento pedagógico: interdisciplinaridade e transversalidade	
• Melina Fernandes Sanchez	192
• Pedro Paulo Salles	195
Roda de conversa 10	200

Práticas

Educação Infantil

1. Onde está a gatinha? • Luciana Feres Nagumo	209
2. Brincando com massinha • Luciana Feres Nagumo	210
3. Conscientização de altura e direção sonora • Olga R. Gomiero Molina	211
4. Pré-alfabetização musical: duração e altura • Olga R. Gomiero Molina	213
5. Desenhando sons: gesto/movimento/grafismo • Teca Alencar de Brito	216
6. Um bolo musical • Teca Alencar de Brito	217
7. Brincadeiras cantadas • Lucilene Silva	218
8. Brincadeiras ritmadas • Lucilene Silva	221

Ensino Fundamental 1

1. Saltos no tempo – A cruz • Lucas Ciavatta	224
2. O Pré-Passo • Lucas Ciavatta	226
3. A descoberta do pulso básico • Camila Carrascoza Bomfim	228
4. A descoberta das alturas • Camila Carrascoza Bomfim	229
5. Rondó dos sapatos • MarisaTrench de O. Fonterrada	230
6. Do texto à obra – uma proposta de experimentação musical • MarisaTrench de O. Fonterrada	231
7. Desenhando sons, esculpindo ruídos • Pedro Paulo Salles	233
8. Musicando pinturas, barulhando desenhos • Pedro Paulo Salles	234
9. O corpo musical – jogo do eco • Núcleo Barbatuques® (André Hosoi, João Simão e Maurício Maas)	236
10. O corpo musical – sons do mundo: uma história sonorizada • Núcleo Barbatuques® (André Hosoi, João Simão e Maurício Maas)	237
11. 1 2 3 4 Rá! • Carlos Kater	238

12. Música de armar 1 – o silêncio • Regina Porto	240
13. Música de armar 2 – o pulso • Regina Porto	241
14. Música de armar 3 – a altura • Regina Porto	242
15. Música de armar 4 – a escala • Regina Porto	243
16. Música de armar 5 – a criação • Regina Porto	244
17. Forma e arranjo: os quadradinhos • Ricardo Breim	245

Ensino Fundamental 2

1. Jogos rítmicos, motores e sociais • Marcelo Petraglia	246
2. Aprendendo uma canção - sequência didática • Ricardo Breim	249
3. Conhecendo o Bumba Boi • Renata Amaral	250
4. Acompanhe a pulsação - prática para um fazer musical inclusivo • Viviane dos Santos Louro	252
5. Lençol vazado - prática para um fazer musical inclusivo • Viviane dos Santos Louro	253
6. Conhecendo seu povo pela música • Ivan Vilela	254

Ensino Médio

1. Improvisação coral coletiva • Marcelo Petraglia	255
2. Paisagem imaginária • Michelle Agnes Magalhães	257
3. Imparidades rítmicas • Carlos Sandroni	259
4. “Variações” em três períodos da História da Música • José Ivo da Silva	262
5. Jogo das flechas • Núcleo Barbatuques® (André Hosoi, João Simão e Maurício Maas)	266
6. Tambores de Mina • Magda Dourado Pucci e Berenide de Almeida	267
7. Yaya Maseмба 1 • Zé Modesto	273
8. Yaya Maseмба 2 • Zé Modesto	275

Currículos	278
-------------------------	------------

Ficha Técnica	286
----------------------------	------------

Panorama do ensino musical

Em 18 de agosto de 2008, Luiz Inácio Lula da Silva, então Presidente da República decreta, por meio da Lei Federal nº 11.769, que a música deverá ser conteúdo obrigatório do componente curricular da Educação Básica, tendo as escolas, públicas ou particulares, três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas.

Desde então, deu-se início a uma série de discussões que envolvem desde profissionais da música e da educação até integrantes da sociedade civil, atentos aos rumos que tal decisão acarretaria.

Para entender melhor as consequências dessa resolução, é necessário uma compreensão mais abrangente do ensino de música no Brasil. Apesar de não termos uma tradição como a dos modelos educacionais europeus e norte americano, nos quais a educação musical sempre esteve ligada à educação formal, **esta lei não foi a primeira ação nesse sentido no País.**

O Brasil possui registros que mostram que já nos tempos da colonização, os **jesuítas** ensinavam música às crianças e jovens. Não somente em caráter catequizador, essa prática se dava também como ferramenta de auxílio ao ensino da leitura e da matemática. Além disso, eles ensinavam a utilização de instrumentos de corda e sopro. Ao que parece, desde sempre, a música foi considerada um instrumento de educação em diferentes situações no País.

Isso se deu da melhor maneira? Existem controvérsias. O decreto aprovado pelo Presidente Lula será a solução para uma educação musical de qualidade? Só o futuro dirá. O que é consenso absoluto entre todos os que acreditam que a música pode ser uma importante ferramenta para a educação é que estamos diante de um momento histórico, em que o assunto se tornará o centro das discussões e abrirá caminhos para a construção de uma política pública, que tenha a música como instrumento de desenvolvimento humano.

Música, Educação e Política

O primeiro registro do encontro da música com a educação no Brasil aconteceu entre 1658 e 1661, quando, pela “Lei das Aldeias Indígenas”, foi ordenado o ensino de canto. Este não se restringia somente às músicas religiosas e incluía as canções populares como as “modinhas” portuguesas. De lá para cá, muitos são os registros de tentativas de inserção da música na educação, mas aparentemente nenhuma delas teve representação.

Em meados do século XIX, sua presença nos currículos escolares do ensino público aconteceu pelo Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854. O documento estipulava a presença de “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais (Magistério).

Em São Paulo, o canto coral se tornou uma atividade obrigatória nas escolas públicas da então província de São Paulo com a Reforma Rangel Pestana, pela lei nº 81, de 6 de abril de 1887.

O decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, durante a Reforma Benjamin Constant, regulamenta a instituição primária e secundária e institui o ensino de elementos de música, que deveriam ser ministrados por professores especiais para a música admitidos em concurso. Tal medida deveria ser aplicada em âmbito nacional.

Enquanto isso, no Rio de Janeiro, a reforma Fernando de Azevedo, promulgada pela lei nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, previa o ensino de música em todos os cursos de acordo com o 1º Programa de Música Vocal e Instrumental, elaborado por músicos como Eulina de Nazareth, Sylvio Salina Garção Ribeiro e Maestro Francisco Braga.

Mas foi durante a Segunda República, nas décadas de 1910 e 1920, que puderam ser notadas, no Brasil, as primeiras manifestações de um ensino mais organizado, caracterizado como canto orfeônico.

Muitos acreditam que Heitor Villa-Lobos foi pioneiro nesta prática no Brasil. Mas foram os educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim, que atuaram na Escola Caetano de Campos, na capital paulista, e os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano, com atividades junto à Escola Complementar (posteriormente, Escola Normal) em Piracicaba, os primeiros a estabelecerem o canto orfeônico no ensino.

O objetivo do método trabalhado por eles era renovar a educação musical oferecida pelos conservatórios e, por meio da inserção da música no sistema público de ensino, popularizar o saber musical. Essas iniciativas, de certa forma, introduziram o canto orfeônico na sociedade e fortaleceram o projeto de Villa-Lobos que aconteceria nos anos seguintes.

Neste período, o Brasil vivia o ideal nacionalista em sua plenitude. O Modernismo, que teve a figura de Mário de Andrade também como crítico musical, era uma corrente estética consolidada e que predominou no País até meados da década de 1940. Esse movimento, entre outras ideias, pregou a busca por uma identidade musical nacional.

Ao mesmo tempo (meados de 1930), as iniciativas de canto orfeônico de Villa-Lobos começavam a ser conhecidas em São Paulo, cidade onde o compositor se instalou após a chegada de uma temporada na Europa. Juntamente com outros músicos com os quais compartilhava seus pensamentos como Guiomar Novaes, Souza Lima e Antonieta Rudge, Maurice Raskin, Nair Duarte e Lucília Villa-Lobos, pianista e sua esposa, Villa-Lobos realizou cerca de 50 apresentações em cidades do interior paulista, todos com o apoio do interventor João Alberto. Seus contatos políticos tiveram grande importância em sua trajetória profissional.

Nessas ocasiões, aconteciam palestras, concertos instrumentais e corais com a participação da população local. Tais seções tinham a execução da música brasileira como eixo central e repertório de cunho cívico-patriótico, seguindo os princípios de Villa-Lobos em usar o canto orfeônico como instrumento de educação cívica.

Uma das apresentações mais conhecidas da época aconteceu em 1931, no campo da Associação Atlética São Bento, com a reunião de 12 mil vozes de estudantes, operários e militares, o que Villa-Lobos definiu como “exortação cívica”.

Em 1932, essas apresentações foram repetidas na Capital Federal e o movimento de Villa-Lobos passou a ser conhecido por Anísio Teixeira, que teria papel importante na história do compositor e da educação musical.

No mesmo ano, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira, então Secretário de Educação da cidade do Rio de Janeiro, sugeria um novo modelo de educação nacional. Tal modelo valorizava o ensino das artes em razão do benefício social. “A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira ‘imaginada’, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social”, dizia parte do documento.

Foi nesse momento que Heitor Villa-Lobos entrou no cenário da educação, tendo sido convidado pelo próprio Anísio

Canto orfeônico

O termo “orfeão” (orpheón) foi utilizado pela primeira vez em 1833 por Bouquillon-Wilhem, orientador do ensino de canto nas escolas de Paris. Ele faz referência a Orfeu, poeta e músico, filho da musa Calíope e de Apolo. Segundo a mitologia grega, o deus Orfeu era o músico mais talentoso que já viveu. Quando tocava sua lira, os pássaros paravam de voar para escutá-lo e os animais selvagens perdiam o medo. As árvores se curvavam para pegar os sons no vento.

O canto orfeônico tem suas origens na França, no início do séc. XIX, quando era uma atividade obrigatória nas escolas municipais de Paris. É um canto coletivo, de características próprias, no qual se organizam conjuntos heterogêneos de vozes. A prática do canto orfeônico não exige conhecimento musical ou treinamento vocal prévio.

Teixeira, para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), pertencente ao Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, ainda localizada na cidade do Rio de Janeiro. Para Paulo de Tarso, músico e professor do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Villa-Lobos não era alguém, originalmente, preocupado com a educação musical. “Essa foi uma oportunidade profissional que ele agarrou com unhas e dentes. Ele convergiu parte da sua força criativa no sentido de construir uma ideia de educação musical por meio do canto coletivo tendo a música popular como eixo central”, explica Tarso.

Os ideais de Villa-Lobos – e até mesmo das práticas orfeônicas anteriores –, como o seu aspecto coletivo, a democratização do acesso à música e ao seu ensino por todas as camadas sociais, e a utilização da música como fator de influência na construção do caráter de cada indivíduo, estavam diretamente em concordância com os objetivos da Escola Nova. Segundo o próprio Villa-Lobos, “só a implantação do ensino musical na escola renovada, por intermédio do canto coletivo, seria capaz de iniciar a formação de uma consciência musical brasileira.” A posição de Villa-Lobos como diretor da SEMA é considerada o primeiro passo para a implantação efetiva do seu plano em todo o País.

Apesar de o projeto de educação musical de Villa-Lobos ter sido adotado em território nacional pelo Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, por meio do recém criado Ministério da Saúde e Educação do Governo Provisório, que fez parte de uma grande reforma do ensino conhecida como “Reforma Francisco Campos”, sua atuação teve foco na SEMA, no Rio de Janeiro. Para Tarso, o modelo de Villa-Lobos teve muitas falhas na sua aplicabilidade, uma delas em relação a sua abrangência. “Ele tinha a pretensão de ser nacional, mas se deu, em sua maioria, apenas na região centro-sul”, explica.

A partir de 1936, a SEMA passou a se chamar Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal. Por meio dele, Villa-Lobos criou o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico. Tal iniciativa tinha como objetivo principal formar educadores para que fossem multiplicadores de suas práticas e oferecia curso, aos professores das escolas primárias, de Declamação Rítmica e de Preparação ao ensino do Canto Orfeônico, e de Especializado de Música e Canto Orfeônico e de Prática de Canto Orfeônico, aos professores especializados.

Para Magali Kléber, Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), os méritos de Villa-Lobos são inegáveis, embora sua proposta pedagógica fosse totalmente ligada à exaltação da personalidade. “O fato de as pessoas terem tido a oportunidade de ter contato com um aprendizado musical sistematizado e terem um momento no qual elas faziam música foi muito bom”, afirma.

O sucesso do projeto de Villa-Lobos dependia, quase que totalmente, da profissionalização de professores capazes de disseminar seus métodos e sua ideia de ter a música como fator de formação de caráter da juventude. Essa tarefa ficou a cargo do SEMA em um primeiro momento, mas a necessidade de formação de professores especializados e também de uma coordenação para as atividades orfeônicas que foram crescendo pelo País deram origem ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942, entidade que Villa-Lobos dirigiu até a sua morte, em 1959.

Teca Alencar de Brito, fundadora e diretora da Teca Oficina de Música e professora do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, acredita que Villa-Lobos esbarrou em problemas com os quais convivemos até os dias atuais. A falta de capacitação de professores é um deles. “Se pensarmos bem, ele próprio não era professor. Ele acabou criando uma proposta, mas ele era mais um compositor que tinha um pensamento criativo muito marcante do que uma pessoa voltada para a educação”.

Prova disso é que, no Conservatório, o compositor se dedicou a desenvolver e disseminar uma metodologia de educação musical própria, mas, principalmente, a formar um repertório adequado ao Brasil, baseado no folclore nacional e na preservação da cultura do povo. Foi nesse período que criou “Guia Prático”, uma de suas principais obras, utilizada como material didático contendo 138 versões de cantigas infantis populares, editado pela primeira vez em 1938. É com Villa-

Lobos que a ideia de disseminação da ideologia nacionalista de formação da consciência musical brasileira, formação moral e cívica das novas gerações, e conscientização do povo brasileiro de suas origens pelo folclore fica mais evidente.

Tarso vê que um dos grandes legados do projeto de Villa-Lobos foi a formação de ouvintes para as novas propostas estéticas. “Eu acho indissociável desta experiência, o fato de que movimentos de música popular como a Bossa Nova e o Tropicalismo tiveram público, mesmo sendo propostas consideradas difíceis em relação às práticas que existiam antes disso”, afirma. Para ele, este ambiente favorável foi fruto deste público que, de certa forma, foi minimamente estimulado a cantar e recebeu este estímulo dentro da escola.

Outras duas iniciativas merecem destaque no que se refere à formação dos professores. A primeira delas, o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico, tinha por objetivo estudar a música nos seus aspectos técnicos, sociais e artísticos por meio de uma programação extensa com canto orfeônico, regência, orientação prática, análise harmônica, teoria aplicada, solfejo e ditado, ritmo, técnica vocal e fisiologia da voz, e, posteriormente, história da música, estética musical, e, pela primeira vez no Brasil, etnografia e folclore. A segunda, o conhecido Orfeão dos Professores, reuniu 250 vozes em apresentações de altíssima qualidade.

A arte de ensinar arte

Muitas das iniciativas de sucesso e programas que surtiram algum resultado no ensino de música aconteceram por meio de iniciativas isoladas que se davam, em sua maioria, nas esferas municipais.

O trabalho realizado por um grupo de professoras na cidade de São Paulo foi uma delas. Formadas pela Escola Normal (posteriormente chamada de Magistério), e também nos Conservatórios de Canto Orfeônico na década de 1950, lecionaram música por mais de 30 anos. “A nossa formação pedagógica na Escola Normal era muito melhor do que a faculdade que existe hoje”, lembra Leonor Rosa Nano Barbieri, 78 anos de idade, sendo 32 deles de magistério.

Hilderudes Ferrari, com 75 anos de idade e 34 de magistério, conta que na escola em que estudava, havia outra escola anexa na qual as alunas praticavam a arte de ensinar. “Quando a gente foi enfrentar uma sala para dar aula de música depois que saímos do Conservatório, a gente já tinha essa vivência”, recorda.

Das aulas de Canto Orfeônico para as de Educação Musical, quase nada mudou. “Nós éramos livres para decidir o que fazer. Nós criávamos e desenvolvíamos tudo. Não tinha diretriz nem das Secretarias de Educação, nem do MEC”, conta Celeste Pellicano, 76 anos de idade – 27 de magistério.

Pouco valorizado no ambiente escolar, o ensino de música era, ao contrário, adorado pelas crianças. “Era a aula feliz. Os alunos consideravam quase uma

recreação, mas a gente trabalhava bem a iniciação musical. Nossos alunos tinham mais conhecimento musical que muito artista tem hoje”, diz Hilderudes.

Maria José Brasileiro do Prado, 74 anos e 34 de magistério, lembra que o segredo estava em oferecer o que eles próprios queriam como conteúdo. “A gente sempre fez um trabalho considerando o que os alunos tinham vontade de aprender. Por ‘trás’, íamos inserindo o conteúdo que a gente achava importante”, brinca.

Mais do que um instrumento de sociabilização e envolvimento dos alunos, as professoras acreditam no efeito civilizador que o canto orfeônico exercia sobre as crianças. Ao que parece, o projeto de Villa-Lobos alcançou seus objetivos por meio das mãos dessas profissionais. “As crianças vivenciavam as datas importantes como Tiradentes, por exemplo, pelas nossas apresentações. Quando acabou a música na escola, acabou também o civismo no Brasil”, enfatiza Hilderudes.

Com o fim das aulas de música e a introdução da Educação Artística como disciplina regular, Leonor, Maria José, Hilderudes e Celeste se viram obrigadas a retornar às salas de aula, desta vez como alunas, mesmo depois de tantos anos de prática. “Quando fomos fazer a faculdade de Educação Artística, nós não aprendemos nada porque o nosso curso era muito melhor”, conta Hilderudes. A professora garante ainda que muitos dos colegas de turma saíram desse curso

Villa-Lobos entendia que a música – por meio do trabalho com o canto orfeônico – era elemento imprescindível à educação, pois reunia todos os elementos essenciais para a formação musical, porque o canto coletivo apresentava grande poder de socialização e integração da comunidade e o mais importante, pelo seu aspecto educativo na formação moral e cívica da infância brasileira. “Este foi um projeto marcante na história brasileira e teve o mérito de realmente ter acontecido, de ter sido colocado, efetivamente, em prática”, lembra Magali.

No próprio Programa de Ensino de Música, escrito em 1934, Villa-Lobos relatou o objetivo do trabalho: “Permitir que as novas gerações se formem dentro de bons sentimentos estéticos e cívicos e que a nossa pátria, como sucede às nacionalidades vigorosas, possa ter uma arte digna da grandeza e vitalidade do seu povo”.

O projeto de Villa-Lobos foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em todo o território nacional, durante as décadas de 1930, 1940 e 1950 e foi posteriormente substituído pela disciplina educação musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961.

sem nenhuma capacitação para enfrentar uma sala de aula.

“Quando saiu a LDB que criou a Educação Artística, nós tivemos que voltar à faculdade para aprender o que a gente já sabia. Para a Secretaria de Ensino, estávamos fora do contexto. Nosso diploma e nosso conhecimento não valiam mais”, lamenta Maria José.

Diante desse novo cenário, e pelo esforço desse grupo de profissionais, a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo criou o um setor destinado exclusivamente a cuidar do ensino de música. Por meio desse trabalho, que durou de 1978 a 1984, todas as turmas de 1ª a 4ª séries das escolas municipais de São Paulo tinham uma aula de música por semana. Mais do que isso, este setor era responsável pela elaboração, criação e distribuição de material didático especializado, além da organização de eventos.

Entre eles, destaque para as excursões ao Theatro Municipal de São Paulo, nas quais cerca de 1500 crianças tinham a oportunidade de assistir a concertos mediante bom rendimento escolar e bom comportamento. Maria José, na época chefe do setor, lembra ainda do trabalho de orientação realizado com os professores de artes que garantia a qualidade do ensino musical naquelas unidades de ensino.



ACERVO PESSOAL - H. FERRARI

Celeste diz que o fim deste trabalho começou quando o setor passou a englobar todas as artes. Ao que tudo indica, a polivalência também foi a responsável pela extinção do ensino de música neste setor, como aconteceu na educação como um todo. Tal medida aconteceu mediante uma nova determinação da secretaria, que, na época, acabava de ser reestruturada devido às mudanças governamentais. “Tudo dependia muito da política. Dependia da empatia e da vontade de quem estava no comando”, critica. Mas a professora afirma que mesmo com a predominância atual das demais expressões artísticas no currículo escolar, o caminho para as artes dentro da escola foi aberto pela música.

Para Maria José, o fim da música na escola não aconteceu de uma hora para a outra. Foi um processo gradativo. “Eles foram, aos poucos, empurrando a música para fora dos muros da escola”, finaliza.

Música, Educação e Polivalência

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, como as que surgiram posteriormente, regulamenta a educação de um modo geral e tinha por objetivo proporcionar um ensino de música mais democrático e acessível. Isso se daria por meio da exploração de novos recursos e novas possibilidades de criação musical por parte dos alunos. De certa forma, esse movimento aconteceu no Brasil por reflexos de métodos que já estavam sendo difundidos na Europa pelo húngaro Zoltan Kodály, pelo alemão Karl Orff e pelo belga Edgard Willems. Neste novo contexto, a música deveria ser sentida, tocada e dançada, além de somente cantada, como acontecia até então, na prática do canto orfeônico. No Brasil, as influências vinham de Antônio de Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Gazzy de Sá e do alemão naturalizado brasileiro H. J. Koellreutter.

Para conseguir tais efeitos sensitivos, as aulas de música deviam utilizar jogos, instrumentos de percussão e até brincadeiras que proporcionassem o desenvolvimento corporal, auditivo, rítmico e também a socialização dos alunos que precisavam ser estimulados a improvisar e experimentar. O que se viu na prática, porém, foi uma realidade diferente em cada região, para não dizer em cada escola, que compunha seu currículo de acordo com as possibilidades e os recursos materiais e humanos que possuíam.

Por esta razão, até que os professores – que, por exigência da LDB, deveriam ser diplomados em Educação Musical – tivessem seus certificados emitidos pelo Instituto Villa-Lobos, o canto orfeônico continuava a ser praticado em muitas escolas. Além desses professores, os formandos em nível superior em Música também começaram a lecionar. O curso de Educação Musical, em caráter de formação superior, foi criado somente em 1964, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação pela portaria nº 63 do Ministério da Educação. Seu nome foi alterado para Licenciatura em Música em 1969.

Em 1971, o presidente Médici sancionou a Lei de Diretrizes de Base nº 5.692. Nela, a Educação Musical foi banida, definitivamente, dos currículos escolares, sendo introduzida a atividade de Educação Artística. O agrupamento dos conteúdos

(artes cênicas, artes plásticas, música e desenho), não deveria privilegiar nenhuma das áreas do conhecimento artístico. Muito pelo contrário, tinha por objetivo buscar a valorização de todas elas. “A proposta da polivalência foi o grande precipício para o ensino de música. Lutamos contra esta prática até hoje”, diz Magali.

Mesmo não sendo preparado, o professor deveria ter o domínio de todas as linguagens artísticas. Mas o que predominou em sala de aula foi o ensino das artes plásticas, enquanto as demais foram desaparecendo gradativamente do dia a dia escolar. “As artes plásticas e visuais prevaleceram de certa forma porque a música também não tinha curso de graduação. O que existia era uma formação de conservatório com caráter muito ‘eurocentrista’ que não cabia para a escola”, lembra Magali.

A música, em sua esmagadora maioria, não fazia parte dos currículos escolares de Educação Artística ficando restrita às atividades do contra-turno. Ela passou a ser utilizada com funções secundárias, nas festas, comemorações e formaturas. Com isso, deixou de ser explorada como linguagem artística e de proporcionar um contato com o verdadeiro conhecimento.

Em 1994, um levantamento realizado nas faculdades que ofereciam cursos de Licenciatura em Educação Artística na Grande São Paulo (14 instituições), revelou:

- somente 11 conseguiriam formar alguma turma naquele ano;
- 10 ofereciam licenciatura curta em Educação Artística;
- nos últimos cinco anos, dos três mil formandos, só 500 se habilitaram em Música;
- apenas cinco delas ofereciam habilitação plena em Música;
- a carga horária relacionada ao ensino de Música dos cursos de licenciatura curta equivalia a 10% da carga horária total dos cursos.

Fonte: 1º Seminário Nacional sobre o Papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem

A formação superior em Educação Artística surgiu em 1974, por meio da Resolução nº 23, em duas modalidades: Licenciatura Curta com habilitação geral, para atuação no ensino de 1º grau, e Licenciatura Plena, com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, para trabalhos com alunos do ensino de 1º e 2º graus.

Mesmo assim, os professores ainda apresentavam grandes deficiências em sua formação, afinal, a polivalência também se dava no ensino superior. As faculdades não estavam preparadas para oferecer uma formação mais sólida, limitando-se a um ensino técnico e sem bases conceituais.

Neste período, as artes não possuíam mais o *status* de disciplina na Educação Básica, sendo apenas uma atividade artística. O parecer do Conselho Federal de Educação dizia: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor da tendência e dos interesses”. Infelizmente, ao que tudo indica, o ensino de artes flutuou para o abismo. **Ao negar às artes a condição de disciplina, o governo estava enfraquecendo, ainda mais o seu ensino.**

Somente em 1996 – após ausência de quase 30 anos nos currículos – com a Lei nº 9.394, aprovada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, as artes voltam como **“componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento da cultura dos alunos”**.

Apesar de a nova LDB não estipular uma carga horária específica para cada linguagem, a recomendação era, novamente, de um ensino que considerasse todas elas. Neste momento, o ensino de artes no nível superior é dividido. Cada linguagem ganha sua licenciatura própria, embora o conceito de integração das expressões ainda permanecesse na Educação Básica.

Como suporte a esta lei, o Ministério da Educação e do Desporto lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na tentativa de servir como uma referência para a atuação do professor em sala de aula, e criar uma abordagem comum para a educação em todos os estados brasileiros. Eles não possuíam caráter obrigatório e respeitavam a autonomia das escolas em elaborar suas próprias propostas pedagógicas.

Em artes, orientou os educadores apresentando direções, conteúdos, linguagens e até critérios de avaliação, mas explicitou a necessidade de formação básica, porém abrangente, nas áreas de música, dança, teatro e artes visuais. Especificamente em música, o PCN dividiu o conteúdo em Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; e, por fim, **A Música como Produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo.**

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que atendiam exclusivamente a crianças de 0 a 6 anos. Separado em três volumes, o documento trazia os objetivos para a educação musical em sua terceira parte intitulada “Conhecimento de Mundo”, com a sugestão dos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A proposta contemplava a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e a experiência com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas e, por último, a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano.

Em uma análise macro sobre as mudanças no sistema educacional, a nova LDB e os PCN's representaram uma verdadeira revolução na educação. A alteração de um modelo engessado, com currículos comuns a todas as escolas, para uma nova proposta de ensino, na qual cada unidade educacional passa a ser responsável pela elaboração de seu projeto político pedagógico, aconteceu rapidamente no papel. Mas, na prática, as mudanças ainda estão se desenrolando. “O próprio conceito de cada disciplina estruturada isoladamente, reflete um individualismo e uma falta de concepção de conjunto. Precisamos aprender a pensar no conjunto de forma orgânica”, explica Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação.

Especificamente no ensino das artes, tais medidas indicavam um movimento de valorização das linguagens artísticas e o despertar de uma cultura mais democrática, em que os valores como diversidade, sensibilidade e cidadania fossem levados em consideração. No cotidiano escolar, existem experiências bem sucedidas, mas, no geral, muitas mudanças ainda precisam acontecer. “Os estudantes mudaram rapidamente, mas a escola muda muito devagar”, analisa Clélia.

Música, Educação e Esperança

O debate sobre a presença da música nos currículos escolares nunca foi silenciado. Entidades, músicos, educadores, pais e alunos sempre estiveram interessados na discussão. Sempre existiram pessoas em defesa da presença e da valorização desta expressão artística no ambiente escolar. Desde 2006, porém, este coro foi engrossado por novas vozes com a criação do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, formado por 86 entidades do setor, entre elas: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira da Música (ABM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM), Instituto Villa-Lobos, universidades, escolas de música, sindicatos, artistas e representantes da sociedade civil.

Reunido e organizado, este grupo foi responsável pela elaboração de um manifesto que solicitou às autoridades a implan-

O que diz o Conselho Nacional de Educação?

Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação, acredita na música cumprindo o papel de mediadora entre a educação e a cultura no ambiente escolar. Para ela, independentemente do conteúdo específico de música ter se tornado obrigatório a partir de agora, é necessário olhar para esta lei como uma dimensão de artes e não analisando a música isoladamente. “Olhar as disciplinas com individualismo é um dos grandes problemas do nosso modelo educacional que não tem concepção de conjunto. Nesta perspectiva de currículo tradicionalista, perdemos a possibilidade de experimentar e pensar no conjunto de forma orgânica”, analisa.

A conselheira propõe a organização de grupos dentro das secretarias, onde os profissionais trabalhem em sistema de rodízio nas escolas. Nesta proposta, os currículos seriam organizados por linguagem e os profissionais trabalhariam de forma itinerante dentro das unidades de ensino. Neste modelo, Clélia defende a necessidade de um profissional com formação específica nas áreas de atuação. A conselheira lembra, no entanto, que outras áreas – como Língua Estrangeira – também não possuem regulamentação. Clélia propõe ainda uma reflexão diante das mudanças curriculares. “Quando se im-

planta uma área nova, é necessário analisar seu sentido no currículo”, diz.

O Conselho Nacional de Educação, desde a aprovação do decreto, orienta as escolas na aplicação da música de múltiplas formas no seu cotidiano. Neste sentido, a conselheira lembra que as escolas, que têm pelos princípios constitucionais, o dever de elaborar suas propostas político pedagógicas, têm que estruturar seus currículos de artes pensando em facilitar o acesso dos alunos à música. Mais do que isso, devem incluir de forma explícita o papel da música. Para a conselheira, a inclusão das manifestações locais é um ótimo exercício para esta aproximação.

Em constante diálogo com o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação elaborou um documento-base que servirá como diretriz aos conselhos estaduais e municipais no que diz respeito à implantação da música no cotidiano escolar. Estava prevista para o final de outubro de 2011, uma audiência pública para aprovação deste documento e posterior homologação do MEC.

Clélia acredita que este processo vai acontecer rapidamente, pois vê a música como um importante instrumento transformador, que alia seu conteúdo exclusivo e a possibilidade de estabelecer novas relações como disciplina e sensibilidade.

tação gradual, porém legal, do ensino de música nas escolas, a abertura de concursos públicos para contratação de profissionais específicos para esta tarefa e a criação de projetos de formação pedagógico-musical continuado aos professores.

Baseada nesse documento, a senadora Roseana Sarney elaborou e encaminhou o Projeto de Lei nº 330, em que classifica como ambíguo o texto da LDB nº 5.692 que, segundo ela, “tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas”. **O texto ressalta ainda que os próprios mecanismos de contratação de educadores são incoerentes ao persistirem na admissão de professores de educação artística, enquanto o ensino superior forma profissionais em áreas específicas como artes visuais, música, teatro e dança.**

Passados dois anos, mais precisamente em maio de 2008, um novo projeto ressaltando a importância da música na educação ganhou destaque. Desta vez, o relator foi o deputado **Frank Aguiar**, que defendia a música como instrumento de relevância no desenvolvimento global de crianças, jovens e adultos.

Magali afirma que, quando tomou ciência do Grupo de Articulação Parlamentar, percebeu que aquele era um movimento forte. “Na segunda audiência no Senado, já perto da aprovação da lei, o plenário estava lotado. Não houve nada, nenhum movimento que não reconhecesse essa como uma boa iniciativa”, conta.

Em agosto daquele mesmo ano, o projeto de lei foi sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dando origem à Lei nº 11.769 b – alterando a LDB nº 9.394 – e que tornou a música componente curricular obrigatório, mas não exclusivo, na educação básica. “A lei, na verdade, vem para garantir o que já devia acontecer: a presença da música nos currículos escolares”, lembra Teca Alencar.

Para Magali, este foi um movimento legitimado pelos segmentos da sociedade civil. “Mais do que uma lei, este movimento mostra um desejo da sociedade brasileira pela educação de qualidade que tenha também possibilidade de trabalhar as expressões artísticas e humanas”, reforça.

Na aprovação da lei, o presidente vetou o artigo que defendia a exigência de um professor com formação específica. Para ele, a música é uma prática social, com vários profissionais, sem formação acadêmica, reconhecidos e atuantes na área. Estes ficariam impossibilitados de dar aulas com a aprovação do artigo.

Muitas são as opiniões diante desta questão e, até mesmo a falta de uma regulamentação oficial para a atividade do professor de música, dá margens para opiniões e posicionamentos divergentes. **O Código de Profissões do Ministério do Trabalho não prevê regulamentação oficial para a atividade.** O músico é visto como aquele que canta, toca, compõe, faz arranjos ou atua em orquestras, bandas e corais.

Magali acredita que o educador precisa saber lidar com o contexto conflituoso existente em um País com tanta diversidade como o Brasil. Para ela, a música pode ser, inclusive, uma potência agregadora neste cenário. “Já existe uma matriz epistemológica de conhecimento produzido dentro da cultura brasileira em relação aos processos de ensino e aprendizagem de música. Agora o desafio é pensar em uma maneira de organizar este conhecimento”.

Sejam as aulas ministradas por um profissional magistrado ou por um músico capacitado, **o que não está em discussão é a importância da qualificação deste profissional responsável pela educação musical.** Experiências anteriores de inserção da música na escola mostram que a falta de qualificação do professor foi o fator que mais contribuiu para o fracasso dessas iniciativas.

Teca teme pelas soluções que podem ser tomadas para solucionar a questão da obrigatoriedade da presença da música na escola. “Quando me perguntam o porquê da música na escola, eu costumo responder que é porque ela é importante para a vida. Somos seres musicais e o exercício com essa forma de arte vai nos tornar indivíduos mais inteiros”, explica. Para ela, a música deve estar presente na escola como uma potência de criação, abrindo um espaço para o sensível. “Eu tenho receio de soluções emergenciais e não acho que qualquer coisa é melhor do que nada. Às vezes, nada é melhor do que qualquer coisa”, reflete.

Magali aposta ainda na mobilização da sociedade brasileira, que tem a música na estruturação da sua sociedade. “A escola deve ser um epicentro da comunidade e não seus muros serem os seus limites. A música é um caminho”, enfatiza.

A música e as secretarias de educação

Para entender melhor como o processo de inserção da Música nas escolas tem acontecido, realizamos um levantamento em todas as secretarias de educação estaduais entre os meses de maio a agosto de 2011.

Elas foram contatadas por meio de seus departamentos de comunicação ou assessoria de imprensa e receberam a mesma demanda: “Quais são as iniciativas da sua Secretaria em relação à nova determinação do Ministério da Educação sob a lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deve ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica a partir de agosto de 2011?”.

As respostas foram recebidas por e-mail, além da realização de algumas entrevistas com representantes das secretarias. Acompanhe os resultados:

Acre

“Informo que no Acre, o ensino de música já está inserido dentro das orientações curriculares do Ensino Médio”.

Josenir Calixto, diretor de Ensino.

Alagoas

“Tendo em vista a fase de reelaboração pela qual está passando o currículo no âmbito macroestrutural, o conteúdo referente à música encontra-se também em fase de inserção ao currículo escolar a ser implantado sistematicamente a partir de 2012.

Essa inserção não somente está implicada na organização curricular, como também compreende a formação continuada dos professores. Atualmente, as escolas trabalham a música em grupos de música, bandas, eventos culturais etc., mas não, ainda, numa perspectiva de educação musical.

Essa é a nossa meta a ser viabilizada a partir das ações de planejamento, elaboração e execução das Diretrizes Curriculares da rede estadual de ensino, em tramitação”.

Ana Valentina de Souza Maia Alves, Gerente de Currículo da SEE/AL

Amapá

Não obtivemos retorno.

Amazonas

“Com base nas exigências descritas na Lei nº 11.769 de 18/08/08, a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas informa que os Currículos da Educação Básica foram reformulados para atender o dispositivo da Lei.

No entanto, esclarecemos que os conteúdos de música já eram ministrados antes da promulgação da referida lei, no componente curricular de Arte, dentro das quatro áreas deste componente curricular: artes visuais, música, teatro e dança em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com o advento da Lei de música a SEDUC/AM, desenvolveu ou executou as seguintes ações:

- *Incluiu os conteúdos pertinentes ao ensino da música no componente curricular Arte;*
- *Selecionou conteúdos básicos, que foram exigidos, na elaboração do livro didático de Arte, disponibilizado a todos os educandos da Rede Estadual de ensino;*
- *Reestruturou as Propostas Curriculares da Educação Básica em prol de contemplar os conteúdos de música, no componente curricular Arte;*
- *Nas novas escolas de Educação de Tempo Integral há espaços garantidos, devidamente estruturados, denominado **Sala de Música**, para o desenvolvimento destes conteúdos;*
- *Apoia projetos escolares voltados para o ensino da música”.*

Bahia

Desde 2007, a Bahia possui um extenso programa de incentivo às artes dentro das escolas. O Estado possui um quadro com 500 professores específicos nas linguagens artísticas, além de oferecer cursos de formação e debates constantes ao seu efetivo.

A Secretaria de Educação do Estado promove diversos programas e eventos que têm por objetivo sensibilizar os alunos da rede pública e cumprir com um dos dez compromissos do programa Todos pela Escola, ao inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo o acesso dos estudantes às artes e à cultura.

Entre eles, destaque para o Festival Anual da Canção Estudantil (Face) que desenvolve um trabalho que envolve todas as camadas do sistema educacional e que, no primeiro semestre de 2011, atingiu 1.187 escolas. As obras classificadas são apresentadas em festivais regionais organizados pelas Diretorias Regionais de Educação (Direc). As canções que se destacam compõem o repertório de um show e na elaboração de um CD, que retorna às escolas como material didático.

Para Nide Nobre, coordenadora de Projetos Especiais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, **o grande momento do Face tem início com o ano letivo, quando educadores passam a estimular e orientar a leitura e a busca por conhecimentos linguísticos, históricos, artísticos e culturais, que embasam a produção.**

Outros projetos ainda integram as ações do Estado em relação à presença da música nas escolas: o Simbologia e Musicalidade, que promove a gravação de hinos; o Mais Educação com a participação de 600 escolas com atividades no contraturno para a revitalização das fanfarras; o Encontro Música e Literatura, o Canto Coral e a Capoeira, que integra a prática musical com a expressão corporal.

Ceará

“Para atender o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC – elaborou, em 2009, o Projeto Música na Escola como forma de melhorar a qualidade do ensino da linguagem musical na disciplina de Arte.

O projeto objetiva desenvolver a prática musical, a realidade rítmica e melódica da música; proporcionar aos estudantes e professores condições de aprendizagem musical, propiciando-os a apreciar, interpretar, criar, improvisar e aprender com os outros; desenvolver o espírito crítico, conhecer as raízes da música brasileira, despertar o gosto musical, preservar nosso patrimônio e aumentar o repertório musical nacional e internacional. A palavra-chave é sensibilizar e despertar nos estudantes a aquisição do **conhecimento epistemológico**, fundado na teoria e prática, a fim de estabelecer relações de sensibilidade entre o mundo interior e exterior na busca de valores culturais e atitudes de cidadania.

Em 2009, foram adquiridos 4.608 instrumentos musicais, que beneficiaram 410.029 alunos matriculados de 576 Escolas Estaduais, localizadas nos 184 municípios do Estado do Ceará. Em 2010, mais 50 escolas foram equipadas com bandas de fanfarra, com recursos do Projeto Alvorada”.

Distrito Federal

“A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal irá oferecer, por intermédio da Escola de Aperfeiçoamento de Professores EAPE, em parceria com a Escola de Música de Brasília (BEM), oficinas de musicalização para capacitação de Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do DF. As oficinas terão início em 18/08/2011.

Essa formação pretende desenvolver atividades pedagógicas musicais, que serão inseridas no cotidiano escolar. Hoje já existem projetos sendo realizados nas escolas, como oficinas de flauta, violão, coral e bandas marciais”.

Espírito Santo

A Secretaria de Educação do Espírito Santo promoveu, em 2009, uma grande reforma curricular. Desde então, a música ganhou destaque no ambiente escolar do Estado, sendo a sua presença garantida enquanto linguagem artística. Neste período, deu-se início a um processo de formação de professores em parceria com o SESC, em oficinas metodológicas de formação em todas as linguagens artísticas, com ênfase na música. Para 2012, está prevista a formação de mais 40 professores por meio do programa. Também em parceria com o SESC, algumas escolas da rede pública do Estado participam de uma agenda musical chamada Sonora Brasil.

A Secretaria de Educação trabalha em parceria com a Faculdade de Música do Espírito Santo, que presta consultoria na elaboração e viabilização de projetos envolvendo a música, com a Secretaria de Cultura do Estado e mantém as Orquestras Didáticas Estaduais, projeto que leva alunos para apresentações de orquestras nacionais e internacionais no Teatro Carlos Gomes.

A Secretaria de Educação do Espírito Santo vem incrementando os programas de Bandas e Corais já existentes e promove ainda a Orquestra de Violões em 51 escolas. Tais projetos foram revitalizados e passaram a visar na sensibilização do aluno. “Nossos projetos estão direcionados no sentido de despertar a sensibilidade estética e humana nos alunos por meio da música”, explica Adriana Sperandio, subsecretária estadual de Educação Básica e Profissional. Ainda, segundo ela, o Estado foca na formação, no envolvimento e na sensibilização dos professores de artes como solução para garantir a presença da música na escola.

Alguns números do Estado: 30 escolas atendidas pelo coral; 10 escolas atendidas pelas bandas; 51 escolas atendidas pelas orquestras de violões; 100 escolas e 4.500 alunos atendidos pelos concertos; 40 escolas e 1.800 alunos atendidos pelo Sonora Brasil; 70 escolas e 3.150 alunos atendidos pelos concertos da Faculdade de Música do Espírito Santo (Fames).

Goiás

“A Secretaria da Educação do Estado de Goiás realiza ações sistemáticas que visam ao fortalecimento do ensino de Arte na rede pública e o respaldo às especificidades das diferentes áreas artísticas. Constam das matrizes curriculares das escolas estaduais as artes visuais, a música, o teatro e a dança.

A implementação da música como disciplina tem sido feita gradualmente e é condicionada à disponibilidade de professores licenciados. Neste sentido, são realizados concursos para cargos efetivos de professores de música e também o procedimento de contratação temporária.

Das escolas estaduais de Goiânia, 65% já inseriram a disciplina música em suas matrizes. Nos demais 246 municípios do Estado, não existe a possibilidade do cumprimento da lei em tempo hábil pela inexistência de profissionais habilitados. Foram realizados concursos públicos para o cargo de Professor de Música, destinados à composição do quadro de profissionais especialistas na área. Das escolas estaduais da capital, 22% não oferecem qualquer modalidade musical e outras contam apenas com a proposta de projetos no contraturno.

A meta, neste Estado, no que se refere à educação musical, é qualitativa, implementar a música dentro dos princípios de responsabilidade e respeito às especificidades desse campo do conhecimento, tendo como objetivo maior a consistência no processo de ensino e aprendizagem”.

Luz Marina de Alcântara - Diretora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, Instituição da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, responsável pela coordenação da área de Arte.

Maranhão

“A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, ciente da determinação do Ministério da Educação sob a Lei 11.769/2008, vem executando ações estratégicas para o desenvolvimento das práticas educativas escolares considerando o ensino da música como conteúdo obrigatório no componente curricular Arte em toda educação básica.

São iniciativas da Secretaria:

- 2009/2010: ampla pesquisa e estudo sobre a lei buscando a parceria com professores de Arte não especialistas e especialistas em música, que fazem parte da rede estadual de ensino, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e Escola de Música do Estado do Maranhão.
- 2010: inclusão da Lei 11.769/2008 no Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental.
- 2010/2011: criação de um documento contendo Orientações sobre o Ensino da Música e encaminhado para as 19 Unidades Regionais de Educação do Estado do Maranhão/URE.
- 2011: reformulação do Referencial de Arte para o Ensino Médio, incluindo a nova lei sobre a obrigatoriedade do conteúdo da linguagem musical presente no Componente Curricular Arte.
- 2011/2012: Elaboração do Projeto “Violão na Escola” em parceria com a Universidade Federal do Maranhão – UFMA e a Escola de Música do Estado do Maranhão. Abrangência do projeto: Unidade Gestora de São Luís”.

Mato Grosso

“A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc - MT) entende que a Lei nº11.769, que trata da obrigatoriedade de se ministrar a música nas escolas, seja cumprida de forma integrada ao currículo escolar, incluindo-a em temas transversais dentro das disciplinas e não por meio da criação de uma específica.

Sendo assim, a rede estadual de ensino do Estado oferece oficinas de coral, flauta, violão e fanfarra por meio dos programas Mais Educação e Escola Aberta, realizados em parceria com o Ministério de Educação.

Em algumas unidades, há projetos de gravações de CD e publicação de letras musicais, dos quais todos os estudantes participam. Os trabalhos são divulgados em apresentações artísticas e saraus que reúnem e mobilizam toda a comunidade escolar”.

Mato Grosso do Sul

“Informamos que desde 2007, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul incluiu música no referencial curricular e esta é trabalhada nas aulas de artes por professores em constante capacitação.

Esta Secretaria promove, por meio do Comitê da Cultura e Esporte Escolar, a formação continuada dos professores da disciplina de Artes para ministrarem conteúdos de música, cujo objetivo não é a formação musical, mas desenvolver a criatividade, sensibilidade, o prazer artístico e integração entre os estudantes.

Como complementação do trabalho, realizam o “Projeto Cultura e Esporte Escolar nas Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul”, no qual são ministradas aulas extracurriculares no contraturno nas linguagens musicais: violão, flauta doce, canto coral, bandas e fanfarras, culminando com um festival anual entre as escolas, envolvendo todas as linguagens musicais supramencionadas.

Mesmo sabendo que, até o momento, já atende a todas as exigências da referida lei, esta Secretaria está reestruturando o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que contemplará o conteúdo específico de música, visando à implantação da música como Disciplina Curricular (modalidade de ensino: linguagem)”.

Minas Gerais

Com a implantação da Lei Federal nº 11.769, de 2008, melodia, ritmo e história musical farão parte das discussões dentro das salas de aula.

Muitas escolas já desenvolvem projetos de educação musical como parte do conteúdo ministrado na disciplina de Educação Artística ou com projetos em parceria com instituições privadas. Orquestras de música popular e erudita, corais, cursos de percussão, violão e canto já fazem parte das atividades desenvolvidas nas instituições.

Capacitação dos professores: a Secretaria de Estado de Educação (SEE) realizará um mapeamento de iniciativas e experiências das escolas estaduais que já trabalham o conteúdo musical em suas propostas pedagógicas para criar estratégias para fortalecer e ampliar o ensino de música, integrado ao ensino de outras linguagens artísticas, como o teatro e as artes visuais. Outra proposta da SEE é credenciar, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, instituições de ensino que ministram cursos de educação musical para a capacitação dos professores de artes que não possuem formação específica em música. A Escola de Formação é o novo projeto da SEE para a formação continuada dos professores da rede pública de Minas Gerais.

Conservatórios Estaduais de Música: além da inclusão do ensino da música no currículo, implantada em todas as escolas da rede estadual de ensino a partir do próximo ano, Minas trabalha a educação musical também em instituições exclusivas para o aprendizado dessa temática.

Minas Gerais é o único estado do Brasil que conta com escolas de música na rede pública de ensino. Os Conservatórios serão um suporte importante para a realização da capacitação dos professores das escolas regulares. Oficinas e cursos serão realizados, objetivando o ensino da música nas salas de aula tradicionais.

Texto divulgado pela Assessoria de Comunicação Social da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Pará

“A Rede Estadual de Ensino fará um programa de formação a começar no segundo semestre de 2011, principiando com reunião formativa aos gestores de UREs e USEs, Diretores e Técnicos, como agentes multiplicadores das orientações a respeito da Lei 11.769, contribuindo para evitar a multiplicações de interpretações a respeito da mesma, unindo a Rede em torno de uma orientação única.

Em um segundo momento, será apresentada a proposta curricular para a inclusão dos conteúdos musicais para a Educação Básica. Em seguida, será desenvolvida e apresentada uma cartilha com as orientações para os professores de Arte da Rede Estadual com orientações metodológicas para a inclusão dos conteúdos musicais em suas práticas pedagógicas”.

Ana Claudia Hage - diretora de Ensino Infantil e Fundamenta

Paraíba

“Em relação à determinação do Ministério da Educação (Lei nº 11.769), a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB) criou um instrumento que irá levantar ações que possam subsidiar o ensino da música nas escolas estaduais da Paraíba.

Paralelamente a SEE-PB está desenvolvendo o projeto “Rede de Coros” no qual serão criados corais de vozes, que servirão de celeiro para o desenvolvimento da arte do canto entre as crianças e jovens da rede estadual de ensino.

Também será realizada neste projeto a capacitação de professores e regentes interessados em canto coral. A meta do projeto é estruturar uma rede de coros com crianças e adolescentes selecionados nas escolas da rede estadual de ensino da Paraíba, a partir do segundo semestre de 2011.

Em 2012, serão criadas e resgatadas as bandas de fanfarras nas escolas estaduais da Paraíba e o Núcleo de Artes SEE-PB que irá envolver a música”.

Professora Márcia Lucena, secretária executiva da Educação.

Paraná

“A Lei n.º 11769/08 estabelece que, os conteúdos de música serão obrigatórios no currículo da disciplina de Arte, porém sem ter caráter exclusivo. Conforme art. 26 da LDB 9394/96, o ensino da música não é uma disciplina e os conteúdos serão inseridos nas aulas da disciplina de Arte.

No Estado do Paraná, os conteúdos de música sempre estiveram presentes nas orientações para o trabalho pedagógico com a disciplina de Arte na Educação Básica e muitas ações foram desenvolvidas para sua implementação e valorização, tais como:

- *A construção das Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte para Educação Básica que contempla entre as áreas de arte, a música e seus respectivos conteúdos com encaminhamento metodológico;*
- *Elaboração do Livro Didático Público de Arte, para o Ensino Médio, com cinco capítulos referentes ao ensino de música;*
- *Realização de Simpósios de Arte para professores da rede estadual de ensino com mini-cursos que discutissem o ensino da música na sala de aula; entre outras ações.*

É importante salientar que a realização de três concursos públicos, possibilitou a contratação de professores de arte, com habilitação em música, dança, teatro e artes plásticas/visuais, entre outras licenciaturas, relacionadas à Arte.

Desta forma, foi grande o aumento de professores contratados para trabalhar com Arte em todas as suas áreas relacionadas: artes visuais, música, teatro e dança. Reiteramos que os conteúdos de música são obrigatórios, mas não exclusivos, a serem trabalhados nas aulas de Arte”.

Pernambuco

A Secretaria de Educação, desde 2007, discute a inclusão de música como uma das linguagens da área de conhecimento Artes no processo de formação continuada. O principal objetivo desta área é contribuir para a formação integral dos estudantes. Sob essa ótica, os temas são abordados como conteúdos formativos no processo de formação continuada e em serviço dos professores.

Em conjunto com os professores, ocorreu a formulação e publicação das Orientações Teórico-Metodológicas de Artes que nortearão a prática pedagógica para o ensino de Arte – disponível no site: www.educacao.pe.gov.br; em Espaço do Professor.

Além de ser tratada como uma das linguagens de Arte, a música é trabalhada como uma das atividades das escolas que implantaram o programa Mais Educação, fruto de convênio celebrado entre o Ministério da Educação - MEC e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que oferece macro campos curriculares, entre eles o de “Cultura e Arte”, que incentiva a produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidades de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo.

Esse programa visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio projetos e ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sociais e educativas para crianças, adolescentes e jovens. É um programa que tem como prioridade a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, com ampliação da jornada escolar em três horas, articulado a partir do projeto pedagógico da escola.

Piauí

“No que se refere ao ensino da música, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí, mesmo antes da lei número 11.769 ser sancionada, vem desenvolvendo projetos que oportunizam aos estudantes da rede pública estadual o conhecimento da linguagem musical.

A princípio, daremos ênfase à Escola de Música de Teresina, Escola Para Todos e Escola de Música Adalgisa Paiva, que são instituições educativas que oferecem à comunidade escolar cursos de canto coral, violão popular, violão clássico, flauta, violino, sax, dentre outros instrumentos.

Em algumas escolas públicas estaduais, os estudantes também recebem aula de canto coral, violão popular, piano e instrumentos de sopro. Na oportunidade, são oferecidas aulas teóricas e práticas durante as quais os alunos desenvolvem suas habilidades na linguagem musical, tendo como resultado significativo a formação de grupos musicais.

No que se refere à Lei 11.769, os gestores da Secretaria Estadual de Educação e Cultura realizaram reuniões para o planejamento de estratégias que favoreçam na inserção da música como conteúdo no currículo das escolas públicas estaduais”.

Rio de Janeiro

“Em conformidade com a Lei nº 11.769/2008, a proposta curricular estadual de Educação Artística, publicada em 2010, sugere o desenvolvimento de um trabalho com as quatro linguagens artísticas: música, artes visuais, dança e teatro, no endereço: http://www.conexao professor.rj.gov.br/downloads/EDUCACAO_ARTISTICA.pdf.

De todo modo, é importante ressaltar que a música sempre esteve presente na rede estadual de ensino por meio das disciplinas que compõem a área do conhecimento. Todavia, a Seeduc pretende ensejar um grande debate reflexivo entre seus educadores acerca do ensino de Arte, com atenção especial à Lei nº 11.769/2008. Para isso, construirá, ainda em 2011, em conjunto com os professores da rede estadual e das universidades públicas, uma nova proposta curricular para este componente”.

Rio Grande do Norte

O ensino de música na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, atualmente, é feito dentro do conteúdo de Artes. Na rede básica, existem 165 escolas que desenvolvem projetos, por meio do Programa Mais Educação, com a criação de bandas fanfarra, canto coral e flauta. Essas aulas, porém, são ministradas por monitores selecionados na própria comunidade, uma vez que, a rede estadual ainda não dispõe de professores no quadro efetivo.

Para se adequar à Lei 11.769/2008, a Secretaria iniciou a construção das bases curriculares do RN, que hoje segue as diretrizes nacionais, e está inserindo o conteúdo de música como componente curricular. Até o final do ano, a secretaria vai realizar um concurso público para contratação de 3.500 professores efetivos e vai incluir nas vagas professores da disciplina.

Nesse sentido, a SEEC também está criando projetos para viabilizar recursos para aquisição de instrumentos musicais e adequação do ambiente escolar às aulas de música.

Rio Grande do Sul

Desde 2009, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, realiza formação em artes visuais, dança, teatro e música com professores da rede pública de ensino. Pelo programa de formação Lições do Rio Grande, a área de artes contou com um professor por escola participando dos encontros e recebendo material didático adequado sobre a aplicabilidade da disciplina.

Em 2010, o Estado participou do Grupo de Trabalho Música na Escola da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa e organizou o primeiro Seminário Estadual Música na Escola com a participação de secretários, professores, entidades etc., de todos os municípios para discutir as diretrizes sobre esse conteúdo dentro do ambiente escolar. “Analisamos projetos que tivessem como princípio a motivação e o envolvimento da comunidade escolar”, explica Rozane Maria Dalsasso, Coordenadora de Programas e Projetos Especiais do Departamento Pedagógico/Seduc.

No ano de 2011, algumas atividades definidas no Seminário foram colocadas em prática no sistema educacional que também iniciou um levantamento em 30 secretarias municipais sobre o ensino de arte, com ênfase em música. Este trabalho mapeou a quantidade de professores, sua qualificação, além da existência de projetos e as condições do ensino de música em cada escola.

A Secretaria de Estado pretende, com esses dados, fornecer qualificação específica em música aos profissionais. Esta prevista também a abertura de concurso público para contratação de professores de música. A Secretaria aposta ainda na parceria com Universidades para trabalhar uma formação mais específica com os professores de arte: “até o final de 2011, teremos 60 professores formados e realizaremos um Painel de discussões e debates sobre a música na escola”, conta Rozane.

Atualmente 242 escolas do Estado contam com o programa Mais Educação, das quais 167 optaram pelo macro campo Cultura e Artes que tem por objetivo o “incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva, dos educandos como possibilidade de reconhecimento e criação estética de si e do mundo”. Este macro campo mantém uma oficina de música permanente como atividade do contraturno. “O grande problema é a falta de profissionais e de diretrizes pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação”, finaliza Rozane.

Rondônia

Não obtivemos retorno das solicitações.

Roraima

Não obtivemos retorno das solicitações.

Santa Catarina

“Santa Catarina, desde 1998, traz em sua proposta curricular orientações sobre o ensino da música na disciplina de Arte. Trata-se de trabalhar com conteúdos da linguagem musical, ou seja, os estudantes devem ter um conhecimento universal sobre esse tema. Extra classe, atendemos atividades musicais como: fanfarra, canto coral, em projetos de atividades curriculares complementares”.

São Paulo

“A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo informa que os conteúdos da linguagem musical já são contemplados nas aulas de Arte. A disciplina Arte é oferecida aos alunos em duas aulas semanais, em todos os anos do Ensino Fundamental e nos dois primeiros anos do Ensino Médio. Teatro, dança, artes visuais e música são as quatro linguagens artísticas abordadas na disciplina.

*Cada uma dessas linguagens possui conteúdos específicos, que são desenvolvidos nas situações de aprendizagens propostas no **Caderno do Professor e no Caderno do Aluno**, materiais de suporte ao Currículo implantado pelo Estado.*

Para aprimorar a qualidade de ensino, a secretaria desenvolve e viabiliza um conjunto de ações educativo-musicais, por meio de parcerias com instituições culturais, projetos e cursos descentralizados com o objetivo de ampliar e fortalecer o desenvolvimento cultural e musical de alunos e professores das escolas estaduais”.

Sergipe

“São duas as ações da SEED para implantação do ensino de Música:

1- Organização curricular das escolas com discussão das habilidades, conteúdos e estratégias, em que o ensino de música será conteúdo da Disciplina Arte.

2- Realização de projetos específicos tais como os Concertos Didáticos, já em andamento. Trata-se da mobilização de 1.200 alunos por ano para assistir aos ensaios da Orquestra Sinfônica de Sergipe, com aulas do Maestro Guilherme Manis.

Outros projetos podem ser pensados e implementados pelas próprias escolas tais como as oficinas do Mais Educação que envolvem a criação de bandas e corais”.

Professora Izabel Ladeira, diretora de Educação

Tocantins

Nas escolas de Tempo Integral, as aulas de música acontecem duas vezes por semana nas modalidades canto coral, violão e flauta. Nas 157 unidades escolares de Ensino Regular, os estudantes têm aulas de música uma vez por semana através do “Projeto Sinfonia”, que ensina a modalidade canto coral, sendo que cada escola pode escolher um instrumento para aprendizado.

Na Rede Estadual, existem 22 fanfarras. Neste semestre, ainda de acordo com a Seduc - Secretaria da Educação do Tocantins, serão implantadas as Bandas Marciais, percussão e bocais e as Bandas Sinfônicas, com música erudita.

Em novembro, as escolas estaduais irão participar do “6º Encontro de Bandas e Fanfarras do Sul do Tocantins”, com o objetivo de proporcionar a integração entre as unidades escolares estaduais e municipais da Capital, aproximar estudantes de realidades sociais distintas.

O Estado desenvolve ainda o projeto Coral Mil Vozes que vai ao encontro a proposta das Escolas de Tempo Integral, que proporcionam aos alunos conviverem, diariamente, com diversas práticas artísticas, sendo a música uma delas.

Segundo o secretário de estado da Educação, Danilo de Melo Souza, esta metodologia estimula o desenvolvimento social e emotivo dos estudantes. “Este projeto é essencial como elemento de formação destes meninos e destas meninas, pois apresenta valores importantes e estimula o conhecimento estético e sócio-emocional de cada um deles, firmando os princípios bons, como o focado em vivermos em uma sociedade fraterna,” explica Danilo de Melo.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Claudia Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre, 2003.
- ANDRADE, Mário de. *Música do Brasil*. Curitiba: Guaíra, 1941.
- _____. *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Livraria Martins, 1962.
- ARRUDA, Yolanda de Q. *Elementos de Canto Orfeônico*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1964.
- AZEVEDO, Fernando de. *O Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte: educação no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BASTIAN, Hans Günther. *Música na Escola: A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BEUTTENMÜLLER, Leonila L. *O Orfeão na Escola Nova*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1937.
- BRANDÃO, José V. Villa-Lobos no Canto Orfeônico. *Presença de Villa-Lobos*. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, v. 5, 1970.
- BRANDÃO, Helena N. *Introdução à análise do discurso*. 3ª ed. Campinas: Unicamp, 1994.
- BRASIL. Câmara. Senado. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *LEI Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*.
- _____. *LEI Nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*.
- _____. *LEI Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- _____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. PNE verso e reverso: Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.
- _____. *LEI Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9394 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*.
- _____. *Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário*.
- _____. *Decreto nº 9494 de 22 de julho de 1946. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico*.
- _____. *Decreto nº 4993 de 26 de novembro de 1942. Estabelece o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico*.
- BONILHA, Alba de M. *Estudar cantando* (um mínimo de esforço, num máximo de rendimento). São Paulo: Irmãos Vitale, s.d.
- BORGES, Gilberto A. *Educação Musical e Política Educacional no Brasil*, http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalpoliticaeducacional.pdf.
- CARVALHO, Hermínio B. de. *O milagre Villa-Lobos*. *Presença de Villa-Lobos*. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, v. 1, 1965.

- CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CONTIER, Arnaldo D. *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e Getulismo*. São Paulo: Edusc, 1998.
- DENARDI, Christiane. *Professores de música: História e Perspectivas*. Curitiba: Juruá, 2007.
- DELORS, Jaques. *Educação, um tesouro a descobrir*. 9ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF, MEC: UNESCO, 2004.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador – Volume 1: Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____. *O processo civilizador – Volume 2: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FERNANDES, Iveta M. B. *Música na Escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias e Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em www.teses.usp.br/teses/.../tde-08122009-152940/
- FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, M. Heloisa C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GILIOLI, Renato de S. P. *Civilizando pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910 – 1920)*. 2003. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2003.
- GRANJA, Carlos Eduardo de S. C. *Musicalizando a Escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.
- GOLDEMBERG, Ricardo. *Educação Musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil*. Disponível em www.samba-choro.com.br/.../1033405862
- HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981
- JESUS, Denise. M. Educação inclusiva: uma proposta construída na/pela prática. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, ES, v. 8, n. 15, 2002.
- KIEFER, Bruno. *Villa Lobos e o Modernismo na música brasileira*. 2ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1986.
- LISBOA, Alessandra C. *Villa-Lobos e o canto orfeônico – Música, Nacionalismo e Ideal Civilizador*. (Dissertação de Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2005. Disponível em www.ia.unesp.br/pos/stricto/.../Alessandra_Lisboa.pdf
- MAGALHÃES, Ana D. T. V. *Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARIZ, Vasco. *Heitor Villa-Lobos: compositor brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- MEIRA, Marli. R. *Educação estética, arte e cultura do cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2003
- MOTA, Carlos G. *Brasil em perspectiva*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.
- NEVES, José Maria. *Villa-Lobos, o choro e os choros*. São Paulo: Ricordi, 1977.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2001.
- PATAI, Raphael. *O mito e o homem moderno*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- PAZ, Ermelinda A. *Heitor Villa-Lobos, educador*. Brasília: INEP/MEC, 1990.
- _____. *As concentrações orfeônicas e a presença de músicos populares*, 1999.

- RAMALHO, Georgina Charpinel Gama. Música na escola: o percurso da música na escola. In: ANAIS DO PRIMEIRO SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE O PAPEL DA ARTE NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO JOVEM. 1994. *Atas*. Arte na escola. São Paulo. Projeto Especial Vincula à Reitoria da UNICSUL. 1994. Cap. 7, p. 149.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, 1997.
- SALGADO, Clóvis. *Villa-Lobos, educador*. Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, v. 5, 1970
- SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, número 20, setembro de 2008.
- SQUEFF, Enio; WISNIK, José M. *O nacional e o popular na cultura brasileira: música*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- TAVARES, Eulália dos S. *Villa-Lobos*. Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, v. 1, 1965.
- TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- _____. *A Educação Artística no civismo*. Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, v. 5, 1970.
- VILLA-LOBOS, Heitor. *Programa do ensino de música*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.
- _____. *O ensino popular de música no Brasil: o ensino da música e do canto orfeônico nas escolas*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.
- _____. *Educação Musical*. Boletim Latino Americano de Música, Montevideu, 1946.
- _____. *Canto Orfeônico 2º volume: marchas, canções, cantos: cívicos, marciais, folclóricos e artísticos*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1951.
- WRIGHT, Simon. *Villa-Lobos*. New York: Oxford University Press, 1992.

POOR



Justificativas de por que música na escola

- Por que estudar música?
- Música, neurociência e desenvolvimento humano

QUE

Carlos Kater

“Por que Música na Escola?”: algumas reflexões

Introdução

Essa simples pergunta do título recobra uma problemática de grande importância, uma vez que abordamos aqui uma necessidade de expressão humana, intensa e profunda, que faz parte não de uma época, moda ou classe social particular; mas que acompanha toda a humanidade, desde os seus primórdios, em qualquer ponto do planeta, em todas as culturas, ao longo de todas as fases de seu desenvolvimento.¹ Não há comemoração ou evento significativo na vida individual ou social de qualquer povo do qual a música não tome parte de maneira relevante, instaurando um espaço de integração e transcendência não alcançado nem traduzido por nenhum gesto ou palavra.

Compreendendo esse seu papel na vida e no desenvolvimento dos seres humanos, indagamos então, o que deve ser feito para que este meio de expressão e comunicação, ao mesmo tempo bem valioso de nosso patrimônio cultural, habite o maior número possível de espaços, garantindo acesso democrático e direito universal de todos os cidadãos, crianças e jovens inclusos.

Não estamos mais, hoje, diante da dúvida “música, luxo ou necessidade?”, nem tampouco na época em que os educadores musicais constrangidos precisavam justificar o sentido de “utilidade” de seu fazer face aos objetivos escolares consagrados, ou encontrar “seu lugar” dentro da escola e da própria equipe docente.²

A partir deste momento, em que a presença da música na escola está amparada pela Lei nº 11.769/2008, tornam-se pertinentes outras questões. A qual música nos referimos; que estilos, gêneros, formas de manifestação temos em mente? Como, de fato, ela ou elas serão oferecidas, abordadas, tratadas?

Música e Educação Musical

Na realidade, parece sensato considerar não a presença da “música” na escola – com as funções diversas que ela pode adquirir na vida social – porém, mais precisamente, da “educação musical”. Uma educação musical consciente de suas condições de tempo e espaço; contemporânea e apta a conjugar as características do passado e do presente, bem como acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos.³

Com isso, visa-se atender às necessidades de promoção de conhecimento amplo junto aos alunos, seu desenvolvimento criativo e participativo, não os situando na condição predominante de “público”, nem restringindo a “música na escola” a apresentações, à música das aparências, das comemorações visíveis e exteriores.

Significa, então, não à “volta” da música e seu ensino à escola em moldes semelhantes aos que já tivemos em épocas anteriores; bem diferente disto, a construção de alternativas contemporâneas.⁴ Alternativas que ofereçam condições a cri-

¹ Vale a pena lembrar os registros existentes na Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, Piauí, entre vários sítios arqueológicos nacionais, que atestam, em desenhos, a presença da música em rituais há cerca de 15.000 anos, senão mesmo em épocas anteriores.

² Temos e tivemos programas “Música na Escola” em diferentes cidades e estados do Brasil, desde o pioneiro realizado de 1997 a 2000 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que implantou, com sucesso, o estudo e prática musicais junto a mais de 450 escolas de todo o estado. Importante notar contudo que a música nunca esteve de fato ausente das escolas, mesmo faltando-lhe presença enquanto componente curricular, sistemática de abordagem, tratamento condizente com seus potenciais e sintonia com preceitos contemporâneos. Atualmente desenvolvem-se projetos eficazes em diferentes municípios brasileiros, por exemplo, Franca, São Carlos, Mogi das Cruzes e Santos (estado de São Paulo), Florianópolis, Porto Alegre, Santa Bárbara, João Pessoa, entre outros.

³ Alunos, sem dúvida, mas educador igualmente. Refiro-me a isto, aqui, pois em muitos projetos e currículos vimos o foco deslocar-se do resultado ao conteúdo, do conteúdo ao processo, dele para os alunos, contexto e... este momento é o da inclusão de todos os envolvidos e sua interação na relação ensino-aprendizagem.

anças e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... há muito conteúdo e significado abaixo da superfície dessas expressões, que afloram todas às vezes em que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música.

Cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc., não são apenas termos de discurso. São aspectos envolvidos na formação dos alunos – no mínimo tão importantes quanto aqueles que a escola entende oferecer nas diversas outras áreas do conhecimento –, que contrapõem o “aprender”, de natureza fixa, memorística e repetitiva, ao “apreender”, próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência, portanto, mais em sintonia com as características de formação humana reivindicadas contemporaneamente.

Se hoje já temos a perspectiva favorável de inclusão de conteúdos musicais nos programas de formação escolar, nossa atenção pode se dirigir às características da educação musical que gostaríamos de ver utilizadas. Uma educação musical capaz de oferecer estímulos ricos e significativos aos alunos, despertando atitudes curiosas e aumentando, por consequência, a disponibilidade para a aprendizagem. Uma educação que instaure um espaço de acolhimento pelo “brincar” no sentido original do termo, isto é “criar vínculos”, uma das necessidades fundamentais da dimensão humana, indo, sem dúvida, muito além do relacionamento exclusivamente técnico-executivo entre aluno x professor x classe, ainda tão frequente na realidade de muitas salas de aula. Uma educação musical na qual o lúdico represente o componente transgressor de expectativas do conhecido, mantendo nos alunos atenção viva ao que se realiza a cada instante e, assim, os atraia, menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência musical participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão.

Uma educação musical, enfim, que estimule o prazer (vínculo), para instaurar a presença (inteiridade), possibilitar a participação efetiva (relação, implicação) e assim, então, estimular a produção de conhecimentos gratificantes em nível geral e, especialmente, pessoal (formação ampla do aluno e não simples transferência de informações por parte do professor). Pois quando, num processo educativo o professor se transforma em educador, inverte-se a preponderância de uma formação para a música por uma formação pela música, tornando possível aos alunos inscreverem-se num espaço de construção do sujeito, no qual estratégias dinâmicas de aprendizado (as lúdicas, por exemplo) permitem um “desapriamente” individual que favorece a apreensão da questão da identidade e da alteridade (fundamento do desenvolvimento humano). Espaço dentro do qual, os saberes pessoais dialogam com os saberes consagrados, onde os “saberes induzidos” fazem contraponto com os “saberes construídos”.

É esta a natureza de Educação Musical que merece ser trabalhada hoje nas escolas, nos diversos pontos e regiões do País, capaz também de integrar teoria e prática, análise e síntese, tradição e inovação, conferindo à música seu sentido maior, transcendente e inclusivo.

Educação Musical e Criação

Considerar a educação musical como uma instância de construção e exercício da autonomia pessoal do aluno e de sua participação ativa em sociedade não representa mais uma visão romântica, idealista, utópica, como durante muitos anos foi feita a crítica.

⁴ Como sabemos, o Canto Orfeônico, surgido inicialmente na França no séc. XIX sob o título de “Orphéons”, foi adotado como recurso de musicalização em todo o Brasil no século XX. Heitor Villa-Lobos o propôs, com adaptações próprias, para ser utilizado nas escolas públicas do Rio de Janeiro, a convite de Anísio Teixeira, em 1932. Associado a manifestações cívicas e ao exercício disciplinar de várias ordens, culminou 10 anos depois na criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. As particularidades do tempo que vivemos hoje sendo muito diferentes, bem como as concepções que temos de educação, educação musical, filosofia, sociologia, musicologia etc., a demanda, por consequência, é por propostas que respondam, de maneira mais pertinente, aos desafios atuais postos por diversas realidades.

Carlos Kater

Com a Lei nº 11.769 (que torna obrigatória a introdução de conteúdos musicais nas salas de aula), estamos hoje sendo convidados a participar não de um “simples momento” de cumprimento de um dispositivo legal, mas, muito além... temos a perspectiva de um “novo movimento” da educação musical (forma particular de aceleração e intensificação de realizações, entendimentos e convicções) capaz de propiciar processos e resultados valiosos para uma Educação Musical que se pretenda viva, brasileira, contemporânea.

Agora avançamos mais um pouco... no lugar de uma “Música na Escola”, as “Músicas das Escolas”. Uma abordagem de campo ampliado, integrando ao processo educativo procedimentos criativos a fim de trazer à tona e dar voz à expressão pessoal dos alunos, engajando-os em seus próprios aprendizados e formação. Ou seja, fazer emergir no “espaço físico” de cada instituição seu “espaço expressivo” e seu “espaço relacional”, no âmbito dos quais serão promovidas novas modalidades de diálogo.⁵

No conjunto, essas expressões serão “harmonizadas” e “contraponteadas” na interação com o educador⁶, representando falas de culturas em ação, vozes de indivíduos que passam a ser escutadas, permitindo-lhes, assim, revalorizarem-se na pessoa que são (aumento da autoestima e sociabilidade). Música “musical”, criada e “criativa”, resultado de concepções e práticas musicais lúdicas fundamentadas em processos ampliados que – em vez de o exercício da repetição e dos fazeres miméticos, preponderantemente reprodutivos – compreendem o arranjo, a adaptação, paráfrase, variação, improvisação, reconstrução e a criação musical propriamente dita, concebida pelos próprios alunos.

Oportunizar novas percepções de si e do “outro” através de um meio potente como a música, significa intensificar qualitativamente a dimensão formadora e a dinâmica social das escolas, sobretudo nos grandes centros como São Paulo, tão carentes de ações educativas criativas e humanizadoras.

A título de conclusão

Em outras palavras, não vale repetir as experiências de circunstâncias passadas sem a observação e a atenção cuidadosa das realidades presentes. Assim, não se trata de recorrer a modelos conceituais ou didático-pedagógicos de fortes tendências técnica e teórica, diretiva e unidirecional, com insuficiente espaço de flexibilidade e integração, nem a modelos vivencial-artísticos preponderantemente práticos, com frágeis referenciais teóricos e de apoio, com exclusividade. Nossa época nos convida ao exercício, não mais do “ou”, substitutivo e excludente, mas do “e”, colaborativo e integrador, estabelecido, porém, com critério e criatividade.

Dai esperarmos que a “música na escola” tão reivindicada não se confunda com um fazer musical pedagogicamente descompromissado, de lazer e passatempo, nem que a educação musical seja aprisionada pela educação artística e confundida com “história da música” ou outras estórias de nomes e datas.⁷

As escolas são espaços de formação nos quais é estimulada a produção de conhecimentos; os alunos, além de representantes sensíveis e inteligentes de estados musicais, são potenciais muito mais ricos do que imaginamos, que merecem ser conhecidos e desenvolvidos com consciência e respeito desde onde se encontram, a fim de tomarem contato com algo essencial em si próprios até na relação com a vida, cumprindo assim seu papel na sociedade.⁸

⁵ Desta forma, e ao mesmo tempo, se evidenciarão também, no seu dia a dia, potenciais talentos “adormecidos”, “ignorados”, “desapercebidos”, que em momento oportuno e, em situação adequada, poderiam ser melhor trabalhados ou encaminhados a instâncias de formação adequadas, pois não se busca aqui garimpar talentos em vista de profissionalização.

⁶ Que assume aqui também o papel de orientador, problematizador, instigador, facilitador do conhecimento.

⁷ Mesmo que haja aportes de contribuição para o processo de conhecimento, este “deslizamento” é insatisfatório face ao valor profundamente formador e renovador que a música através da criação oferece para a educação.

⁸ Observamos aqui, embora de passagem, a necessidade fundamental de cursos de formação continuada para os educadores responsáveis pela condução destes processos, visto seu papel decisivo para o sucesso desta, e de qualquer outra, proposta de educação musical. E isto é imprescindível não apenas porque o contingente atual em condições de participar desse despertar das “músicas das escolas” não atenda quantitativamente à expectativa da demanda. Sociedades complexas, de mudanças rápidas e intensas como as nossas, demandam profissionais em processo constante de atualização. Espera-se que todos os que utilizam a música como meio de desenvolvimento pessoal e de intervenção social criem conexões viáveis entre a realidade “presente e objetiva” (a realidade real que no senso comum se manifesta) e suas dimensões “potenciais e latentes” (a realidade ideal, desejada ou necessária, isto é, seu vir a ser), dimensão própria das criações e músicas compostas.

Ao promover a diversificação de experiências musicais, a criação de músicas originais e suas apresentações, daremos então condições para a construção de novos olhares e ouvidos, tanto por parte da comunidade escolar e seu entorno, quanto dos próprios alunos; novas percepções inclusivas, que possibilitarão recriar, com valor positivo, as leituras atualmente vigentes nas relações entre “eu & outro”, “aluno & professor”, “criação & educação”, “exclusão & participação”.

E as músicas que, nos próximos tempos, emergirão das salas de aula e que escutaremos das escolas, representarão a expressão criativa pela qual se manifesta a educação nas diferentes instituições, a valorização das culturas, o reconhecimento dos indivíduos e sua participação saudável nos rumos da sociedade.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Editora Callis, 2003.
- ANTUNES, Jorge. Criatividade na escola e música contemporânea. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nº 1. São Paulo: Atravez, 1990, pp.53-61.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.
- DELALANDE, F., CELESTE, B. e DUMAURIER, E. *L'enfant, du sonore au musical*. Paris: INA/Buchet-Chastel, 1982.
- DOBBS, Jack P.B. La música como educación multicultural. In: V.Gainza (Ed.) *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe, 1990. pp.139-145.
- FAUTLEY, M. Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. *International Journal of Music Education*, v.22, nº 3, p.201-218, 2004.
- GAINZA, V.H.de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nº 1. (Ed.C.Kater). São Paulo: Atravez, 1990, pp.22-30.
- KATER, Carlos, MOURA, José Adolfo Moura, MARTINS, Maria Amália, FONSECA, Maria Betânia P., BRAGA, Matheus e BRAGA, Rosa Lúcia M.Guia. Projeto Música na Escola: proposta para a implantação. In: *Fundamentos da Educação Musical*, Série 4. Salvador: ABEM, Out./1998, pp.102-105.
- _____. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social,. In: *Revista da ABEM*, nº 10. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p.43-51.
- KOELLREUTTER, H.J. Educação Musical no Terceiro Mundo. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nº 1. (Ed.C.Kater). São Paulo: Atravez, 1990, p.1-8.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Música na Escola: um projeto de educação musical para professores alfabetizadores*. Conservatório Brasileiro de Música, 2001.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Celso Favaretto

Música na escola: por que estudar música?

Falar de música na escola é falar do requisito, julgado indispensável, da presença da arte na educação. Embora a valorização da arte na formação de crianças e jovens, do homem, seja quase consensual, as expectativas que a envolvem e as peripécias do seu exercício na escola são problemáticos. As perguntas e as justificativas pedagógicas muito frequentes sobre o lugar e função da arte na educação, as insistentes reflexões sobre o assunto, esbarram frequentemente no suposto mesmo dessas proposições; ou seja, na própria crença do valor formativo da arte, atribuído indistintamente a todas as artes. Por isso, é preciso recolocar o problema, tendo em vista a dificuldade atual em se manter a ideia de formação como fundamento das concepções e práticas educativas derivadas desta crença.

Considerando-se que o essencial do “ensino de arte” na escola é o acesso à experiência estética, pelo contato com o trabalho e com as obras dos artistas, como pensar e propor mediações estratégicas para compatibilizar os dois termos da equação, educação e arte? Tanto partindo das obras de arte, da tradição e da modernidade, como de tudo o que provém da generalização estética contemporânea, inclusive aquela determinada pela indústria da cultura disseminada pelos dispositivos do consumo, as proposições consensuais sobre as relações entre arte e educação não mais satisfazem às expectativas de uma educação que dê conta da heterogeneidade do saber e da multiplicidade da experiência contemporânea. Dessa maneira, os princípios consagrados, do talento e da criatividade, que informavam e ainda informam as concepções e práticas de arte na educação, mostram-se insatisfatórios.

A suposição que está na base dessa crença no valor educativo da arte, de sua necessidade, é atribuída ao suposto de que a cultura estética é inerente à concepção de educação como formação espiritual e cultural, gerada no horizonte das proposições iluministas. Pois, o espírito das Luzes funda-se, como se sabe, no desejo de esclarecimento – cujas fontes são a razão e a experiência, na busca de realização da razão no indivíduo e na história, tendo como finalidade a emancipação, autonomia, liberdade e felicidade –, e supõe a consideração, fundamental, da perfectibilidade do espírito, da unidade do gênero humano, da universalidade dos valores e do aprimoramento infinito do homem e do mundo. Nesta perspectiva, moral e política, a cultura estética é componente indispensável para a formação. Como diz Schiller, “é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à conjugação de suas forças sensíveis e racionais, enfim, à união de dignidade moral e felicidade”¹.

Esta concepção pode, por exemplo, ser verificada na atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em que a ênfase na tecnologia, como princípio e requisito básico, no saber, na sociedade e na cultura, deve ser contrabalançada pelo “conhecimento da arte, compreendido como conhecimento “sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre a história e contextos na sociedade humana”². Aquilo que aí se denomina “estética da sensibilidade” tem uma clara intenção de matizar os efeitos, na formação, no indivíduo e na cultura, dos excessos da racionalidade instrumental, com vistas à emancipação.

¹ cf. M. Suzuki, “O belo como imperativo”. In- F. Schiller, A educação estética do homem. trad. bras. R. Schwarz e M. Suzuli. São Paulo: Iluminuras, 1990, p. 19.

² cf. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e tecnológica, 1999, p. 90.

Estas considerações põem em relevo a necessidade de se pensar a arte na escola, no horizonte das transformações contemporâneas, e de reorientação dos pressupostos modernos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos, o que implica reconsiderar a ideia corrente de formação e reexaminar os pressupostos da crença que afirma a arte como componente obrigatório do processo educativo.

Justamente neste deslocamento estaria a contribuição efetiva da arte, que visa aos processos de constituição do sujeito. E os processos, diz Deleuze, não são propriamente funções; “são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua comunicação”. O devir implica valorização das singularidades; assim, uma concepção da arte como lugar de agenciamentos³. Para que a arte seja significativa é preciso que venha por “necessidade”, na criação e na fruição, e que contrariamente a crenças estabelecidas, inclusive na educação, a arte não tem nada a ver com comunicação. Nisto está a sua resistência às diluições, na cultura, no saber e na experiência. Esta resistência da criação deve-se ao fato de que ela é sempre estranha, pois “não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe”, que não se faz “em função de um povo por vir e que ainda não tem linguagem”⁴. Eis aí o valor disruptivo da arte na educação, em que o aprendizado surge pelo espírito de investigação, pela interpretação dos signos da experiência.⁵

Assim pensando, a experiência da arte, e a sua possível função na educação, não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isto. Considerando que a atitude básica da arte da modernidade, ao focar as experimentações na produção do estranhamento e no hermetismo, confundiu as discussões sobre a definição e o sentido da arte, pode-se dizer que o seu trabalho desligou o princípio pedagógico de que a arte na educação tem como função apenas promover o desenvolvimento da sensibilidade, pois é o que aparece valorizado nos discursos educacionais como um substituto da faculdade de conhecer, e que se torna uma espécie de inteligível confuso.

Na arte surgida dessa atitude, patente nas atividades contemporâneas, as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descamiinho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge, como na música, através de dicções e timbres, na forma e nas linguagens, não nos conteúdos; sempre uma viagem no conhecimento e na imaginação, formulando imagens que procuram captar os deslocamentos da subjetividade. E o que pode advir dessa maneira de pensar como matéria de ensino ou de aprendizado senão a radicação na especificidade e singularidade do trabalho dos artistas?

As artes da modernidade mostram que há um pensamento na arte. Mais precisamente, há um pensamento da arte, que é o pensamento efetuado pelas obras de arte, em que se flagra a existência “de uma certa relação de pensamento e de não pensamento, de um certo modo da presença do pensamento na materialidade sensível, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante”⁶. Nesta linha, Lacan entende que “a arte poderia nomear o que não se deixa ver (...) pode aparecer como modo de formalização das irredutibilidades do não conceitual, como pensamento da opacidade”⁷.

Nestas condições, como inscrever este entendimento da arte, pragmaticamente, aqui e agora, nas instituições educativas, particularmente na sala de aula? Como fazer com que os acontecimentos de linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido irredutíveis ao conceitual, como outro modo de experiência e do saber? Particularmente, como considerar nestas condições a música, em que o não conceitual é tão mais característico?

³ G. Deleuze. Conversações. trad. bras. P.P. Pelbart. São Paulo: Ed. 34, p. 183 e 188.

⁴ G. Deleuze. “O ato de criação”. trad. J.M. Macedo. Folha de S.Paulo-Mais!, 27/6/99, p.4-5

⁵ cf., G. Deleuze, Proust e os signos. trad. A.C.Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense -Universitária, 1987, p. 4.

⁶ Jacques Rancière. L'inconscient esthétique. Paris: Galilée, 2001, p. 11.

⁷ cf. Vladimir Safatle, in O tempo, o objeto e o avesso- ensaios de filosofia e psicanálise. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 116-117.

Celso Favaretto

Dentre os modelos de inscrição, o mais legitimado e mitologizado é o da “criatividade”, considerado o que melhor contemplaria a especificidade artística no ensino. A ênfase na criatividade é patente em todas as teorias pedagógicas modernas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, pode-se ler: “a estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática”⁸. Combinação das faculdades inatas da percepção e da imaginação, da sensibilidade e da imaginação⁹, criatividade implica originalidade e inventividade, duas categorias da modernidade artística. Daí surgiram, como se sabe, as proposições sobre dispositivos que materializam no processo de ensino, focado em “competências” e “habilidades”, estes verdadeiros postulados subjacentes ao ensino, pois esta concepção viria a substituir a tradicional, ou acadêmica, que foca o ensino de arte no “talento” individual, porque a ideologia da criatividade seria democrática, igualitária, por ser a criatividade um potencial universal. Assim sendo, destinada a todos, a arte poderia ser ensinada e a criatividade transformada em habilidade através de projetos e programas. Esta ênfase não deixa, entretanto, de ser problemática, pondo em causa muitas das propostas atuais sobre o valor da arte na educação.

A partir dessas considerações, como pensar o lugar da música na escola? Se literatura, teatro, dança e artes visuais estão mais ou menos dimensionadas quanto à importância e modos de exercício na escola, a música talvez esteja a exigir esforços mais específicos. A presença física do som e das sonoridades é um fato da cultura e experiência individual da maior importância; no Brasil, especialmente através das modalidades diversas da canção. Mas a tensa relação entre som e sentido, dada nos processos de enunciação da música, apesar de traduzir pulsões e afetos, não tem sido valorizada educacionalmente como as verbais e do olhar – certamente por razões complexas ligadas à própria constituição do saber ocidental, que privilegia a ordem da legibilidade antes da escuta –, e por razões concernentes às diretrizes históricas do ensino no Brasil. A escuta não pode ser assimilada à audição distraída; ao comportamento generalizado tomado como natural; a escuta exige atenção e concentração, é uma força estranha que através de vibrações audíveis e inaudíveis, de vozes e silêncios, convoca o corpo, conecta o inconsciente. É assim pensando, que a música é componente indispensável da formação que vem da educação dos cinco sentidos, não apenas da razão.

⁸ PCN- Ciências Humanas e suas Tecnologias, p. 21.

⁹ cf. Thierry de Duve, “Quando a forma se transformou em atitude – e além”. *Arte & Ensino*. PPG em Artes Visuais/Escola de Belas Artes/UFRJ, no. 10, 2003, p. 93 e ss.

Por que música na escola?

Introdução

Como participante da equipe de elaboração do projeto dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre 2007 e 2008, e enquanto Coordenador do Colegiado do BI Artes em seu primeiro ano e meio de funcionamento (2009-2010), pude despertar uma consciência mais profunda sobre a importância dos estudos musicais enquanto parte de uma educação generalista (independentemente do nível em que se dá esta educação), ao tempo em que também me deparei com os desafios que advêm da oferta de estudos musicais para alunos das mais diversas origens e com os mais variados interesses de formação intelectual e/ou profissional. Este artigo trata desta experiência.

Descrição do projeto BI

A UFBA criou, em 2009, o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC), o qual passou a abrigar novos cursos de graduação que propõem um modelo inovador de estrutura curricular universitária. Ao abandonar a estrutura dos cursos profissionalizantes em nível superior, este modelo se diferencia bastante do tradicionalmente adotado no Brasil, priorizando uma formação mais abrangente, flexível e generalista. Esta estrutura não tem por objetivo principal – em sua primeira etapa – a formação exclusiva em perfis profissionais tradicionais, contudo, não exclui a possibilidade desta formação enquanto etapa subsequente (ALMEIDA FILHO et al, 2010, pp. 171 - 189).

A preocupação principal deste modelo é a de fornecer uma educação abrangente o suficiente para permitir ao indivíduo a possibilidade de entender e transitar entre as diversas formas do conhecimento e da expressão humana (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008).

Este conceito parte da constatação de que, na sociedade ocidental, existem diversas “culturas” que priorizam diferentes aspectos dos conhecimentos humanos (as ciências e as humanidades, por exemplo), e que sistemas educacionais normalmente tendem a enfatizar uma ou outra “cultura”. Daí advém a dificuldade de comunicação encontrada entre indivíduos formados em “culturas” diferentes. Além disto, constata-se a impossibilidade de que cada uma destas “culturas” dê conta – isoladamente – de uma compreensão mais profunda da realidade (SNOW, 1995).

No caso específico do Brasil, uma educação superior que prioriza a formação do especialista e que, na verdade, quase a ela se limita, cria uma situação na qual os indivíduos formados não possuem meios adequados para perceber e dialogar com outras formas de saber e de expressão humanas além das da sua área de especialização. Por outro lado (e quase que paradoxalmente), muito frequentemente, os profissionais (especialistas ou não) mais bem sucedidos são aqueles que conseguem extrapolar as barreiras de suas especialidades, incorporando outros saberes e percepções em seu modo de compreender e dialogar com a realidade. Ou seja, indivíduos que detêm a capacidade de compreender a realidade de forma mais abrangente tendem a conviver melhor com o seu entorno.

Lucas Robatto

O projeto dos BI objetiva proporcionar aos seus alunos vivências acadêmicas em diversas “culturas” durante seu percurso acadêmico e, para tanto, destaca três “culturas” que atualmente já estão presentes na universidade, mas que, no entanto, raramente dialogam entre si no âmbito acadêmico: a cultura científica, a cultura humanística e a cultura artística. Em consequência desta premissa, o ensino de matérias do campo das artes – e a música aqui em destaque – passou a constar obrigatoriamente do currículo dos alunos interessados em qualquer área de especialização dos BI (saúde, ciência e tecnologia, humanidades, artes).

A experiência da oferta de matérias musicais para alunos das mais diversas áreas pode delinear o seguinte quadro, que, de algum modo, retrata a presente situação da formação musical de alunos que – nas sua grande maioria – não tiveram possibilidade de contato sistemático com a música durante as suas formações nos ensinos médio e fundamental.

Reflexões advindas da experiência dos BI

A constatação mais geral é a de que a música é encarada pela maioria dos alunos como um campo do saber distante de si próprios. Isto não significa que estes alunos não apresentem um gosto musical desenvolvido, nem que não tenham a capacidade ou o desejo para desenvolverem uma personalidade musical sólida, mas sim, que há um preconceito generalizado que traça uma grande barreira entre o “especialista” (o músico) e “leigo” (o não músico). Aos primeiros, ficariam reservados os saberes musicais; e aos segundos, restaria somente uma fruição musical de caráter mais superficial.

Uma segunda constatação é a de que há uma considerável resistência por parte dos alunos a se envolverem diretamente com o fazer musical. Os alunos sem formação musical prévia mais sistematizada tendem a evitar qualquer situação em que tenham que se expressar musicalmente, seja cantando ou tocando algo.

Uma provável decorrência das duas constatações delineadas acima é o fato de que os alunos que acabam cursando nossas matérias musicais geralmente apresentam algumas limitações referentes ao entendimento da música em um contexto mais amplo do que o do seu gosto pessoal momentâneo. Ou seja, estes alunos apresentam dificuldades nos seguintes pontos:

- visão panorâmica e/ou exploratória de repertórios musicais possíveis;
- capacidade de contextualização das manifestações e do repertório musical (seja o do seus “próprios” ou do de outros indivíduos e grupos);
- atitude de audição crítica.

Contudo, pode-se observar que estas deficiências tendem a diminuir na medida em que os alunos se envolvem mais com as matérias musicais, e o progresso individual nesta direção é marcante. Em pouco tempo de exposição a uma formação musical mais estruturada, percebe-se uma mudança de atitude frente à música, onde esta passa a ser mais próxima do indivíduo do que antes. É como se os alunos gradativamente perdessem o “medo” de estudar, entender e fazer música.

Conclusão

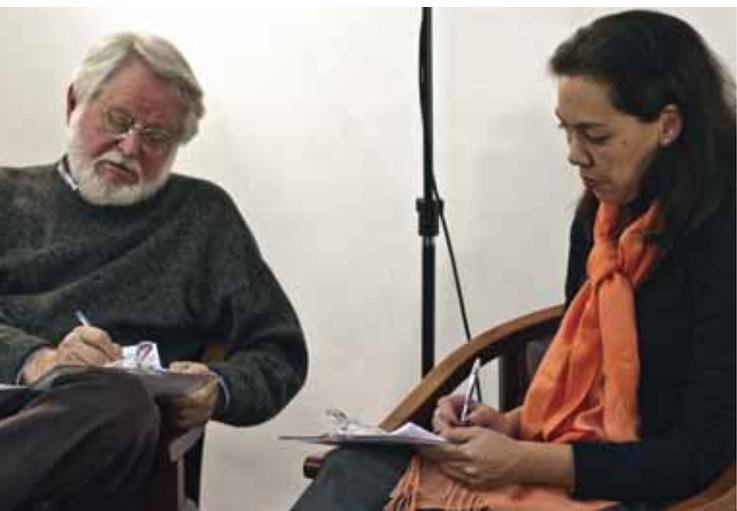
Apesar de a história dos BI ser recente, e de não existirem ainda estudos sistematizados que avaliem a atuação das matérias musicais no âmbito de formação generalista, já é possível tirar dessa experiência algumas conclusões relativas ao papel da música na formação dos jovens no Brasil.

Seguramente muitas das dificuldades que os alunos dos BI encontram para se relacionarem com a música neste ambiente de formação generalista advêm da falta de vivência prévia com abordagens mais estruturadas de contato com a música. Para a maioria destes alunos, a primeira oportunidade de contato sistematizado e continuado com a música está ocorrendo na etapa superior de sua formação.

Fica patente que o interesse pela música é proporcional às oportunidades que cada indivíduo tem de ter contato com abordagens mais estruturadas e contínuas com a música. Fica também claro que, uma vez em contato com uma tal abordagem, ocorre um enriquecimento da capacidade de percepção e de elaboração crítica. A ampliação dos horizontes musicais do indivíduo (seja no âmbito da percepção pessoal, seja no âmbito da riqueza e variedade de repertórios) serve de auxílio para o alargamento dos horizontes de percepção da realidade como um todo.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, Naomar de; Mesquita, Francisco; Marinho, Maerbal; Lopes, Antonio Alberto; Lins, Eugênio; Ribeiro, Nádia; Macedo, Joselita; Pimentel, Álamo. *Memorial da Universidade Nova*: UFBA 2002-2010. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em : <http://pt.scribd.com/doc/50945357/Memorial-da-Universidade-Nova-2002-2010>. Acesso em 17 de maio de 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI*: para uma Universidade Nova. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em:
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/12122/1/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2011.
- SNOW, Charles Percy. *As Duas Culturas e uma Segunda Leitura*: uma Versão Ampliada das Duas Culturas e a Revolução Científica; trad. Geraldo Gerson de Souza / Renato de Azevedo Rezende Neto. S. Paulo: EDUSP, 1995.





POR QUE

Roda de conversa 1

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Celso Favaretto, Carlos Kater,
Lucas Robatto e Magali Kleber

Sergio Molina – Projeto “A Música na Escola” iniciando com a primeira roda de conversa sobre o tema “Por que estudar música?”. Começaremos com uma fala inicial de cada um, e depois, abriremos um debate entre todos os participantes.

Celso Favaretto – Eu vou marcar alguns problemas gerais que vão além do ensino de música nas escolas. Diz respeito, antes de tudo, à relação entre educação e artes de modo geral. É inquestionável que as artes em geral (e a música em especial) devam estar na escola.

A pergunta principal é: “Qual é o valor formativo da arte na educação. Qual o valor da música na educação?” Essa é uma pergunta muito simples, fundamental e pouco respondida. No entanto, a pergunta educativa por excelência é: “Formação, o que quer dizer isso? Que formação é esta que vem das artes?” Não é uma pergunta fácil de responder.

Partimos do princípio, mais ou menos consensual entre as pessoas que fazem, gostam e trabalham com arte, que o essencial não é tanto o conhecimento que cada uma das artes fornece, mas sim, a possibilidade do contato com elas, levar crianças, adolescentes e homens em geral a uma experiência estética. Uma experiência estética, evidentemente, modalizada para cada uma das artes. Mas, ou existe experiência estética ou se tem um conhecimento de arte. Conhecimento de arte não é necessariamente formativo. Não é necessariamente um exercício de uma determinada arte através de habilidades e competências, mas a experiência da arte é uma experiência estética, essa sim, é fundamental.

No Brasil, especificamente, estamos submetidos continuamente a um banho de audição, não só devido aos meios de comunicação de massa, mas à posição muito especial da chamada música popular (que poucos países possuem). Inclusive, a importância antropológica e cultural da música popular. Se formos um pouco adiante, vamos perceber como é exercida essa música popular pelos criadores, por aqueles que fazem a música, vamos constatar que ela abriga todos os tipos de contribuição, das mais exigentes, ditas clássicas, as experimentações contemporâneas até as informações populares. Não dá para pensar o ensino de música, ou a música na escola, sem um viés que contemple essa multiplicidade.

A inscrição da música na sala de aula implica lidar com duas concepções de ensino que são muito delicadas. De um lado, a concepção de que a arte deve visar o talento daqueles que a exercem, e também daqueles que venham a aprender arte. E, de outro, aqueles que acham que a questão é do desenvolvimento, do que ficou conhecido como criatividade.

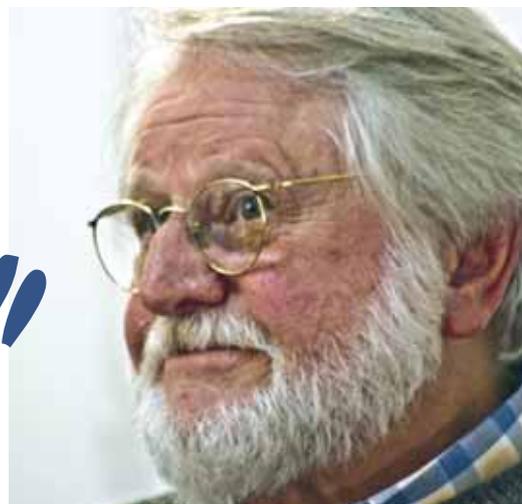
Entretanto, isso não exclui o fato de a música, ou qualquer outra arte, estar presente na sala de aula por uma questão formativa. E é esta função que tem de ser determinada, incentivada e desenvolvida.

A formação integral de alguma coisa que não passaria necessariamente pelas disciplinas, pelos conhecimentos da formação lógico-discursiva. Mas que passaria pela ordem do que costumamos chamar resumidamente de sensibilidade, embora a expressão (sensibilidade) não dê conta de tudo o que isso quer dizer.

De qualquer forma, não é alguma coisa não racional. Não pertence à ordem do irracional, como muita gente pensa. Ao contrário, é perfeitamente da ordem da racionalidade, só que na composição da racionalidade (é esta coisa que é muito contemporânea) que é estabelecer não limites e divisões entre a racionalidade de tipo lógico-discursivo e outras racionalidades não lógicas e discursivas.

“ A importância das artes na escola, no caso da música, é que ela é o único lugar em que o sensível e o cognitivo são absolutamente a mesma coisa. ”

CELSO FAVARETTO



A música me parece ser o único lugar em que se desenvolve um comportamento e uma atitude, que é a escuta. A escuta é uma experiência diferente da experiência do ouvir, que é do cotidiano, que é contido e provém da música a qualquer tipo de som e ruído. A escuta implica num tipo de atenção específica que tem tudo a ver com atenção e a concentração do pensamento. A relação final acaba sendo entre música e pensamento.

Pensando nisso, é fundamental, no Brasil, partirmos dessa perspectiva inaugurada de maneira decisiva nos últimos anos (e que vem desde as leis e diretrizes de base da educação), em que as artes deixam de aparecer como educação artística, mas surgem como área de concentração, que implica conhecimento e informações. Elas são sempre importantes, interessantes e necessárias, mas, antes de tudo visando elaborar uma experiência estética a partir das artes.

Os parâmetros curriculares nacionais têm dado algumas orientações para formação dos professores e para as atividades práticas em sala de aula. Nem sempre essas informações são muito claras, mas elas levam em consideração a diversidade brasileira. Uma coisa é pensar em uma lei, que vale para o País inteiro. Outra coisa é pensar a diversidade, de norte a sul, de leste a oeste. Essa diversidade implica em variedade de experiências. E, nesse ponto, entra a pesquisa. O ensino como pesquisa, o trabalho do professor como pesquisa em cada situação muito concreta.

Magali Kleber – Eu vou fazer uma costura com as questões bastante importantes que o professor Celso levantou. Assim, talvez, eu possa contribuir falando um pouco sobre o estado da arte, em relação à educação musical nos últimos 20, 25 anos.

A questão da experiência estética é um pressuposto para a educação musical. A noção de talento é uma coisa que já superamos, pelo menos enquanto conceito. Naturalmente, ainda existem resquícios, mas não partimos mais do princípio de que a música é um privilégio de quem tem talento.

Além disso, a música não é vista como uma prática voltada para o que entendemos como “música clássica”. Eu acho que uma das coisas que o Brasil tem reconhecido como premissa, em qualquer proposta de educação musical, é a diversidade cultural. Ela já é um pressuposto para pensarmos em propostas a serem desenvolvidas.

Outra coisa que você colocou é o fato de a música estar na sala de aula. A música não será colocada na sala de aula, se partirmos do princípio que a música é uma prática social e, com isso, ela já está no contexto. O que nos interessa, enquanto educadores musicais, é ter um olhar sem hierarquizar as culturas para esses contextos.

Por isso, as propostas não são fechadas e lacradas como princípios metodológico e pedagógico. Elas são abertas, policêntricas. As manifestações estéticas trazem, nos diferentes contextos, níveis de excelências de performance que o

Roda de conversa 1



O Brasil tem reconhecido, como premissa em qualquer proposta de educação musical, a diversidade cultural.

MAGALI KLEBER

educador não dá conta. Muitas vezes, os alunos trazem experiências estéticas musicais e artísticas num nível de excelência que devem ser postas como um exemplo de como discutir uma estética artística. Então, nesse sentido, eu acho que a gente resolve a questão da música, do som como um substrato de práticas sociais. A partir daí, entramos em um alinhamento do que vem sendo discutido.

Foram citados os parâmetros curriculares nacionais e as orientações, que realmente foram um avanço. Saímos daquele currículo fechado, mínimo e houve uma consulta pública. Mas o que aconteceu? As universidades ficaram com um tipo de proposta em que as artes estão sendo trabalhadas nas suas especificidades, e a educação básica continuou com a estrutura e a concepção da polivalência da educação artística.

Essa estrutura está inviabilizando não só a música, mas o teatro e a dança, pois as artes visuais prevaleceram. O MEC está promovendo uma discussão, um alinhamento entre as universidades e buscando proposições interministeriais, intersetoriais.

E a questão da diversidade, nesse momento de construção de políticas, está sendo levada em consideração.

O que se aponta com a proposta da educação integral está brotando no Plano Nacional de Educação, onde as artes e a cultura terão um espaço muito maior. E um espaço não como contraturno.

Mas como a arte e a música vão entrar na escola? Existem muitas formas de pensarmos a transversalidade entre as disciplinas e entre as áreas, que podem resolver os problemas que atualmente nós temos por conta da fragmentação do conhecimento. Então, teremos, nos próximos 10 anos, um tempo razoável para acompanhar o desenvolvimento desse plano e fazer essas implementações que estão por vir.

Carlos Kater – A partir das questões abordadas, vou tratar do que me parece ser mais urgente no momento. Em vez de encararmos como o atendimento a uma lei, poderíamos pensar que estamos diante de um novo movimento da educação musical. Eu preferiria que nós adotássemos essa ótica: de um novo movimento da educação musical que implica um aceleração do espírito. Existe algo que se revigora, que se instaura de uma forma muito ampla, muito dinâmica e que evoca sempre uma reivindicação. E, ao mesmo tempo, que a gente não permaneça numa dimensão idealizada do que possa ser essa música na escola. Mas saber quais os nossos mais sinceros e profundos desejos. O que nós esperamos, de fato? Qual é o papel que esperamos que a música possa cumprir na sociedade?

Eu partiria um pouco da ideia da música na escola, colocando que, neste momento, o que me parece ser mais apropriado é a “educação musical na escola” e não propriamente a “música na escola”. Certamente, a presença da música na

escola (que já ocorre), sendo intensificada, tornaria a escola um ambiente mais alegre, mais amável, mais humano, mais inteligente sob vários pontos de vista. Porém, algumas qualidades que eu penso que a educação musical possa suscitar, talvez não viessem a ser atendidas se a música apenas estivesse na escola. A educação musical na escola tem condições de propiciar um trabalho central dirigido ao educador musical.

Seria muito oportuno revisitar algumas questões centrais. Uma delas é justamente o foco no papel, na função contemporânea de um educador musical para que a música praticada não seja música da execução, da reprodução. Mas que seja música da criação, da expressão de desejos, de vontades, de inteligências, de formas originais de escutar e estar no mundo.

Por outro lado, nós sabemos também que qualquer educador, qualquer professor tem um papel de mediador e de alguém que proporciona o conhecimento. Ele tem um papel de referência fundamental na relação. Significa dizer que estamos num momento em que o mundo, a sociedade, todos os membros da nossa comunidade, esperam que o educador, a pessoa que lida com a educação e com a criação, no caso da música, seja uma pessoa melhorada. Uma pessoa que seja sujeito do seu próprio processo de crescimento.

Pessoalmente, eu estou propondo que ajustemos o nosso foco de pensamento na figura do educador musical para que ele seja, na verdade, a pessoa que possa participar de uma forma ativa da transformação da sociedade. Pensarmos que a ótica é a de trabalhar a musicalidade nos alunos a partir da musicalidade do próprio educador, para que ele tenha efetivamente condições de promover o trabalho junto ao outro.

Finalmente, eu diria para não apenas reivindicarmos a educação musical na escola, mas que as músicas aflorem “das escolas”. Certamente será um sucesso ter a música presente como um elemento de representação de todas as categorias culturais que se manifestam naquele nicho no qual a escola está inserida. E, mediante um trabalho criativo, é possível que a gente construa novas modalidades de músicas.

De todo e qualquer processo educativo, deveríamos também avaliar o quanto a educação ainda é uma ferramenta de duplo sentido. O quanto, muitas vezes, ela está adestrando os alunos do ponto de vista do seu pensamento e o distanciando da experiência estética legítima. E o quanto está distanciando os alunos do contato com a sua própria sensibilidade. A educação deve visar exatamente o contrário disso. Não se trata de adestrar ninguém, mas sim, de oportunizar o crescimento e o aprendizado de todo e qualquer ser humano a partir de um conhecimento de si. Não existe um conhecimento externo sem estar calcado num envolvimento interno.



“*Proponho nosso foco de pensamento no educador musical, para que ele possa participar de forma ativa da transformação da sociedade.*”

CARLOS KATER

Roda de conversa 1

Seria mais do que oportuno que esse nosso momento da educação musical pudesse, de alguma maneira, buscar promover a integração dessas reivindicações. Sabemos o quanto a música é capaz de promover felicidade, autoestima, interação entre os indivíduos, construção de conhecimento de uma maneira eficiente, eficaz e comunicável. Então, eu penso que neste momento maravilhoso e único, possamos considerar, num futuro não muito distante, estar ouvindo não “a música na escola”, mas, “a música da escola”.

SM – Obrigado, Carlos Kater. Dentro deste novo movimento da educação musical que está abarcando essa pluralidade, é inevitável perceber que os bacharelados das graduações pelo Brasil afora, muitas vezes, não estão alinhados com esse pensamento. Existe uma contramão na produção dos novos universitários, dos novos estudantes, que não contempla esse diálogo com a sociedade. Uma exceção é a tentativa recente do bacharelado interdisciplinar em artes que acontece na Bahia. Pergunto, então, ao Lucas Robatto, como trabalhar com essa pluralidade em nível superior, se ela não vem semeada desde baixo.



“A música na escola é uma forma de ampliação do horizonte de percepção da realidade.”

LUCAS ROBATTO

Lucas Robatto - Exatamente. Um novo momento de educação musical no qual a música é encarada sob o viés da pluralidade. Isso é fundamental para esse projeto do qual participei tanto na elaboração, quanto na implementação dos bacharelados interdisciplinares. Isso é uma proposta da Universidade Federal da Bahia em propor uma nova arquitetura curricular na qual a formação em nível superior não é mais pensada, necessariamente, como formação do profissional ou do especialista.

Mas é um retorno do que seria uma formação mais integral do indivíduo. Temos utilizado a expressão advinda de um sistema educacional presente na América do Norte, que é a formação generalista, independentemente das consequências teóricas dessa abordagem. As artes em geral são vistas nesse projeto como parte fundamental da educação de qualquer indivíduo, assim como as ciências e as humanidades.

Nessa experiência, temos cinco cursos de música e quatro bacharelados, mais uma licenciatura. Mas é também uma alternativa para um perfil diferenciado do aluno de outros cursos já existentes na universidade, tanto de artes quanto de outras áreas.

O curso tem ingresso único por meio do formato de ingresso do ENEM. Ele é extremamente beneficiado pelo sistema de cotas. Com isso, conseguimos ter um grupo que é composto de alunos vindos de escolas públicas. O curso é oferecido nos turnos vespertino e noturno, e atrai um público que pode trabalhar e estudar. É um público diferente do que normalmente atendemos na Universidade Federal da Bahia.

O projeto surgiu num momento muito fértil dentro da própria escola de música, quando também estávamos criando o curso de música popular.

Há questões interessantes sobre a dificuldade em se organizar e oferecer isso. Principalmente se avaliarmos quais as consequências da forma como a música tem estado presente nas escolas e na vida da maior parte da nossa população.

Com certeza, a música é presente, é uma parte fundamental da nossa cultura. O Brasil se faz através da música. Nós nos entendemos por brasileiros muito devido às nossas músicas. Por isso, faz parte do percurso regular dos alunos de todos os cursos uma experiência na área artística, na área científica e na área de humanidades, seja qual for a área de interesse do aluno.

Dentro dessa experiência na área artística, procuramos oferecer a música em diversas possibilidades, tanto práticas, quanto de contemplação distanciada, com aulas expositivas e com a prática do instrumento. Procuramos colocar à disposição de todos os alunos da universidade, a Escola de Música em toda a sua plenitude.

A questão estrutural não é tão problemática na nossa realidade, pois já temos uma escola com histórico, com estrutura e com diversas possibilidades de abordagens.

SM – Pelo que entendi, existe esse bacharelado interdisciplinar, além do departamento de Música que se abre para receber esses alunos, além dos seus estudantes regulares específicos.

LR – Nós tivemos alunos regulares de graduação e de pós-graduação. Além disso, existe mais uma modalidade que a escola oferece, dessa vez não para alunos que são ingressos oficialmente na Escola de Música. Eles ingressam nos bacharelados interdisciplinares e terão diversas possibilidades de abordagem da música, desde uma formação generalista, que é para o aluno que vai prosseguir na área da saúde, por exemplo, e terá contato com artes e escolhe a música, até o aluno que tem interesse em, eventualmente, prosseguir na carreira musical.

Não é porque o aluno entrou no bacharelado de artes que ele precisa, necessariamente, completar o curso e tornar-se um artista. O aluno pode utilizar a arte como etapa na sua formação. Temos muitos alunos interessados em artes como mais uma ferramenta na sua formação profissional. Um exemplo é o grande número de alunos interessados em utilização de música como parte da elaboração de videogames.

O problema mais marcante para mim, nessa experiência, é a dificuldade de apresentação da música aos jovens. O contexto familiar ainda serve como um grande meio para que a música passe a fazer parte da vida dessas pessoas. Foi chocante para nós dimensionarmos o que seria oferecido em termos de música. A procura por parte dos alunos foi bem mais baixa do que estávamos esperando. Eu estava à frente do curso como coordenador e fui questionar os alunos o porquê de não se matricularem. A resposta típica era “não sei cantar”.

SM – Quais eram as opções que eles tinham?

LR – Canto Coral, Apreciação e Oficina de Iniciação da Música. Eles também tinham a oportunidade de frequentar uma série de cursos como Músicas e Tradições, Elementos da Música ou Rítmica. Os alunos que procuravam o curso eram os que tinham interesse em um contato mais próximo, mais especializado com música. A minha preocupação é justamente com os alunos que não têm esse interesse. Eles me diziam: “Não vou entrar no canto coral porque eu não sei cantar”.

Nós respondíamos: “Mas o canto coral é para ensinar a cantar”.

Então o novo argumento era: “Mas eu não sou músico”.

Esse “não sei nada” do aluno impede, por um vício do nosso sistema educacional, que ele procure saber algo sobre aquilo. Estamos dando uma oportunidade, seguramente tardia; afinal, é muito tarde para começar num nível superior um contato mais estruturado com música.

Roda de conversa 1

Mesmo assim, as transformações são imensas. Tanto que hoje, uma das dificuldades que nós temos, são os alunos de outros cursos como de saúde e de humanidades que buscam vagas específicas de música na segunda etapa do curso. Eles se encontraram em muito pouco tempo. Eles estão expostos a dois, três semestres no máximo, e já decidem pautar a vida em função não somente de música, mas das artes.

Mas eu vejo que um dos grandes problemas que nós, especialistas em música, temos, é admitir que a grande maioria dos nossos alunos não vai usar a música como uma etapa profissional posterior. E nós, que somos envolvidos nessa área, temos esse vício de encarar música como nós a usamos. O músico profissional tem outra relação com a música e é difícil se colocar na posição de quem não tem a música nesse parâmetro. Precisamos nos despir desse conceito na hora de tratar disso.

Quero encerrar a minha fala dizendo que a música na escola é uma forma de ampliação do horizonte de percepção da realidade. Entendemos que a percepção de várias músicas e a percepção de que a música tem um componente de auto-observação muito grande. Isso é fundamental, faz com que a música seja realmente algo que vale a pena estudar.

Adriana Terahata – Eu percebi na fala de vocês uma defesa da música para o desenvolvimento humano, da sua utilização no sentido de tornar o ser humano mais feliz, mais criativo, mais engajado, mais detentor do seu próprio saber.

Porém, o educador de sala de aula, que atua de forma polivalente na Educação Infantil, Fundamental 1, Fundamental 2 e no Ensino Médio, ainda traz uma concepção muito próxima do que o Lucas falou, de uma postura de “não saber fazer música”.

Eu queria ouvi-los sobre como seria possível sensibilizar a família, a comunidade, os educadores, os leigos em música com uma proposta e um pensamento de música mais amplos.

CK – Isso que você colocou é uma questão importantíssima. Há dois pontos em particular que eu gostaria de observar. As pessoas que em geral dizem: “eu não tenho ritmo, eu não escuto direito, eu não sei afinar, a minha voz é isto e aquilo”, utilizam um conjunto de justificativas padronizadas. O fato de a música estar dentro de uma universidade, de uma instância reconhecida, pode intimidar as pessoas.

Por isso, é importante que o educador musical, ou qualquer educador, qualquer profissional, seja ele médico, engenheiro, faxineiro, tenha uma identificação direta entre o que ele faz com o que ele é. Isso possibilita que ele se coloque numa relação de igualdade com as pessoas.

A partir dessa postura mais fluente de identidades é possível ir além desse tipo de justificativa. Em muitos casos, essas pessoas que não conseguem afinar ou realizar um ritmo, podem ser encontradas no bar da esquina fazendo um “tic, tic, tic” ou fazendo uma segunda voz. Cantar afinado é uma coisa a ser buscada dentro do processo de aprendizado na formação de um cantor que subirá ao palco para cantar.

Isso é pensar na música no sentido da capacidade, da habilidade, do desejo, da competência que todo e qualquer ser humano tem e que poderíamos chamar, genericamente, de musicalidade.

É a partir das interações que se realizam ao se expressar, que alcançamos a convergência do que chamamos de aprendizado. Não é porque você está certo ou está errado. Quando alguém se expressa vocalmente e faz: “Ohhhhh...” não tem certo, não tem errado. Existe originalidade, existe veracidade da intenção. E, partindo disso que vem naturalmente é que se realiza o trabalho. Por isso que, muitas vezes, no trabalho da educação é necessário que você desconstrua esses modelos.

Na minha experiência nas escolas, com professores de música, eu trabalho a partir de atividades lúdicas. Porque não existe um fator limitante em nível técnico. Todo mundo pode fazer uma brincadeira de mão, todo mundo pode cantar, todo mundo pode fazer um jogral cantado. Existem estratégias que nos possibilitam fazer esse trabalho.

CF – A transversalidade supõe também uma especificidade. O que nós entendemos como educação musical e o que ela visa, estamos todos de acordo. Mas de qualquer forma, assim como a disciplina música foi introduzida e há uma reivindicação do seu lugar, as outras artes também fazem a mesma coisa. O que discutimos aqui vale para artes plásticas, para artes visuais, para dança e para teatro. Ou seja, se não tiver uma especificidade daquele que exercita aquela função, não há como se “descondicionar” das normas e modelos da tradição. Há uma cultura escolar que é a que vende uma cultura de outra ordem. Esta é a dificuldade. É dessa estrutura que vem a fusão entre transversalidade e especificidade. Isto é um nó político.

MK – Quando pensamos a “música na escola” ela não deve estar circunscrita no muro da escola. Temos de pensar na escola como um epicentro de um espaço geográfico simbólico e que expande para a comunidade. A competência de lidar sem essa limitação técnica ou com essa diversidade é uma competência do educador musical. Não é qualquer leigo que vai saber lidar com isso. Esta é a função do educador, seja na disciplina de inglês, português, matemática. E aí entra a questão da formação das universidades

AT – Temos defendido que a experiência estética e o contato com a música, deva acompanhar o desenvolvimento do ser humano desde a infância até o ensino médio e depois o superior. Na educação infantil, as crianças não têm o educador musical. Por exemplo, nas EMEIS de São Paulo, quem vai fazer isso é a professora regente de sala. Ela não tem o saber técnico e traz uma concepção de que o que ela faz não é música. Talvez ela bатуque no bar, mas não reconhece aquilo como música. Como superar a dificuldade desse professor regente que não é especialista?

MK – Isto existe, é um problema e é um calo no nosso sapato. Como presidente da ABEM e como militante na área, penso que temos de estabelecer metas e militâncias políticas em curto, médio e longo prazos. Em curto prazo, temos esse fogo queimando o nosso pé e temos de correr pensando em algumas coisas. Não estou me referindo a cursos de capacitação para professores com 16 horas, mas em uma experiência concreta que é a da Universidade Estadual de Londrina. Lá nós temos o PARFOR, que é a segunda licenciatura constituída, que são professores da rede que estão dando aula de artes e não tem essa formação.

Eles vêm para a Universidade para receber esta formação. Eles são multiplicadores porque voltarão para as suas escolas.

Alem disso, temos o PIBID, o Programa de Iniciação a Docentes, que é um programa da CAPES que pretende aproximar a universidade da educação básica. Nele, a professora que está na educação básica também vem para a universidade receber formação. A médio prazo, essa professora volta para escola levando um capital que a universidade pode lhe dar. É uma forma da universidade começar a viver um pouco da cultura escolar.

Eu vejo que a curto prazo os educadores, a ABEM e as universidades, têm de fazer o que o educador Kater já fez em Minas Gerais há um tempo. Pegar esses professores e desenvolver um trabalho com eles, de maneira que eles consigam virar um elemento estético, se desconstruir.

E, a médio prazo, avaliar essas políticas institucionais que nos abrem espaço para estar nas escolas de uma maneira mais efetiva, junto com esses professores. Existe realmente um fosso entre a universidade e a educação básica, o que é lamentável.

SM – E as crianças que passarem a ter música na escola neste ano, daqui há 15, poderão ser elas as professoras regentes, tendo passado por essa familiarização com a música. Com isso, vamos ter outro momento, de fato, de médio prazo.

Roda de conversa 1

LR – Eu acho que existe, inclusive, o momento de curto prazo. A ponte entre o fosso que existe entre a universidade e a formação fundamental, é o educador. É possível estabelecer políticas localizadas. Um dos grandes caminhos é a capacitação.

Uma associação como a ABEM pode ser fundamental no sentido de estimular as escolas de música a olharem para esse fosso. E ter um pouco mais de condescendência com esse profissional que já está lá dando suas aulas e tem que fazer aquilo e tem que prestar serviço de qualquer maneira. Ele fará da maneira que sabe. E nós podemos auxiliar esse profissional a fazer de uma maneira melhor. A curto prazo, já é possível alcançar alguma coisa.

CK – Eu participei de pelo menos três ou quatro cursos de formação de educadores, junto a diferentes secretarias e redes de ensino. Em todos os cursos de que eu participei, as vagas não foram suficientes para o número de inscritos.

Eu também não estou dizendo que existe, no deserto, um oásis o tempo inteiro. Estamos lidando com instituições, com legislação, com cultura estabelecida. Porém, as pessoas se engajam, as pessoas desejam. Está-se criando uma cultura. Nós nunca tivemos tanta possibilidade de ter licenciados quanto antes.

SM – Se a escola conseguiu capacitar alguém, seja o professor de artes ou o regente, um grupo de escolas pode ter um professor mais especializado que possa percorrer, em um dia, várias unidades e atuar uma hora em cada. Existem muitas soluções criativas para diferentes regiões do País.

CF – O que se puder fazer com música poderia produzir efeitos muito benéficos (cognitivos e atitudinais) no resto da escola, devido à posição muito especial que a música ocupa na cultura brasileira, na vivência e no dia a dia do brasileiro. Não só na música popular brasileira (que é muito especial), mas também em uma musicalidade difusa. Talvez se pudéssemos garantir situações para o exercício da disciplina, com professores mais habilitados para isso...

AT – Celso, você falou muitas vezes da questão da música como disciplina. Como vocês veem o risco da música como disciplina virar: “eu tirei 5,0, passei de ano”, assim como ocorre com as outras disciplinas.

CF – Isso é um outro problema. É outra pedra no sapato da educação brasileira. A avaliação não tem de ser esta. Ela acaba se configurando em conceito ou nota. Mas como se chega a isso é que é importante. A importância das artes na escola, no caso da música, é que ela é o único lugar em que o sensível e o cognitivo são absolutamente a mesma coisa. E se acredita que esse é o fundamento da educação hoje em geral e que ainda não foi exercido porque não se pode fazer isso diretamente. Tem que ser indiretamente, e o indireto é o que vem das artes.

AT – E como vocês pensam isso no bacharelado interdisciplinar. Por que tem de avaliar?

LR – Conseguimos encontrar uma fórmula para evitar o número, a questão da nota. É uma experiência que eu tive nos Estados Unidos, onde existe uma apreciação musical.

Nós não trabalhamos com disciplinas, mas com componentes curriculares que podem ser disciplinas, atividades, estágio etc. Normalmente, a música é uma atividade e o conceito é: aprovado ou reprovado. Não conta para a média, que é uma preocupação dos alunos de outras áreas. A participação em música garante o cumprimento da carga horária, mas não é algo que aumenta a média.

MK – A avaliação é um assunto que a gente tem debatido muito. Temos que tentar imprimir na escola e nos cursos de formação de professor o paradigma do coletivo e do protagonismo. Se você trabalha com essas duas perspectivas, no momento da avaliação, é importante que o sujeito que está passando pelo processo de avaliação também se exponha e se avalie. Por exemplo, eu faço isso nas minhas disciplinas e nunca vi um aluno meu dar uma nota maior do que a que eu dou. É um exercício de ética e de crítica. Ao mesmo tempo em que ele se avalia perante o grupo, ele também tem de justificar aquela avaliação. É um exercício ético. Um artifício seria não dar nota. Pode-se dar nota, mas desde que ele seja protagonista do processo. Eu acho isso fundamental, ter na perspectiva um currículo que vai romper com paradigmas arcaicos.

SM – Eu queria agradecer muito a contribuição de vocês neste movimento da educação musical no Brasil.



Marcelo S. Petraglia

Educação musical: da impressão à expressão

Introdução

Dentro do contexto escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), entendo que a educação musical deve ter seu foco no que podemos chamar de musicalização geral. Este processo deve possibilitar ao aluno uma relação íntima e ativa com a música; seja como ouvinte qualificado, seja como cantor, instrumentista e mesmo criador de música. Música, afinal, é um fato da vida cultural universal e não território exclusivo de uma especialidade profissional. Ao mesmo tempo, o aprendizado musical deve ser um processo que contribua para a formação integral do ser humano. Desde Platão, reconhece-se o poder do ensino da música sobre a formação do cidadão e hoje, um grande número de pesquisas comprovam os benefícios que o aprendizado musical pode proporcionar em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Muitas atividades compõem o processo de musicalização e talvez as mais importantes sejam: o desenvolvimento vocal, o desenvolvimento rítmico-motor, o desenvolvimento da audição, o aprendizado instrumental, a prática musical conjunta, o processo criativo, a apreciação das manifestações universais da música (e sua relação com as diferentes culturas e períodos históricos), a conceituação dos elementos musicais e a leitura musical. Sobre estas atividades, que aqui apenas cito de forma indicativa, gostaria de chamar a atenção para um processo que transpassa a todas e que deveria ser observado por todo educador musical na condução das suas atividades: a relação entre o que chamarei de impressão e expressão.

Impressão e Expressão

Por impressão, podemos entender toda a atividade que “vem de fora” e age sobre o aluno de forma estruturadora no seu impulso musical natural¹. Ao ensinarmos uma canção, por exemplo, imprimimos sobre o aluno uma dada estrutura de tempos, tons e qualidades vocais (para não falar do conteúdo do próprio texto). Ao aprender e se exercitar nesta canção, o aluno incorpora “padrões” de diversas ordens. Ele ajusta seu sistema temporal (rítmico-motor), objetivando-o na relação que estabelece com o grupo. O mesmo acontece com as estruturas tonais intervalares e o próprio sistema de afinação que está na base inconsciente do paradigma tonal. A audição de si mesmo e do grupo desempenha aqui um papel fundamental, sendo esta a grande mediadora do processo de refinamento dos padrões musicais em apreensão. Desta forma, partindo de músicas mais simples e progressivamente incorporando estruturas musicais mais complexas, o

¹ Entendo este “impulso natural musical” como sendo essencialmente um impulso de movimento. Este se expressa na criança pequena tanto em movimento corporal (próto-dança), como em movimento vocal (próto-melodia).

aluno toma posse da linguagem musical. Este processo de apropriação cultural/social da música a partir de uma referência externa permite que as estruturas relacionais da linguagem musical (de ordem abstrata) se incorporem e fiquem disponíveis para outras funções, assim contribuindo para o desenvolvimento geral do indivíduo.

Mas há um outro aspecto neste processo. Como disse, um impulso musical natural é inato a todo ser humano. Este impulso básico é a princípio caótico, disforme e só gradualmente se organiza e pode ser conscientemente conduzido. É este impulso que será “domado” e desenvolvido pela ação cultural da educação musical. Cabe ressaltar que é este mesmo impulso que carrega a essência da expressão individual. Por brotar no íntimo da alma humana, ele expressa seus mais profundos sentimentos e aspirações, a princípio, sem se preocupar em seguir regras ou padrões. De uma maneira provocativa, posso dizer que o que caracteriza a originalidade do indivíduo é quanto e como ele se afasta da “norma”, é a capacidade que ele tem de fazer prevalecer seu impulso original sobre os padrões a ele impostos. Fique claro que não estou defendendo um mundo de sujeitos desafinados e/ou descompassados. Quero apenas chamar a atenção para o impulso individual que deve também ser preservado e cultivado no processo de musicalização, pois quando a educação musical se pauta exclusivamente no caráter “de fora pra dentro” (impressão), o risco é de que não se desenvolva a capacidade criativa e original do ser musical. Mais que isso: se deixe de aproveitar a enorme via metodológica que é a manifestação do impulso interior do aluno. De forma consciente ou inconsciente, todos nós nos engajamos com muito mais afinco quando aquilo que fazemos está intimamente ligado ao nosso ser e dificilmente encontraremos algo mais pessoal que nossa própria expressão sonora. Na prática da sala de aula, isso pode significar um envolvimento muito maior dos alunos.

Temos muitas maneiras de cultivar este impulso criativo individual que deve permear a educação musical já desde o seu início. Pequenas improvisações, conversas musicais, perguntas e respostas, histórias sonoras e muitas outras dinâmicas, sejam elas vocais ou instrumentais, podem e devem se intercalar ao processo de estruturação propiciado por conteúdos pré-definidos pelo professor. Mais tarde, o desafio de compor uma canção e mesmo peças instrumentais pode ser altamente estimulante para os jovens, que podem realizá-las tanto individualmente como em grupo. O importante é que o aluno tenha o espaço e seja encorajado a expressar sua musicalidade interior e esta, assim como é, seja acolhida pelo grupo e pelo docente. Nesta situação, não cabem julgamentos e juízos de valor baseados em uma expectativa “do que é certo”, mas sim, a admiração pela expressão original de cada um.

Temos que reconhecer que nos primeiros anos escolares esta expressão pode ser algo bem modesto e tateante. Todavia é importante que ela se inicie cedo se queremos que posteriormente ela se manifeste com vigor e criatividade. Não é possível conduzir anos a fio uma educação musical na qual apenas se aprende por imitação ou por partitura canções e peças instrumentais prontas e na adolescência espere que se crie algo original.

Considerações Finais

Se por um lado é extremamente importante que o aluno interiorize as estruturas fundamentais da linguagem musical, tome contato e desenvolva o gosto pelas grandes manifestações musicais da história, da cultura do seu povo e do mundo; por outro lado, é fundamental que ele use estas estruturas como base para sua expressão individual. Se no início do processo de musicalização, o elemento da impressão desempenha um papel importantíssimo, sem o qual as bases da

Marcelo S. Petraglia

vivência musical dificilmente podem se estabelecer, o impulso da expressão deve aí, já ter um pequeno espaço; espaço este que deverá crescer ao longo dos anos escolares culminando em um amplo potencial criativo do jovem. Este então pode se expressar no mundo com reverência à sua cultura, mas livre e confiante para fazer nascer o novo.

Referências bibliográficas

GRANJA, C. E. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Ed. Escrituras, 2006.

HETLAND, L. Learning to make music enhances spatial reasoning. In: *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 179-238, 2000.

PETRAGLIA, M.S. *A música e sua relação com o ser humano*. Botucatu, Ed. Ouvirativo. 2010

PLATÃO. *A República* – Livro II. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

SCHELLENBERG E. G. Music Lessons Enhance IQ. *Psychological Science 1*: In press. Disponível em <http://www.erin.utoronto.ca/~w3psygs/MusicLessons.pdf>. Acessado em 15/04/2011.

ZIMMERMANN, H. *Forças que impulsionam a educação*. São Paulo: Ed. João de Barro, 2008.

Música, neurociência e desenvolvimento humano

Na última década, houve uma grande expansão nos conhecimentos das bases neurobiológicas do processamento da música devido, em parte, às novas tecnologias de neuroimagem. Tais técnicas permitem revelar em tempo real como o cérebro processa, dá sentido e emoção à impalpabilidade de sons organizados e silêncios articulados. O processamento musical envolve uma ampla gama de áreas cerebrais relacionadas à percepção de alturas, timbres, ritmos, à decodificação métrica, melódico-harmônica, à gestualidade implícita e modulação do sistema de prazer e recompensa que acompanham nossas reações psíquicas e corporais à música. De que maneira o cérebro sincroniza durações, agrupa e cria distinções entre sons e timbres, reconhece consonância e dissonâncias, programa movimentos precisos na execução instrumental e leitura, armazena e evoca melodias familiares e ritmos? Como tais processos modulares integram percepções múltiplas em uma experiência singular, essencialmente emocional que seduz e direciona ao mesmo tempo nossos sentidos, nosso corpo e cognição. Entender o cérebro musical pode elucidar aspectos fundamentais da mente humana, da emergência da consciência a partir da emoção, da percepção implícita à consciência autorreflexiva. Se por um lado, a neurociência tradicionalmente lida com a objetividade dos dados e sinais que cartografam o funcionamento cerebral, por outro, a música não pode ser entendida sem levarmos em conta a subjetividade, o envolvimento lúdico e a transitividade que caracterizam a arte. Ciência e arte compartilham o dinamismo do desenvolvimento, que não é um estado, mas um processo permanente de aprendizagem e busca de equilíbrio e abrange a capacidade de conhecer, conviver, crescer e humanizar-se com as várias dimensões da vida.

Processamento Musical

A atividade musical mobiliza amplas áreas cerebrais, tanto as filogeneticamente mais novas (neocórtex) como os sistemas mais antigos e primitivos como o chamado cérebro reptiliano que envolve o cerebelo, áreas do tronco cerebral e a amígdala cerebral. As vibrações sonoras, resultantes do deslocamento de moléculas de ar, provocam distintos movimentos nas células ciliares (receptoras) localizadas no ouvido interno e são transmitidas para centros do tronco cerebral. A frequência de vibração dos sons tem uma correspondência com a localização das células ciliadas do ouvido interno e a intensidade dos sons está diretamente relacionada ao número de fibras que entram em ação. Quanto mais intenso o som, mais fibras entram em ação. Existe uma relação entre a localização da célula sensorial na cóclea e a frequência de vibração dos sons. A frequência que mais excita uma célula sensorial muda sistematicamente de alta (sons agudos) para baixa frequência (sons graves). Assim, os estímulos sonoros nas chamadas células ciliares são levados pelo nervo auditivo de maneira organizada ao córtex auditivo (lobo temporal). O primeiro estágio, a senso-percepção musical, se dá nas áreas de projeção localizadas no lobo temporal no chamado córtex auditivo ou área auditiva primária responsável pela decodificação da altura, timbre, contorno e ritmo. Tal área conecta-se com o restante do cérebro em circuitos de ida e volta, com áreas da memória como o hipocampo que reconhece a familiaridade dos elementos temáticos e rítmicos, bem como com as áreas de regulação motora e emocional como o cerebelo e a amígdala (que atribuem um valor emocional à experiência sonora) e um pequeno núcleo de substância cinzenta (núcleo acumbens) relacionado ao sentido de prazer e recompensa (Figura 1). Enquanto as áreas temporais do cérebro são aquelas que recebem e processam os sons, algumas áreas específicas do lobo frontal são responsáveis pela decodificação da estrutura e ordem temporal, isto é, do comportamento musical mais planejado.

Mauro Muszkat

Há uma especialização hemisférica para a música no sentido do predomínio do lado direito para a discriminação da direção das alturas (contorno melódico), do conteúdo emocional da música e dos timbres (nas áreas temporais e frontais) enquanto o ritmo e duração e a métrica, a discriminação da tonalidade se dá predominantemente no lado esquerdo do cérebro. O hemisfério cerebral esquerdo também analisa os parâmetros de ritmo e altura interagindo diretamente com as áreas da linguagem, que identificam a sintaxe musical.

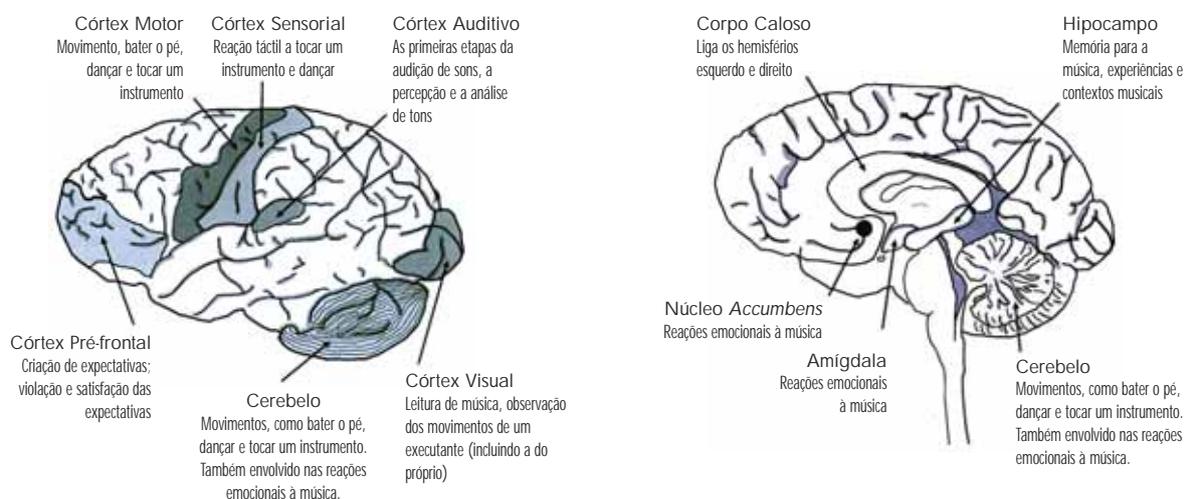


Figura 1. Representação Esquemática do Cérebro Musical. (Adaptado de Levitin, 2010)

A música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento. As alterações fisiológicas com a exposição à música são múltiplas e vão desde a modulação neurovegetativa dos padrões de variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, até a produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor. Treinamento musical e exposição prolongada à música considerada prazerosa aumentam a produção de neurotrofinas produzidas em nosso cérebro em situações de desafio, podendo determinar não só aumento da sobrevivência de neurônios como mudanças de padrões de conectividade na chamada plasticidade cerebral.

Música e Plasticidade Cerebral

A experiência musical modifica estruturalmente o cérebro. Pessoas sem treino musical processam melodias preferencialmente no hemisfério cerebral direito, enquanto nos músicos, há uma transferência para o hemisfério cerebral esquerdo. O treino musical também aumenta o tamanho, a conectividade (maior número de sinapses-contatos entre os neurônios) de várias áreas cerebrais como o corpo caloso (que une um lado a outro do cérebro), o cerebelo e o córtex motor (envolvido com a execução de instrumentos). Ativação maior de áreas do hemisfério cerebral esquerdo pode potencializar não só as funções musicais, mas também as funções lingüísticas, que são sediadas neste mesmo lado do cérebro. Vários circuitos neuronais são ativados pela música, uma vez que o aprendizado musical requer habilidades multimodais que envolvem a percepção de estímulos simultâneos e a integração de varias funções cognitivas como a atenção, a memória e das áreas de associação sensorial e corporal, envolvidas tanto na linguagem corporal quanto simbólica. As crianças, de maneira geral, expressam as emoções mais facilmente pela música do que pelas palavras. Neste sentido, o estudo da música pode ser uma ferramenta única para ampliação do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, incluindo aquelas com transtornos ou disfunções do neurodesenvolvimento como o déficit de atenção e a dislexia.

Estimulando o Cérebro Musical

O uso da música para fins terapêuticos data de tempos ancestrais e apoia-se na capacidade da música de evocar e estimular uma série de reações fisiológicas que fazem a ligação direta entre o cérebro emocional e o cérebro executivo. A música estimula a flexibilidade mental, a coesão social fortalecendo vínculos e compartilhamento de emoções que nos fazem perceber que o outro faz parte do nosso sistema de referência. Vários estudos revelam efeitos clínicos da música na precisão dos movimentos da marcha, no controle postural, facilitando a expressão de estados afetivos e comportamentais em indivíduos com depressão e ansiedade. Tais efeitos positivos da música têm sido observados em transtornos do desenvolvimento como o déficit de atenção, a dislexia, na doença de Parkinson, na doença de Alzheimer ou em doentes com espasticidade, nos quais a reabilitação com música ou estímulos a ela relacionados como dança, ritmos ou jogos musicais potencializam as técnicas de reabilitação física e cognitiva. A inteligência musical é um traço compartilhado e mutável que pode estar presente em grau até acentuado mesmo em crianças com deficiência intelectual. Crianças com síndrome de Williams, um tipo de doença genética, apresentam deficiência intelectual e habilidades de percepção, de identificação, classificação de diferentes sons e de nuances de andamento, mudança de tonalidade, muitas vezes, extraordinárias. O período do neurodesenvolvimento mais sensível para o desenvolvimento de habilidades musicais se dá nos primeiros 8 anos de vida. Estudos com potenciais evocados mostram que bebês já nos primeiros 3 meses de vida apresentam várias competências musicais para reconhecer o contorno melódico, diferenciam consonâncias e dissonâncias e mudanças rítmicas. A exposição precoce à música além de facilitar a emergência de talentos ocultos, contribui para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo. Crianças em ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade das áreas associativas cerebrais, maior grau de neurogênese (formação de novos neurônios em área importante para a memória como o hipocampo) e diminuição da perda neuronal (apoptose funcional). A educação musical favorece a ativação dos chamados neurônios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambigüidades na linguagem verbal e não verbal.

O avanço das correlações da música com a função cerebral exige cada vez mais, um trabalho multidisciplinar (músicos, neurologistas, educadores musicais) que dê acesso à multiplicidade de experiências musicais, lúdicas, criativas, prazerosas, na análise do impacto da música no neurodesenvolvimento. Este alcance poderá significar um resgate do sentido integral da arte, educação e ciência e um novo *status* para invenção e criatividade, pois nas palavras de Drummond, o problema não é inventar, é ser inventado, hora após hora e nunca ficar pronta nossa edição convincente.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, P.E. *Uma abordagem evolucionária e neurocientífica da música*. Neurociências. 1 (1): 21-33, 2004.
- LEVITIN, Dj. *A Música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- MUSZKAT, M; Correia, CMF; Campos, SM. Música e Neurociências. In: *Revista de Neurociências*. 2000; 8 (2): 70-75.
- SLOBODA, J. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.





NEUROCIÊNCIA

Roda de conversa 2

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Mauro Muszkat e Marcelo Petraglia

Sergio Molina – Projeto “A Música na Escola” inicia a roda de conversa número 2 com o tema Música, Neurociência e Desenvolvimento Humano.

Marcelo Petraglia – Quando lidamos com a questão da educação musical, temos algumas linhas-mestras como o desenvolvimento vocal, o desenvolvimento instrumental, a estruturação ritmo-motora, o desenvolvimento da audição, o processo criativo e uma série de caminhos.

Quando olho a educação musical, eu vejo trilhas que vão correndo mais ou menos paralelamente e, a cada momento, uma dessas trilhas tem uma preponderância maior no desenvolvimento da criança e do jovem.

Há uma coisa que transpassa tudo isso, a que se chamou de transversal, que é justamente esse equilíbrio. Eu acordei para isso um pouco tarde. O processo da expressão é o que eu chamo de “minha música”, daquilo que eu tenho como impulso musical, que nasce com todo ser humano. Eu identifico esse impulso musical, num primeiro momento, como o impulso ao movimento. Para mim, está cada vez mais misturado: música, movimento, tempo. Tudo que tem vida tem movimento e tem tempo. E o tempo e o movimento podem, de maneira muito abrangente, ser entendidos como aquilo que possibilita a vivência sonora.

Para mim, o som é uma vivência totalmente interior. Não é o que está fora. Para haver o som precisa haver um destino. Precisa haver um aparato que vai decodificar esse estímulo e criar dentro de nós uma vivência sonora musical.

Todo o ser humano nasce com esse impulso musical original e, com ele, se expressa. Como um bebê através de movimentos. Chamo isso de proto-dança e proto-música, que são todos os sons que começam a acontecer. Nós carregamos esse impulso para o resto da vida.

Aos poucos, ele vai se estruturando devido a diversos fatores, e começa a ganhar ordem. Se o deixarmos entregue à natureza, ele talvez tenha poucas chances de se estruturar. É como imaginar uma criança que nunca teve uma referência externa de afinação, de regularidade rítmica, de ciclos. Suponho que dificilmente ela chegaria a ter uma expressão musical.

Outra coisa que pode contribuir para essa suposição é o fato de a música estar totalmente atrelada ao ambiente cultural. No mundo ocidental, temos um sistema de afinação; na África ou no sudeste Asiático você tem outro. As pessoas afinam de maneira diferente. Para elas, aquilo é o natural, ou seja, isso é uma ação cultural que interage com esse impulso natural para se chegar a uma estruturação musical.

A minha questão na educação musical é que deveríamos aproveitar esse impulso individual. A educação não deveria criar réplicas, mas sim, incentivar a coisa mais central do ser humano que é a possibilidade de liberdade, da expressão da individualidade.

Todo processo educacional tem um final multi e isso vale para qualquer disciplina. É instrumentalizar, dar condições ao indivíduo de se expressar em sua forma única, individual, aquela que é só dele. Não estou defendendo uma sociedade de desafinados e descompassados, mas a possibilidade pela prática, como acontece em tantas atividades, vai ajudar na estruturação desse sistema motor, na aquisição do refinamento e no esclarecimento da afinação que, pra mim, é um grande mistério.

Isso é para ser levado até um ponto em que a expressão individual possa acontecer.

A pessoa teve uma vida inteira de educação formal musical até de boa qualidade. E alguém pergunta, qual é tua música? Improvisa. E não sai. Ela não desenvolveu esse processo, que é um fluxo de poder se ouvir, poder desenvolver a sua “imaginação sonora”. Uma criação sonora interior que possa fluir de uma forma ordenada dentro daquele contexto cultural em que ela está.

SM – E do ponto de vista da neurociência e da evolução que ela teve nos últimos anos, como é que a música é recebida pelo cérebro, o que a gente pode dizer sobre isso?

Mauro Muszkat – Ainda estamos engatinhando nesse conhecimento. Existem quase 150 centros universitários estudando a relação da música e o processamento cerebral, a circuitaria cerebral. Por que esse interesse? Por que se relevou a música para ciência? Uma coisa tão ancestral, tão antiga e que a ciência está querendo estudar, principalmente pela sua complexidade.

A música tem uma característica no funcionamento cerebral de múltiplos significados, envolvendo áreas cerebrais amplas, áreas complementares. Já conhecíamos esse funcionamento na linguagem, na leitura e na escrita. Cartografando essas áreas cerebrais e entendendo o funcionamento, é possível compreender os próprios processos cerebrais. A música, por essa raiz de mente emocional, também elucida os aspectos de como a emoção surge, o que é uma expectativa, o que é uma tensão, o que é um relaxamento, um impulso.

Um experimento importante que temos visto nos vários trabalhos com música é o seu potencial para reorganizar e redimensionar o cérebro. Sabemos, por exemplo, que o cérebro de um músico é totalmente diferente de um não músico. Não diferente do ponto de vista funcional, mas estruturalmente, as conexões entre os neurônios, as circuitarias vão se tornando diferentes em termos de tamanho e de número.

Hoje sabemos que um neurônio compete com outro pelo próprio mundo, pela experiência, pela novidade. Essa visão é a que chamamos “neografismo neuronal”, em busca da experiência. Sabemos que a música ajuda nessa reorganização, aumenta a competência de várias áreas do cérebro emocional, do cérebro motor e do cérebro sensorial de uma maneira ímpar.

Esse é um espaço muito importante para discutirmos, para falarmos da “música na escola”, pois isso quer dizer “cérebro em formação”. O cérebro da criança está em formação. As redes múltiplas que estão se criando, estão aumentando suas conexões, estão em busca de novos caminhos e podem levar a conexões que tornam uma criança mais fluida, competente, criativa para lidar com os desafios da vida.

Temos um olhar cartesiano em relação à música que nos dá uma visão limitada do seu potencial. Temos de ver a música em toda a sua extensão, o fazer musical, o pensar musical, o sentir e aumentar o repertório que você tem para levar para a escola com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de todas essas competências.

Na verdade, você está construindo um cérebro diferente, flexibilizando as atitudes e facilitando que a criança se aculture de uma maneira mais ampla e crie repertórios singulares, repertórios próprios para lidar com o aspecto motor de uma maneira mais orgânica.

Roda de conversa 2

SM – Mauro, você afirma que na medida em que a pessoa é submetida a esse estudo de música, o cérebro passa a responder de formas diferentes ao estímulo musical. Como é essa diferença do cérebro que processa e diferencia o que chamamos de “música”, como sons organizados, do som ordinário? As “paisagens sonoras” seriam músicas também? Isso pode ser uma ideia artística de educação musical? O cérebro entende dessa maneira essa questão?

MM – O cérebro do bebê, da criança, tem uma potencialidade em termos de símbolos sonoros como fenômeno visual, tátil, mais diferenciado. Um bebê de nove meses já tem competência para entender se um som é dissonante ou se o som



“A educação não deveria criar réplicas, mas sim, incentivar a possibilidade de liberdade, da expressão da individualidade.”

MARCELO PETRAGLIA

é consonante. Ele já identifica o entorno melódico, se a melodia está subindo ou está descendo.

A sensorialização eficiente da criança por música inclui a questão do vínculo, do olhar, da maneira como você fala. Até a maneira que a mãe coloca os sons e estimula, ajuda a fazer conexões, estimula a conexão entre o som, enquanto fenômeno físico, e o som enquanto fenômeno sensorial, que se encaixa num pensamento mais formal.

SM – A partir desse caminho trilhado, quando a criança ouve uma música, ela já acessa por essa via?

MM – Ela acessa por essas vias e por módulos. Você junta esses módulos do timbre, do som em alguns esquemas que já são alguns engramas que foram coordenados pela experiência sensorial, pelo hábito, pelo contato com a música, pela aculturação da parte sonora e vai se integrando às outras experiências que estão armazenadas na memória. Isso depende de como se deu o hábito, de como a criança é exposta ao mundo sonoro.

SM – Marcelo, gostaria que você falasse um pouco sobre a questão de que cada pessoa tem um referencial motor particular, mas quando ela faz música em grupo trabalha impressão e expressão ao mesmo tempo.

MP – O processo de aquisição de padrões se dá muito no social, na interação com outro. Se eu tenho o meu impulso natural, o meu jeito não tem uma referência do outro, nem referência

do que é certo e do que é errado. No momento em que eu confronto isso com outro é que tenho de buscar os ajustes. Se começamos a fazer uma dança juntos, eu não posso sair mais rápido que você. Vamos ter que achar uma média.

SM – É uma oportunidade em outras disciplinas – lógico que depende do professor e da atividade que é feita em classe – mas na música, parte-se do pressuposto que é interessante começar fazendo junto. Como é que o cérebro está operando esse “autofazer” e se medir em perspectiva com os colegas?

MP – É um grande desafio na sala de aula. Você percebe aquele aluno está “demais” e surge o desequilíbrio. Ele não ouve o colega, não ouve o resto, sai cantando de qualquer jeito.

MM – Exatamente. Você precisa modular a intensidade, a escuta. Delimitar esse sentido. Esta é a possibilidade que o educador tem de mexer com a questão da intensidade, para buscar a escuta em comum, buscar a questão da empatia e da ressonância, áreas no cérebro muito estudadas atualmente.

Em neurociência, discute-se a questão da correlação social. Quais as áreas do cérebro que veem o outro, que integram o outro e são responsáveis pela empatia, pela ressonância? Há indivíduos que não têm isso, mas gostam da música. Tem uma contradição de não ter empatia com a linguagem, mas ter empatia com a música. Como, por exemplo, quem tem síndrome autística e tem uma vibração pela música tremenda, mas não consegue sincronizar com o outro de maneira coletiva.

MP – Dentro da discussão que você iniciou, do “fazer musical” e as outras coisas que ele possibilita, essa questão vai estruturando seu cérebro com conexões que depois estão disponíveis para uma expressão mais individual. Mas tem uma coisa curiosa, que tem a ver também com essa questão social. Afinal de contas, se a atividade musical tornasse as pessoas de fato melhores, eu me pergunto: “A gente não vê evidências nisso?” As orquestras estão aí...

Eu fico me perguntando sobre todo esse desenvolvimento musical. Onde, de fato, ele desenvolve? Temos de ser críticos e seletivos. Se de fato a música torna a pessoa moralmente melhor, mais sociável? Recentemente li um artigo do Canadá, que falava sobre pesquisas com música relacionadas ao QI. O grupo avaliado teve uma performance mais alta não só por ouvir música, mas por ter aula de música durante certo tempo. Mas essas crianças e jovens não desenvolveram habilidades sociais, como, por exemplo, quem fez teatro, que era um grupo de controle desta mesma pesquisa.

MM – Nenhuma atividade cria um ser humano completo. Ela tem de ser contextualizada, ideologicamente bem colocada, estar em um contexto pragmático adequado, para então se tornar um conhecimento aplicável em uma condição histórica.

A música não está longe disso. Ela pode ser utilizada de um jeito muito errado, distorcido. Enquanto “meio” ela é mais flexível do que outros. É muito cênica, tem vários significados que você pode agregar, é uma boa “massa de trabalho”, mas o que torna o indivíduo consciente é um trabalho mais amplo.

Adriana Terahata – O Mauro traz a questão da importância das conexões cerebrais, como isso vai se conectar e formar um ser mais fluido, mais criativo, a importância do vínculo e de como se coloca os sons para essa criança. É importante que o educador tenha o conhecimento, por exemplo, da questão da plasticidade cerebral? De como favorecer a questão da expressão e não só da impressão? Do que esperar de uma criança de zero a três anos, o que esperar de uma criança de três a cinco anos, e assim por diante?

MP – Você colocou um grande dilema. Se pensarmos a situação ideal, de todos que lidam com crianças – e não somente o professor, mas também a própria família –, toda a sociedade deveria ter uma compreensão maior do que é uma criança de zero a três, de três a seis e assim por diante, e ter parâmetros. Temos uma certa noção. Dificilmente uma família irá oferecer uma feijoada para um bebê porque é errado. Mas, se fazem coisas com o som, talvez tão prejudicial quanto, como levar o filho de colo para uma rave.

O exemplo foi extremo, mas na questão do professor, é um pouco a mesma coisa. A formação, a capacitação dos nossos professores é deficitária, precária. De um lado, conhecer o desenvolvimento da criança; do outro, conhecer os elementos da música. Deve entrar um trabalho da fenomenologia dos elementos da música: o que é o forte, o que é o piano, o que

Roda de conversa 2

são as escalas, os intervalos, as próprias qualidades dos timbres. No momento em que o professor tem essa musicidade, ele integra os conhecimentos dele e pode olhar para uma criança e determinar o que cabe naquela situação específica.

MM – Eu concordo plenamente. Há uma questão que é a do indivíduo. Ele precisa ser incluído para fazer a inclusão. Tivemos uma experiência muito marcante. Eu coordeno o Centro de Desenvolvimento Infantil na Escola de Medicina. Recebemos crianças com o diagnóstico de deficiência mental. Avaliamos a deficiência intelectual em vários contextos, inclusive o desempenho musical e nos surpreendemos. Metade das classificadas como deficientes mentais, não eram deficientes, elas estavam deficientes devido a várias condições como abuso, negligência, falta de instrumentos para dar condições da criança se expressar com outros padrões.

Uma cantora que foi trabalhar com os professores da escola notou que os mais excluídos eram os próprios professores, porque eles não conseguiam se expressar corporal e sensorialmente. Eles não conseguiam nem cantar, ficavam travados. Então, o trabalho de educação também é em cima da capacitação da música como instrumento libertador. Ela é um meio, um meio maravilhoso, fluido, para conscientizar o seu corpo, a sua mente, de se incluir e se capacitar para esse potencial. Temos de fazer a música acontecer, fluir, vir de dentro para contagiar todo o corpo. O professor consegue fazer isso se ele conseguir essa ressonância interna.

Em relação à formação do cérebro, os primeiros quatro anos são cruciais no desenvolvimento de algumas áreas cerebrais ligadas à espacialidade, que auxiliarão até no desenvolvimento linguístico. Atualmente existem estudos que mostram que a música pode pré-ativar áreas de competências linguísticas e fonológicas. Se bem utilizada, a música é um instrumento muito importante para, realmente, incluir. Incluir também pessoas com dificuldades específicas: de se expressar por meio da linguagem, com dificuldade de leitura, que não conseguem sincronizar a fonética num texto em que é preciso utilizar o ritmo. Esse é um campo maravilhoso, amplo.

Sabemos que, de zero aos quatro anos, é uma faixa importante para a sensorialização. De quatro aos sete anos, temos o desenvolvimento de áreas importantes para o pensamento espacial e a música contribui muito. A partir dos sete anos, temos o começo do desenvolvimento das áreas mais anteriores do cérebro, das áreas frontais que estão ligadas ao pensamento racional organizado, que é mais flexível, que antecipa consequências. A partir dos 12 anos, temos uma independência desse sistema mais executivo, que precede da sensorialidade e pode pensar independente daquilo que ele vivenciou.

SM – Existem pesquisas com adultos que não tenham treinamento musical e, ao serem expostos a ele, apresentaram alterações?

MM – Sem dúvida. Devido à plasticidade do cérebro. O cérebro é plástico por natureza. Mesmo na velhice, até em indivíduos com doença de Alzheimer, com doenças cerebrais, temos a possibilidade de mobilizar novas conexões.

SM – Eu faço essas perguntas porque vamos ter, nos próximos anos, essa questão de trabalhar na escola com músicos especialistas e também com profissionais que serão capacitados. Nesse sentido, a capacitação pode ser feita?

MM – Eu diria que sim. Eu acho que a música é um instrumento maravilhoso, enriquecedor que a gente tem de generalizar para os educadores de uma maneira independente da formação específica musical. E diminuir a questão da complexidade da arte, no sentido de simplificar instrumentos. São esses instrumentos mais pragmáticos para poder depois enriquecer esses elementos de uma maneira, mas num primeiro plano, eu acho que é muito importante cativar, criar simpatia.

AT – O Marcelo colocou uma coisa interessante sobre se instrumentalizar para se expressar de forma própria. Eu pensei então na música para alguma finalidade como, por exemplo, a música da fila, a música para lavar as mãos, a música para escovar os dentes. Esse conhecimento precisa ser consciente?

MP – Num primeiro momento, eu acho que não. Eu trabalho com adultos e projetos de capacitação de professores nos quais estamos desenvolvendo uma metodologia calcada muito no processo criativo da autoexpressão. Aquela pessoa que mesmo de forma inconsciente aprendeu a falar musicalmente. Isso para ela é fácil, você dá o *start* e ela vai. Porque, de alguma forma, ela tem uma afinação razoável, um senso bom de ritmo. Há um caminho para ajudá-la. O principal a ser feito é mudar o modelo mental de que música é coisa de músico. De que músico é profissão de especialista. A música, em si, não é uma especialidade. Não é uma profissão, ela é um dom do ser humano, assim como todas as outras artes. Você pode dançar, escrever um poema, fazer um desenho, fazer música e cantar. Alguns vão se desenvolver e se tornar os virtuosos profissionais da área. Ótimo. Precisamos deles. Mas a música em si, não é.

Claro que existem situações em que as pessoas estão tão enferrujadas, que é preciso criar um processo terapêutico muito consciente para ajudar a resgatar a musicalidade. Eu acredito que é sempre possível fazer isso. Quando a gente fala do profissional, do professor de uma escola, o fato de ele chamar as crianças de volta do recreio, do intervalo, cantando, já é válido.

AT – Essa música simples está presente na educação infantil na hora de ir para o recreio, de voltar para a sala de aula. O que eu queria saber é: fazer isso é “mais” ou “menos”? É uma colaboração, não é?

MM – Acho que as duas coisas, eu acho que as duas coisas são possíveis. Inclusive, estamos com um problema muito grande de falta de repertório para se comunicar musicalmente com as crianças. Foi feito um trabalho, uma bateria musical para ver se as crianças são capazes de identificar as músicas. Ficamos impressionados. Mesmo a “ciranda, cirandinha” elas não identificam. O repertório básico da educação infantil está se perdendo muito. É preciso resgatar essas canções e também elementos que ajudem a criar uma organização das atividades.

“A música é um instrumento enriquecedor, que tem de ser generalizada para os educadores, independentemente da formação específica musical.”

MAURO MUSZKAT



Roda de conversa 2

Estruturamos a música tanto no nosso cérebro mais primitivo reptiliano quanto no cérebro mais evoluído, mais pré-frontal. Há esses dois ramos específicos maravilhosos capazes de criar essa grande plasticidade e essa possibilidade de ser comunicada tanto como um treino, quanto como uma atividade mais explícita, mais pensante, mais racional.

SM – Mauro, qual é a diferença, no cérebro, entre o escutar, processar, e o fazer música?

MM – Quando você está fazendo, você também está escutando. As áreas ativadas quando você escuta, ativam as áreas da programação motora. Há uma integração entre as áreas sensoriais e as áreas motoras. Ao mesmo tempo, existe uma atividade metacognitiva. Você coloca, como sujeito e como o objeto, ao mesmo tempo. Não existe uma hierarquia no cérebro. O fazer musical engloba a função também nesse sentido. Quanto à escuta, você pode ter uma escuta totalmente desatenta. Uma escuta num nível muito baixo hierárquico, mas que entra pelo seu corpo, teu cerebelo, pelas áreas mais baixas. Ou você pode ter uma escuta extremamente refinada.

MP – O processo de escuta vem a partir do estímulo e ele é processado. Curiosamente este processo sempre termina como expressão. Como por exemplo, o fato de você escutar música e começar a bater o pé, ou, o impulso, à dança. Isso acontece, às vezes, de forma involuntária. A escuta está totalmente conectada com o aspecto expressivo, motor. E, para mim, o suprassumo do desenvolvimento musical é quando existe uma fluência total entre aquilo que você escuta internamente e isso se expressa através da tua corporalidade.

MM – Como neurologista, eu fico pensando no inverso. Se você tem o corpo estático que não responde, se você tem um problema cerebral que a tua escuta é limitada a algumas áreas cerebrais, mesmo assim, ela continua sendo uma escuta, independentemente dela não produzir esse estado. Mas é um desenvolvimento, é uma linguagem e tem a sua expressão.

SM – Marcelo, eu sei que você tem um trabalho que contextualiza a música dentro da Antroposofia. Eu queria que você falasse um pouquinho de como seria isso.

MP – Primeiro, eu preciso dar uma noção do que é Antroposofia. É uma corrente de conhecimento, uma corrente filosófica que se iniciou no século passado, a partir das experiências de um filósofo, matemático, estudioso, pensador chamado Rudolf Steiner. Ele foi revisor da obra científica do Goethe, filósofo e poeta alemão que tinha uma obra científica desconhecida e que elaborou a teoria das cores, um trabalho muito interessante com botânica. A sua pesquisa caiu na mão do Steiner, que faria a revisão e a primeira edição dessa obra e, observando a maneira como Goethe olhava a natureza, como conhecia as outras coisas, ele extraiu um método cognitivo do próprio Goethe. Aplicando esse método de olhar o próprio ser humano, ele começou a desenvolver toda uma visão do ser humano e do mundo a partir dessas descobertas. Isso foi compartilhado e surgiram muitas aplicações práticas na pedagogia, na medicina, na agricultura, nas artes, na arquitetura e se espalhou pelo mundo e, atualmente, é uma corrente filosófica que ganhou dimensão.

A música, curiosamente, dentro da Antroposofia, ficou um pouco de lado. Recentemente, alguns músicos pegaram essas indicações e refletindo sobre essa visão do ser humano, começaram a desenvolver isso e transformar esse conhecimento em coisas úteis. Essas pessoas me ajudaram a olhar a relação da música com o ser humano de uma forma bastante interessante. A Antroposofia tem pontos de vistas muito interessantes e cooperativos para entender o ser humano. Através deles, foi muito legal poder fazer esse link com a música. Eu acabei embarcando nessa e desenvolvendo alguns aspectos para entender essa relação entre o ser humano e a música.

Fazendo uma relação com a educação, nós conhecemos o desenvolvimento da criança e o metiê musical, mas como é que a gente faz a ponte entre essas coisas? Essa ponte vai se dar a partir daquilo que eu vou chamar de imagem do ser humano.

Se eu acho que o ser humano é uma máquina, eu vou fazer os links da música com esse ser humano a partir dessa imagem.

MM – Eu acho que todo exercício de criar uma condição de integrar o ser humano é bem-vindo. Eles levam a uma prática que dá sentido, que unifica sua atividade. Tem muito a ver com a realidade do próprio desenvolvimento. Quando pensamos no indivíduo, pensamos no indivíduo próprio, atípico. Existem indivíduos que têm um cérebro totalmente diferente, que se conectam até com a emoção de um jeito totalmente diferente. É preciso aprender como ele é, para chegar a se comunicar com ele. E, às vezes, você tem que fugir de alguns padrões e dos mais comuns para poder se comunicar.

SM – Muito bem. Nós teremos esse desafio gigantesco e estimulante pela frente que é levar a música para a escola. Não é obrigatoriamente a educação “para” a música, mas a educação “pela” música. De trabalhar com música e educação de uma maneira plural, porque o País é plural, a sociedade é plural e a complementaridade disso é que nos parece um bom caminho.



FUNDAM



Fundamentos da educação musical

- A educação musical no século XX: métodos tradicionais
- Experiências criativas

MÉTODOS

Pensadores do início do século XX: breve panorama

Entre diversas mudanças, a passagem do século XIX para o século XX foi acompanhada também por um olhar cada vez mais voltado para o **espaço urbano**. O crescimento das cidades transformou o cotidiano das pessoas, e abriu “um enorme leque de experiências e atividades para as massas urbanas” (BERMAN, 1986:155). Nesse novo ambiente, uma gama enorme de novos sons se criou - remetendo ao conceito de **soundscape**, de M. Schafer (2001:11).

Artistas, aos poucos, distanciam-se do pensamento romântico do século XIX e novas manifestações artísticas surgem. Na música, o progressivo afastamento da tonalidade - proposto por diversos compositores - traz novas possibilidades sonoras. A modernidade olha para o futuro, mas a esperança no progresso será quebrada com as guerras mundiais. O desenvolvimento gradual da psicologia afeta de modo permanente a pedagogia, que busca novos caminhos e se desenvolve em direção a uma nova maneira de educar. É nesse contexto que surgem diversas reflexões sobre a educação musical infantil.

Émile Jaques **Dalcroze** nasceu em 1865. Professor do Conservatório de Genebra, observou que seus alunos não ouviam internamente o que escreviam e, a partir dessa e de outras observações, formulou uma maneira inédita de se aprender música.

Seu sistema de educação musical, inicialmente concebido para adultos, foi chamado de Rythmique, e tem por objeto o desenvolvimento **integral** da pessoa, através de uma conexão profunda entre **música** e **movimento**.

Nesse sistema, a música não é mais vista como um elemento fora do corpo, mas, sim, como parte integrante deste, fazendo com que **o corpo atue como um grande ouvido** - unificando música, corpo e movimento.

Dalcroze propõe que essa aprendizagem se dê através da **audição musical unida a movimentos** básicos como caminhar, correr ou mesmo andar em diferentes direções, procurando ouvir e expressar com o corpo as diferentes estruturas musicais. **Essa experiência serve de estímulo à criatividade, uma vez que está intimamente ligada à improvisação.**

É importante observar que, para ele, essa educação se destina não apenas à criança, mas a todo cidadão, jovem ou adulto.

Edgar **Willems** nasceu em 1890, e foi **aluno de Dalcroze**. Segundo ele, existe uma profunda conexão entre a natureza humana, a música e a audição. Relacionou, então, campos humanos (**sensorial, afetivo e mental**) a elementos musicais (**ritmo, melodia e harmonia**). Ainda, esses três aspectos – sempre interligados – foram vinculados a três verbos em francês: **Ouir; écouter e entendre** (ouvir, escutar e “ouvir” com o sentido de compreender)

De acordo com Marisa Fonterrada, sua proposta engloba dois aspectos: um teórico, que se refere a elementos fundamentais da audição e da natureza humana; outro prático, que diz respeito à organização do material didático necessário à aplicação de suas idéias de educação musical. (2005:125).

Sua proposta de aprendizado está vinculada às **diferentes etapas do desenvolvimento humano**. Ele estabeleceu, então, um método progressivo de aprendizado, no qual é recomendado que se inicie a educação musical pelo aspecto sensorial.

Com o objetivo de estimular na criança o interesse e o amor pela música, **a prática deve acontecer antes da teoria**. Para tanto, é necessário ouvir música, cantar, estimular os movimentos corporais naturais, entre outros. A **improvisação** é um aspecto central desse pensamento. Aos poucos, a teorização é introduzida, mas a relação da criança com a música já está estabelecida naturalmente.

Zoltán **Kodály** nasceu em 1882, na Hungria. Nesse momento, a **etnomusicologia** era um campo novo de estudos, buscando olhar a cultura popular tradicional de uma nova forma – e não como ocorria na tradição romântica, na qual o material sonoro tradicional era adaptado ao sistema erudito da escrita musical.

Kodály empreendeu uma profunda pesquisa sobre a cultura tradicional de seu país, construindo um realismo musical com base na cultura popular. A partir dele, foram estabelecidos os novos parâmetros da educação musical húngara, salientando a importância do papel da **música popular tradicional** como meio de reconstrução da identidade húngara.

Kodály teve como objetivos básicos **alfabetizar** musicalmente toda a população e trazer a música para a vida cotidiana das pessoas. Para tanto, o veículo utilizado é, basicamente, o ato de **cantar**.

São abordadas na sua metodologia leitura e escrita musical, percepção e rítmica; alguns mecanismos utilizados são o **manossolfa** (técnica de John **Curwen**, que associa sinais manuais às notas musicais) e o **sistema silábico** desenvolvido por Maurice **Chevais** para o aprendizado da leitura rítmica. Esse sistema ocorre de forma planejada e gradativa, e foi implantado com sucesso na Hungria e em alguns países da região.

Carl **Orff** nasceu em 1895. **Desenvolveu sua metodologia a partir da observação feita quando ministrava aulas de música e dança para professores de educação física – numa proposta de integração de música e movimento.**

Fonterrada coloca que “Os princípios que embasam a abordagem Orff são a integração de linguagens artísticas, o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação.” (idem: 145)

A partir da união da **fala, da dança e do movimento**, formulou o conceito de **música elemental**, que serviria de base para a educação musical da primeira infância. É importante notar que **essa educação deveria estar vinculada aos estágios evolutivos humanos.**

Para Orff, o ritmo é a base para a melodia, e ambos estão relacionados com o corpo: o ritmo com o movimento, e a melodia com a fala.

Não deixou textos que explicassem o que ele queria realmente, mas salientou a importância da **improvisação**, para a qual seriam necessárias algumas condutas, como atividades de **eco, pergunta e resposta**, a utilização do **ostinato** e da **escala pentatônica**. (idem: 149)

Shinichi **Suzuki** nasceu no Japão, em 1898. Formou-se violinista na Alemanha e, ao voltar para seu país, iniciou uma carreira como professor de violino.

Através da observação de como as crianças aprendem a **língua materna**, Suzuki formulou seu método de aprendizado, que consiste basicamente em aprender o instrumento por **imitação e repetição**, estimulando a memorização. Para tanto, a presença dos **pais** é fundamental, pois são eles que desempenham o papel de formar um **ambiente musical estimulante**, que insira essa prática num contexto lúdico.

O aprendizado deve começar cedo. Como ferramentas de auxílio, são necessários a constância na prática, um constante estímulo auditivo e um instrumento compatível com o tamanho da criança¹, entre outras. Para tanto, **elaborou um material com obras específicas para esse aprendizado musical.**

Num momento no qual o talento ainda era visto como fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento do instrumento, **Suzuki afirmou que qualquer criança podia aprender música**. Cabe notar, ainda, que ele desenvolveu seu método de musicalização para a população em geral utilizando um instrumento – originariamente o violino –, numa tarefa inédita.

As considerações estabelecidas pelos pensadores acima tem em comum o fato de que foram concebidas **para o indivíduo comum, para toda a população, e não com o objetivo de formar músicos.**

¹ Existem diversos tamanhos de instrumentos, adaptados às diferentes idades da criança, para o ensino do método Suzuki.

Ainda, é importante notar que a questão do talento, de fundamental importância no século XIX, foi desvinculada do aprendizado musical – para os autores abordados nesse trabalho, todos são capazes de aprender música, e essas ideias giram em torno de um aprendizado para a população em geral. Esse pensamento está de acordo com o projeto de implantação do ensino de música nas escolas. Porém, é preciso esclarecer que toda e qualquer ação nesse sentido exige conhecimento e escolha.

O presente artigo tem como objetivo introduzir brevemente esses autores e trata resumidamente dessas reflexões – para utilizar essas metodologias é necessário um profundo estudo sobre elas.

Essas reflexões estão inseridas na época em que foram desenvolvidas, e muitos dos seus conceitos foram repensados. Porém, apontam firmemente para os novos parâmetros presentes nos séculos seguintes, e estabeleceram a base para grande parte dos trabalhos que tratam sobre educação musical na atualidade.

Referências bibliográficas

- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.
- GRAETZER e YEPES. *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Ayres: Barry editorial, 1961.
- SCHAFFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.
- SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor - um novo método de educação*. Santa Maria: Imprensa Universitária/UFSM, 1983.
- WILLEMS, *As bases psicológicas da educação musical*. Suíça: Pró-Música: 1970.

A educação musical do século XX: os métodos tradicionais

Introdução

O ensino de música no século XX pode ser investigado e discutido a partir de diversas perspectivas. Músicos de várias nacionalidades ofereceram propostas para a educação musical que ainda suscitam discussões e reflexões em função dos elementos apresentados para o desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos. Tais propostas, que também podem ser identificadas como “métodos de educação musical”, são aplicadas ainda hoje em diversos contextos educacionais.

Diversas propostas metodológicas tornaram-se conhecidas e aplicadas no mundo todo em função de sua coerência e alinhamento com novos modos de pensar sobre o ensino de música. O que grande parte das propostas desenvolvidas no século XX apresentam em comum é a **revisão dos modelos** de ensino praticados em períodos anteriores, ou seja, aqueles modelos de educação musical que focalizavam a formação do instrumentista, reproduzidor de um repertório vinculado a uma tradição musical, a partir de concepções fortemente arraigadas na questão do talento e do gênio musical. Naquela perspectiva do passado, o fazer musical estaria relacionado a um grupo de pessoas talentosas, assumindo uma postura exclusiva, **na qual grande parte dos indivíduos estaria impossibilitada** de se desenvolver musicalmente. Os novos métodos apresentados na primeira metade do século XX, também denominados “**métodos ativos**”, propõem uma nova abordagem em que todos os indivíduos seriam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas. Considerando que estamos no século XXI, essas propostas apresentadas na primeira metade do século XX podem ser denominadas “tradicionais” em termos de educação musical; ainda hoje são aplicadas em diversos contextos educativos, inclusive no Brasil.

Este texto pretende discutir brevemente aspectos básicos de alguns métodos (propostas) de educação musical desenvolvidos em vários países na primeira metade do século XX e que também foram – e continuam sendo – utilizados no Brasil. São eles: Émile Jacques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Cabe destacar que a seleção desses autores não significa que eles sejam mais importantes que outros, e é necessário reconhecer a existência de vários educadores que também contribuíram para a educação musical no mundo.

Métodos ativos

A experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais é o que caracteriza os métodos ativos de educação musical. Nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Com essas abordagens, **evita-se o foco na teoria musical** e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes, desestimulam a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas.

Cada um dos autores apresentados a seguir desenvolveu propostas para o ensino de música em seus respectivos países, sendo que tais propostas foram aplicadas em outros contextos. Cabe destacar que os “métodos ativos” **chegaram ao Brasil a partir da década de 1950** e foram gradualmente sendo aplicados em contextos restritos, especialmente aqueles relacionados ao ensino particular de música. Diversas razões podem ser consideradas para que os novos métodos não

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

atingissem toda a população escolar brasileira. A Educação Artística e a polivalência – um professor responsável por todas as áreas artísticas na escola – contribuiu para o afastamento dos profissionais licenciados em música da escola regular (FIGUEIREDO, 2010).

Émile Jacques **Dalcroze** (Suíça, 1865-1950) apresentou uma proposta de educação musical que relaciona a música ao **movimento corporal**. Para o desenvolvimento desta perspectiva, Dalcroze propôs diversos caminhos metodológicos, com o objetivo de estimular “o desenvolvimento global da pessoa na área física, afetiva, intelectual e social” (DEL BIANCO, 2007, p. 27). Ritmo, solfejo e improvisação fazem parte das proposições de Dalcroze para o desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos.

Edgar **Willems** (Suíça, 1890-1978) desenvolveu uma proposta de ensino de música para todas as crianças a partir de 3 anos de idade. Para ele, “a **escuta** é a base da musicalidade” (FONTERRADA, 2005, p. 126) e o estudo da audição foi um dos pontos fundamentais abordados em sua proposta. A busca por **bases psicológicas** para a educação musical marcou a trajetória de Willems como educador musical. Em seus estudos, procurou estabelecer relações **entre o som e a natureza humana a partir dos aspectos: sensorial, afetivo e mental**.

Zoltán **Kodály** (Hungria, 1882-1967) idealizou e desenvolveu uma proposta de educação musical que é dirigida para **todas as pessoas**. **A prática vocal em grupo, o treinamento auditivo e o solfejo** são atividades centrais para esta metodologia. A **música folclórica húngara** foi pesquisada e integrada ao método. “A música folclórica”, afirma Szonyi (1990), “é a herança de todas as pessoas... e um princípio fundamental do método Kodály” que pode ser aplicado a diferentes experiências culturais em educação musical. **A experiência musical antes da teoria, criatividade, movimentos corporais, desenvolvimento intelectual e emocional**, são elementos que também pertencem à abordagem proposta por Kodály.

Carl **Orff** (Alemanha, 1895-1982) é autor de uma proposta que combina **música e dança**, trabalhando com o **ritmo da fala, atividades vocais e instrumentais em grupo, com forte enfoque para a improvisação e a criação musical**. O instrumental Orff, que é um conjunto de instrumentos musicais idealizados por ele mesmo, inclui xilofones, metalofones, tambores e diversos instrumentos de percussão, além de violas da gamba e flautas doces; a experiência de **tocar em grupo** coloca as crianças em contato direto com o fazer musical, “o que as faz imergir numa sonoridade poderosa, que as motiva a executar música em grupo desde os primeiros estágios” (FONTERRADA, 2005, p. 149).

Shinichi **Suzuki** (Japão, 1898-1998) baseou sua proposta pedagógica na aquisição da **língua materna** pelas crianças considerando que haveria um paralelismo entre aprender a língua e aprender um instrumento musical. Assim, as crianças aprendem a língua a partir da escuta de exemplos constantes das pessoas que estão à sua volta e poderiam aprender música da mesma forma, contando com um **entorno de qualidade**, baseando a aprendizagem no processo de **imitação** (HOFFER, 1993, p. 129). O desenvolvimento da habilidade da **memória**, o estímulo à **execução “de ouvido”**, a **“educação do talento” – que todos possuem** – são elementos fundamentais para o método Suzuki, que também enfatiza a **realização musical em grupo** e a participação da **família** no processo de aprendizagem da criança.

Considerações finais

As propostas destes eminentes educadores musicais conquistaram espaços no mundo todo por sua pertinência e adequação a diferentes perspectivas do ensino de música. É importante ressaltar que todas as adaptações metodológicas para contextos específicos podem trazer resultados positivos, contribuindo para o ensino de música de um modo geral. Ao mesmo tempo, é fundamental que se compreenda que a adaptação dos métodos não significa sua aplicação direta, sem considerar a diversidade cultural e educacional dos diversos **contextos** sociais.

Levando em conta os aspectos positivos da utilização de métodos já consagrados pela história da educação musical mundial, é possível ainda propor algumas reflexões. Os métodos não podem ser considerados como “receitas prontas” para serem aplicadas em qualquer contexto educativo musical, sem a devida análise de sua função no processo de formação musical dos indivíduos. Concordando com Maura Penna (PENNA, 1995, p. 82), “não é a assinatura de um mestre ‘consagrado’ que irá garantir nossa prática cotidiana em sala de aula”.

Outro ponto que deve fazer parte de nossas reflexões sobre o ensino de música na atualidade é a questão das referências que serão utilizadas para embasar projetos educacionais em música. Por esta razão, o estudo e a análise dos “métodos ativos” em educação musical pode constituir-se como uma parte relevante do processo que visa subsidiar propostas para o ensino de música na contemporaneidade. As perspectivas de diversos autores poderão se tornar referências para novas abordagens, considerando que tais perspectivas já foram amplamente utilizadas em diversos contextos e, por esta razão, já oferecem resultados que nos auxiliam a avaliar cuidadosamente a possibilidade de aplicação de diferentes abordagens para a educação musical em diferentes contextos. O cuidado maior está sempre no estudo criterioso das propostas do passado, compreendendo de que forma tais propostas podem ocupar espaço na educação contemporânea.

O trabalho com o corpo, o uso da voz, a criação musical, a experiência musical a partir de diferentes vivências, são todos elementos trazidos por eminentes educadores que conceberam a educação musical para todos. Tais elementos são perfeitamente aplicáveis nos dias de hoje, desde que devidamente contextualizados para que continuem cumprindo um papel metodológico relevante na formação musical das futuras gerações.

Portanto, os métodos tradicionais de educação musical podem ser aliados dos educadores musicais neste momento de reinserção da música como conteúdo curricular na escola brasileira. É fundamental que sejam utilizadas referências do passado que ainda podem contribuir para a elaboração de propostas adequadas para o momento atual da educação musical brasileira. E os métodos desenvolvidos em tantas partes do mundo poderão contribuir para que a educação musical esteja acessível a todos os brasileiros que passam pela escola. É um processo de reinvenção, de revisão permanente dos elementos metodológicos que façam sentido para a educação musical brasileira nos dias de hoje.

Referências bibliográficas

- DEL BIANCO, Silvia. Jacques-Dalcroze. In M. Diaz e A. Giráldez (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a La educación musical: una selección de autores relevantes* (p. 23-32). Espanha: Editorial GRAÓ, 2007. Biblioteca de Eufonia: Serie Didáctica de La expresión musical.
- DIAZ, Maravillas; GIRÁLDEZ, Andrea (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a La educación musical: una selección de autores relevantes*. Espanha: Editorial GRAÓ, 2007. Biblioteca de Eufonia: Serie Didáctica de La expresión musical.
- FIGUEIREDO, Sérgio. Educación musical en la escuela brasilena: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporâneos. *Revista Musical Chilena*, vol. 214, p. 36-51, 2010. Disponível em <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl>.
- FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- HOFFER, Charles. *Introduction to music education*. 2ª ed. Belmont, CA: Wadsworth, 1993.
- PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In Pimentel, L. G. (org.), *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.
- SZONYI, Erzsebet. *Kodály's principles in practice*. 5ª ed. Hungria: Corvina, 1990.





MÉTODOS

Roda de conversa 3

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Iramar Rodrigues e Sérgio Figueiredo

Sergio Molina – Roda de conversa número 3 do Projeto “A Música na Escola”. Trataremos da educação musical no século XX e dos chamados métodos tradicionais.

Iramar Rodrigues – O que tenho praticado durante os 30 anos de ensino como especialista, é a metodologia e a pesquisa de Dalcroze. Ele nasceu em 1865 e morreu em 1950. Até nos seus últimos escritos, sua preocupação era de como podemos musicalizar – através do corpo – uma “sensibilidade humana”. Quando se diz sensibilidade humana, pode ser tanto uma criança de fase escolar, como uma pessoa de 65 ou 70 anos que faz um curso de ritmo para poder “viver seu corpo”.

Dalcroze, na sua perspectiva em relação ao futuro, pensou justamente que o corpo é algo de precioso e, para o bom músico, essa sensibilização corpórea poderia passar através do ouvido, do olho, da expressão e do gesto.

Ele teve duas definições quando criou algumas bases metodológicas. Antes ele falava de uma educação rítmica (pelo ritmo), que mais tarde foi trocada por uma educação “por” e “para” a música. E, no fim, ele colocou a educação rítmica e uma educação “por” e “para” a música, “por” e “para” o gesto e “por” e “para” o corpo.

Mas a grande vantagem dessa perspectiva dalcrozeana é que ele não esqueceu que o corpo humano é evolutivo e pode aprender e assimilar o que é bom, não falando somente de músicos. Trata-se de uma visão do ser humano integral. Normalmente, a rítmica de Dalcroze está baseada em três princípios de base que ele estabeleceu em sua metodologia: a rítmica, o solfejo e a improvisação.

Outras metodologias foram criadas na mesma ocasião por Orff (1895), Willems (1890), Suzuki (1898), nas quais a preocupação era o ser humano e a diversificação. Foram metodologias **criadas para os seus países de origem**. Cada um teve seu valor e sua meta, mas o importante é saber como realizá-lo e transmiti-lo com convicção e obtendo bons resultados.

Sérgio Figueiredo – Eu gostaria de pegar exatamente a ideia dos autores que nós estabelecemos como tradicionais. Com certeza, a formação humana é o que vai dirigir muitas das nossas escolhas metodológicas e dos caminhos que vamos estabelecer. Aquele era um momento de efervescência no mundo. Não só no mundo da música que o processo de ensino estava sendo repensado. Os educadores passaram a pensar que lidar com música é um direito de todos os seres humanos. E como é que a gente transforma e torna essa experiência acessível para todas as pessoas? Nesse sentido, eles não têm absolutamente nada de tradicional, de antigo.

Temporalmente já passou um século, muitas coisas aconteceram, mas, nos dias de hoje, o grande desafio da educação continua sendo atingir o ser humano. Como a gente melhora o ser humano? O que temos de fazer da escola para que o ser humano seja melhor e viva com plenitude? Essa é uma questão absolutamente atual neste momento da educação brasileira. Nós ainda convivemos muito com essa ideia do século XIX de que música é para quem tem talento, para quem vai ser virtuose e para quem quer ser músico.

A pessoa pode não gostar de música, mas ninguém pergunta se ela gosta de Matemática, História, Geografia, Ciências, Português. Isso faz parte de uma tradição escolar. Mas, por que a música ainda não está presente se ela é uma manifestação humana presente em todas as sociedades, em todos os lugares? Essa é uma discussão fundamental. Evidentemente, nós não deveríamos pegar o livro do Dalcroze e dizer: “faz exatamente assim”. Não é essa a ideia. Atualmente, temos de olhar a essência desses métodos. O que eles procuraram?

Um foi através do corpo; o outro, do ouvido; o outro, através do processo de imitação. **O envolvimento da família** no processo pedagógico da escola, a educação participativa com o envolvimento da comunidade e dos pais da qual falamos tanto atualmente já era preocupação de Suzuki. Devemos, porém, discutir como esses métodos entram na escola. Usar o livro do Suzuki não significa usar o método dele.

SM – Eu queria levantar uma questão relacionada ao contexto de como são vistos hoje os métodos tradicionais quando comparados às novas propostas como, por exemplo, do Schafer e do Koellreutter (no caso do Brasil). Uma ideia de que por meio dos métodos tradicionais não haveria suficiente espaço para o exercício da criatividade e da improvisação.

IR – Temos de pensar em três coisas importantes numa atividade musical por meio das ideias dalcrozeanas. Num curso, independentemente da idade do aluno, temos uma trilogia inseparável: música, corpo e movimento. Por todo esse contorno, introduzimos e trabalhamos através da sensibilidade neuro-auditiva e neurossensorial do corpo humano. Um tema preciso que depois passa a ser vivido corporalmente. Às vezes, esse mesmo tema passa a ser lançado como improvisação. Uma improvisação que pode ser corporal, instrumental ou vocal. O processo criativo é continuado em cada atividade. Essa dimensão é que é importante na criatividade.

Quando ensinamos linguagem musical a um ser humano, **é como se estivéssemos ensinando um idioma** e uma língua bem falada tem de ser bem articulada, bem respirada, e bem transmitida. Esse é o problema crucial da educação musical. Atualmente a grande preocupação é saber o que vamos transmitir, para quem e para o que vai servir.

A segunda situação é saber **o que vamos ensinar**. O que vamos ensinar tem valor no momento em que estamos ensinando? Qual o valor ele vai ter em seguir? Uma matéria não dominada pela pessoa que a transmite será mal transmitida. Na área da educação musical, isso é a coisa mais difícil atualmente. A pessoa ter os recursos de base sólidos e saber utilizá-los.

Se o professor que vai ensinar música numa escola primária, em uma classe de crianças de cinco anos, tiver princípios pedagógicos de base claros e precisos, e souber o porquê do trabalho a ser desenvolvido, ele não precisará ser especialista em Dalcroze.

SF – Eu tenho a impressão de que esbarramos numa questão de profundidade, no entendimento desse material que foi produzido, quando falamos de improvisação. Parece que a ideia da improvisação e criação é um fenômeno muito recente na educação musical, como se eles nunca tivessem sido pensados como estratégias anteriores. Eu imagino que isso tem a ver, evidentemente, com a transição.

Talvez a ênfase dada para utilização dos métodos no Brasil não levou em consideração algumas questões relacionadas à improvisação, por exemplo.

Os métodos, a partir da metade do século, com certeza, trazem uma nova questão: a da **música contemporânea**. E também das outras linguagens musicais e maneiras de fazer música que não estão necessariamente presentes nessas propostas anteriores.

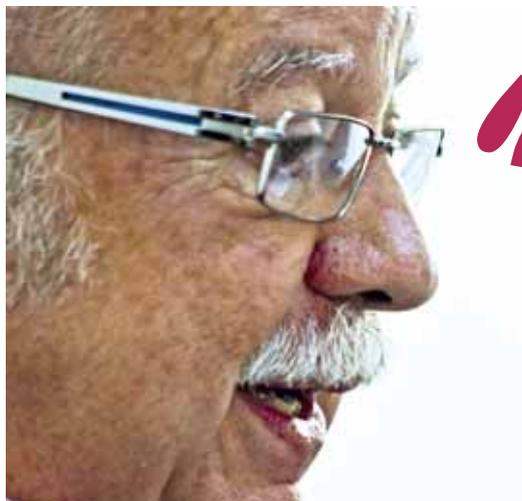
Roda de conversa 3

É preciso compreender com profundidade cada um dos métodos (tradicionais) para fazermos algum tipo de referência. Os métodos não servem. Mas o que serve? Por que eles se tornaram métodos conhecidos? Tanta gente já pensou em educação musical e **não foi a mídia ou a “moda” que fez com que esses métodos se mantivessem durante tanto tempo.** Cada um desses métodos tem a sua coerência interna. Eu posso não concordar, mas há uma coerência. Há uma tentativa de tratar o fenômeno musical de maneira organizada.

Essa é uma questão importante não apenas para os métodos tradicionais, mas para qualquer estudo, qualquer matéria a ser levada para a escola. Temos de estudar mais profundamente e entender os métodos. Vamos enxergar mais coisas novas do que estamos acostumados.

Adriana Terahata – Há uma pergunta central e que continua presente e pertinente: o que é a educação? De que educação estamos falando? E que espaço é esse?

Um risco das repercussões que a gente faz é a tradução de método, pois ele se fecha quando vem para sala de aula.



“O professor que vai ensinar música na escola tem que ter princípios pedagógicos de base claros e precisos.”

IRAMAR RODRIGUES

SF – Eu fico pensando que essa talvez seja uma mudança paradigmática no processo de educação do mundo. Há algumas décadas, existia um anseio de as pessoas serem “seguidoras de alguém”. Eu sou especialista em Kodály, por exemplo. Pelo processo educacional ficou claro que o modelo não funciona de maneira igual.

Nenhuma sala é igual à outra. O professor não vai encontrar a mesma coisa. Precisamos de referências. Temos de construir o nosso processo educativo em bases muito sólidas, mas não mais ser seguidores.

AT – **É possível pensar um modelo único, uma referência única na educação musical, no mundo contemporâneo?**

SF – Eu não acredito nisso. Temos o exemplo do **Kodály** que foi responsável pela reformulação da educação musical na Hungria, e olha o tamanho da Hungria e o momento histórico em que essa reformulação foi possível. Nos dias atuais, esse método já não se sustentaria em toda Hungria da mesma forma como quando ele foi estabelecido.

IR – Aliás, ele foi **o primeiro que introduziu a educação musical na escola.** Ele foi o primeiro na Europa e influenciou outros países que passaram a seguir o modelo. Ter classes de música dentro do horário escolar na qual o professor vai até o aluno e não o aluno que vai para um curso específico. O aluno sai da escola e vai brincar. Não tem de ir chorando para o conservatório, forçado.

AT – Uma linha comum trazida por vocês é a questão de olhar o ser humano de forma integral. Como fazer para sensibilizar o professor para esse olhar? Como sair da superficialidade, da tradução de um método e chegar a uma essência?

SF – Talvez este seja um dos grandes dilemas dos cursos de formação de professor em todas as áreas. É preciso coordenar a formação técnica da área em que o profissional vai atuar e, ao mesmo tempo, conectar essa questão com uma maior, a formação humana.

Atualmente se discute muito a **experiência contextualizada** na educação musical. Por isso, reforça-se a ideia de que a tradução do método não pode dar certo. Mas não quer dizer que vamos jogar fora a experiência e a perspectiva que esses pensadores trouxeram. Cada vez mais se discute na área de educação musical que é preciso olhar com muito cuidado para toda essa experiência.

Todos esses autores falaram do **folclore** e da **tradição musical** de seus países e de outros também. O que estamos dizendo é: olhe para as tradições musicais do seu país. Nós podemos pegar a música alemã e cantar aqui e conhecer como aquela cultura lida com o fenômeno musical. Nós temos que mostrar para as pessoas como é que nós entendemos música e como ela se relaciona com a vida.

Se a experiência musical é uma experiência humana, então temos que entender como é que diferentes seres humanos pensaram a experiência musical. Nesse sentido, é muito válido experimentar a música ou a forma de fazer música de outras pessoas. Podemos introduzir muitos elementos e trabalhar para ampliar o nosso olhar sobre o mundo.

IR – Quando eu segui o conservatório, eu aprendi tudo ao inverso. Eu aprendi com o intelecto (eu estudei em um conservatório tradicionalista puro), e hoje eu transmito isso pelo outro lado. É o princípio de base dalcrozeano que trabalha o corpo, a sensibilidade, depois a vivência, o analítico e, por último, o intelecto. Eu sou professor de sensorialidade.

AT – Vocês dois trazem a preocupação que é o “ser autêntico”. O professor tem que conhecer o método até para que esse método possa ser uma boa referência. Nesse sentido, como esses métodos tradicionais podem entrar na escola para ser essa boa referência?

IR – Eu posso fazer uma comparação popular. Para mim, a pessoa que quer realizar uma boa atividade escolar com seu aluno corresponde a alguém que está numa cozinha e vai cozinhar. O que você tem na sua cozinha, na sua casa? Você tem um armário. Se a pessoa é organizada, cada caixinha tem o tipo de produto a ser utilizado. Para mim, o bom professor é aquele que faz a mesma coisa. Cada caixinha tem os princípios os quais ele conheceu, praticou e viveu, e ele sabe quando e como usá-los.

Se ele vai elaborar uma atividade de 50 minutos, ele abre o armarinho e escolhe adequadamente o que usar. Isso é o importante hoje em dia. Não há a necessidade de ser um especialista como eu sou. Não há necessidade de ser um especialista como alguém que está lá ensinando no Instituto Orff, em Salzburg. Mas, o que esse profissional conhece, ele precisa saber o porquê, como e quando empregar.

SF – Se esse professor entender essas essências das quais falamos, ele vai se construindo. E ele aprenderia a improvisar e ser criativo do ponto de vista pedagógico. Eu imaginei uma atividade, mas, na sala de aula, ela não surtiu o efeito que eu desejava, então eu vou ter que adaptar, transformar e ampliar. Se eu não tiver mais conteúdo eu não tenho o que fazer. **A flexibilidade também vai surgir com a experiência.** Em quatro anos de universidade, você não consegue preparar uma pessoa pra fazer tudo isso. O verdadeiro educador é aquele que vai reconhecer que **do outro lado tem o aluno** e que esse aluno não é o mesmo nunca. Você mudou de sala, ele é diferente. Você mudou de dia, ele é diferente.

Roda de conversa 3

SM – Eu queria perguntar ao Iramar, que viaja pelo mundo ensinando Dalcroze, se ele já viu experiências de música na escola que poderiam servir de exemplo para nós no Brasil?

IR – No mês de janeiro, eu estive ensinando no Congresso Internacional Suzuki, em Lima, onde trabalhei com professores, profissionais do Suzuki e com crianças do método Suzuki. Eles descobriram que a flexibilidade do corpo podia dar uma qualidade ao som e perceberam que essa prática com a música, com a rítmica, podia ser algo de útil e tem dado muitos bons resultados. Em Lima, por exemplo, temos 600 crianças que praticam o método Suzuki, mas de maneira adaptada.

Eu estive também em Bogotá, na Colômbia, onde grandes professores e instituições querem promover a educação musical na periferia.

São grupos de educadores que se especializam em diferentes métodos. Eles têm um edifício onde construíram uma escola e um ônibus que busca a meninada que está jogada na rua. Eles fazem aulas que duram duas horas em média. Na primeira vez, eles não têm vontade, na segunda, já perguntam quando será a próxima. Dessa forma, eles fazem uma aproximação da educação musical aos desfavorecidos da sociedade. E o resultado é interessantíssimo.

SM – E mesmo na Europa, existe essa tradição de trabalhar a música na escola?

IR – Sim, no caso da Suíça, por exemplo, todas as escolas primárias têm uma coisa muito interessante. O professor primário na Suíça tem que ter uma **polivalência obrigatória** para ter o título de professor. O sistema escolar Suíço tem três professores denominados “professores especiais”: um de rítmica, um de educação física e um de trabalhos manuais. Esses três professores são integrantes da formação escolar, dos centros escolares na qual eles ensinam. Mas eles são obrigados a fazerem parte do corpo professoral. Não é somente vou lá, dou a minha aulinha e adeus. O sistema escolar na Suíça é estruturado por tema centralizado. Quando um professor trabalha as estações do ano, por exemplo, todo mundo trabalha as estações do ano. Em educação física, rítmica, matemática etc.

Há uma reunião entre professor de classe e professores especialistas. Mas a professora de classe tem o direito e está autorizada a fazer a atividade durante a semana, mesmo que ela já tenha sido feita pelo professor especializado, porque ela é obrigada a saber isso.

SF – Esse é o ponto que eu esbocei nessa formação do professor que vem lá da Pedagogia. Eu acho que, com certeza, tem de ter educador musical na escola. Mas o pedagogo é responsável por esse processo formativo. Ele tem de compreender que música faz parte da vida das pessoas, que música não é só para lavar a mão ou para comer o lanchinho. A música também pode servir para isso, mas música serve para outras coisas também. E esse professor tem de estar consciente disso. Ele não tem que ser regente, não tem que ser um exímio instrumentista, mas ele tem que conhecer os princípios essenciais para poder, eventualmente, multiplicar essa atividade que o especialista está fazendo. A educação musical só vai fazer bem pra formação desse professor.

IR – O professor de escola primária (na Suíça) está habilitado a formar uma classe de flauta doce com os alunos, uma classe de violão. Ele é livre para fazer um coral. Mas ele faz parte de uma integração cultural e social. Tudo está integrado porque é obrigatório no sistema escolar pelo Governo Federal. Se você entrou numa escola você faz parte do corpo docente.

Mesmo que você não seja professor de classe precisa estar a par de tudo que está se desenvolvendo durante o ano.

A cada três escolas primárias ou infantis existe um núcleo que se chama sócio-pedagógico, em que há um pediatra, um reeducador de psicomotricidade e um dentista. Por exemplo, na classe de rítmica tem um aluno que tem instabilidade

Quem trabalha com educação nunca está totalmente formado.

SÉRGIO FIGUEIREDO



neuro-motriz. O aluno é enviado para o reeducador de psicomotricidade, que é alguém capacitado pela universidade e fará sessões individuais para ajudá-lo a melhorar. Esse trabalho terá influência no aprendizado escolar e as professoras de classe acompanham todas as aulas que não são delas.

Enquanto eu estou dando a minha aula de ritmo, ela tem de estar lá anotando os problemas que se apresentam. Se ela perceber que uma criança que tem problema de lateralização, ela dirá ao professor de rítmica e o professor de rítmica irá consultar o reeducador e ver o que ele pensa. Quando a criança apresenta um problema de visão, vamos dizer ao pediatra.

Já na Universidade de Genebra, temos o que se chama “formador de formadores”. Cada grupo escolar tem um formador de formadores em cada área. É uma pessoa que pode se responsabilizar por outros dez, que vão se responsabilizar por mais outros dez. Um transmite o conhecimento para o outro hierarquicamente para resolver os problemas de continuidade.

SM – Me parece que cercamos o tema numa visão que integra os métodos tradicionais em uma perspectiva atualizada para 2011, no Brasil, mostrando a importância de conhecermos os fundamentos que os nortearam e, como eles podem, junto com outras tantas ferramentas, ser referência ainda. Temos Iramar Rodrigues e Sergio Figueiredo, separadamente aqui, já seria excelente para projeto “A Música na Escola”, mas, juntos, a discussão foi muito mais interessante. Se vocês quiserem fazer uma consideração final.

IR – Eu creio que a motivação é a coisa mais importante que existe. Precisa aproveitar e pensar que essas mudanças têm de acontecer amanhã e não daqui a 10 anos. Se não pode começar tudo de uma vez, que se faça um núcleo, um projeto-piloto com um grupo de pessoas em uma escola primária.

SF – Eu quero aproveitar para falar sobre isso que você comentou de estarmos separados e a discussão de várias pessoas juntas. Esse é um exercício que a gente tinha que trazer mais claramente para os nossos processos educacionais. A gente ainda é muito separado, falta esse espírito mais coletivo para se tomar decisões. A gente tem que exercitar isso que está previsto na própria legislação. E mesmo que não estivesse, nós temos que exercitar como cidadãos, como seres políticos que vivem numa sociedade e que participam dela. Eu quero uma educação melhor, eu quero um Brasil melhor. O que eu posso fazer com isso? Eu sou educador musical, então eu vou ver como é que na educação musical eu posso fazer isso.

Educação musical: propostas criativas

No início de abril de 2011, foi realizado o “Encontro sobre o poder transformativo da música”, no Fórum Global de Salzburg, que reuniu educadores musicais de todo o mundo. Nesse encontro, foi elaborado um Manifesto que aponta a música como porta de entrada para a promoção da cidadania, do desenvolvimento pessoal e do bem-estar. Nele, se diz: “Só mediante ações urgentes e continuadas se poderá fomentar uma nova geração de cidadãos ativos, comprometidos e conscientes de si mesmos, criadores e produtivos” (2011).

Nesta primeira afirmação, destaca-se um importante fato: o resgate do **papel da música de promover desenvolvimento e bem-estar**. Durante anos, este papel tem sido muitas vezes esquecido, o que contribuiu para que se fortalecesse o entendimento da música como **passatempo e entretenimento**. Pode-se argumentar que estas **funções** estão de acordo com as orientações do Encontro, pois provocam bem-estar em quem ouve ou pratica música; no entanto, limitar a esse o papel da música não basta. Cada época tem conferido a ela um determinado valor e, ao que parece, pelos movimentos que incentivam sua prática e pelas publicações surgidas nos últimos anos, já está em marcha um movimento que trabalha no sentido de **reintroduzir a música como um importante instrumento de formação e desenvolvimento humanos**, tendência agora reiterada no Encontro de Salzburg. A LDBEN 9394/96, ao considerar a música e as demais artes como áreas do conhecimento, contribui para que corrijamos esse desvio, de considerá-la apenas uma atividade de lazer.

A música é uma atividade complexa, que requer o uso de muitas capacidades, físicas, mentais, sensíveis, emocionais. Mas, a despeito disso, pode ser, também, extremamente simples; por esse motivo, é acessível a todos que queiram dela se acercar, independentemente de faixa etária e grau de conhecimento formal. Mesmo um bebê muito pequeno já se sente atraído pela música e, ao ouvi-la, expressa-se com movimentos e balbucios, aderindo espontaneamente à prática. Por meio da música, a criança desenvolve suas habilidades corporais, perceptivas, sensíveis, que fazem parte da relação que estabelece com a música.

A variedade e a multiplicidade que caracterizam a música ajudam a desenvolver vários aspectos do ser humano, de maneira lúdica e espontânea, mas, ao mesmo tempo, exigem de quem a pratica precisão, constância e determinação. **Na verdade, as mesmas habilidades são necessárias à vida, e a prática da música pode ajudar a desenvolvê-las**. Como atividade extremamente ligada ao fazer, a música contribui para o desenvolvimento infantil, pois incentiva o uso de várias áreas – física (corpo e voz), sensorial (percepções), sensível (sentimentos e afetos) mental (raciocínio lógico, reflexão).

O Manifesto ressalta a capacidade da música como fomentadora desses benefícios e afirma ser a educação musical um direito de todos. Entre suas muitas recomendações, destaca-se a necessidade de, desde tenra idade, as crianças terem oportunidade de dar livre expressão à sua criatividade. O documento também enfatiza a premência de se buscarem modelos de práticas que têm se mostrado eficientes ao longo dos anos, além de pedir às autoridades políticas educacionais de todos os países, que garantam a presença da música no currículo básico das escolas, unanimemente considerada componente fundamental de uma sociedade saudável e diversa.

Embora a preocupação com o criar não seja nova, o ensino de música ainda se baseia grandemente em procedimentos técnico/musicais e, em geral, não enfatiza as possibilidades abertas pela vertente surgida em meados do século XX, que se alinha às tendências composicionais do período e incentiva a prática criativa e a capacidade de organização de materiais pelos próprios alunos (FONTERRADA, 2008, p.178-200).

No Documento, fica patente o anseio da comunidade de educadores musicais – representados, nesse Seminário, por enviados especiais de diferentes países – para que, além do reconhecimento do papel da música como instrumento do desenvolvimento humano, esses benefícios sejam considerados direitos da humanidade; em consequência, aconselham que as autoridades governamentais de diferentes países atuem no sentido de garantir o acesso da música a todos.

Em geral, a música deixa feliz quem a pratica, embora não garanta felicidade. Se a atividade de fazer música ocorre num ambiente positivo, instigante e amigável, provavelmente, os praticantes sentirão bem-estar ao tocar, cantar, compor, criar. A música faz parte da cultura de todos os povos. Nas sociedades orais e pequenas comunidades, é parte integrante da vida e todos fazem música sem se preocupar com o fato de terem ou não talento. Nessas culturas, considera-se que tenha propriedades curativas e forças de transformação.

A área da Musicoterapia tem muitos estudos que atestam melhora nas condições de saúde de pacientes a partir da música (BENZÓN, 2008, GASTON, 1982). Outros estudos, como os do otorrinolaringologista Dr. Alfred Tomatis, na França, demonstram as propriedades curativas da música e do saber musical (TOMATIS, 1996). Na verdade, esse é um terreno ainda pouco explorado no mundo ocidental. Os estudos sobre música na área médica são relativamente recentes e ainda é preciso investigar muito antes de se obter respostas decisivas. De imediato, pode-se dizer que a música pode contribuir para que o indivíduo mantenha abertas as portas da sensibilidade, organize-se bem corporal e vocalmente, desenvolva habilidades sensorio-motoras graças às exigências próprias das atividades de tocar, movimentar-se ou cantar, bem como à capacidade de escuta e apreciação musical.

O distanciamento em relação à música é um fenômeno da sociedade ocidental dos últimos séculos, que sofisticaram tanto a sua prática, que ela se tornou reduto de especialistas. Isso afastou as pessoas comuns da possibilidade de praticar música, as quais passaram a temer se acercar dela como executantes e só se permitem ser consumidores (ouvintes passivos). É comum ouvir afirmações como: “não tenho talento, não tenho dom...”.

Se a música for considerada uma atividade da vida, possível a qualquer ser humano, todos poderão dela se acercar e tocar, cantar, dançar. Uma das funções do professor de música é ampliar o repertório de seus alunos, desvelar a cultura da infância e mostrar que ela ainda fala ao coração das crianças; as cantigas de roda, os brinquedos e folguedos não acabaram, apenas encontram-se escondidos pelo véu estendido pela indústria cultural, com seus CDs, prêmios, vídeos e shows de artistas consagrados. Se todos passarem a brincar com música, dançar, cantar e tocar, ela estará presente e contribuirá para a formação de seres humanos mais completos.

O Manifesto de Salzburg vem ao encontro das preocupações de educadores musicais brasileiros que, após a assinatura da Lei que reconduz a música aos currículos escolares, refletem acerca das muitas questões envolvidas em sua implantação. Há muita informação no documento, que vale a pena conhecer, mas neste momento, atêm-se a duas delas, de especial relevo nas atuais circunstâncias: a busca de modelos bem sucedidos para auxiliar na tarefa de encontrar caminhos para a implantação da música na escola e a criação de ferramentas que promovam o exercício da criatividade em crianças e jovens de qualquer idade.

Desde o início do século XX, houve um grande impulso no ensino de música, como as propostas renovadoras de educadores como Dalcroze, Martenot, Kodaly, Orff, Willems, Suzuki entre outros, bastante conhecidos pelos educadores mu-

sicais atuais. Nas décadas de 1960 e 1970, houve novo impulso de renovação da educação musical, com propostas de ensino de música, desta vez, lideradas por educadores/compositores. Talvez pelo fato de comporem, ou por estarem atentos à renovação que se fazia no âmbito da composição musical, esses músicos viam a educação musical de maneira diferente da de seus antecessores; **estavam menos interessados em produzir executantes musicais competentes, do que em incentivar a prática da criação e da improvisação musical.**

Essa linha de trabalho demorou algum tempo para entrar no Brasil em âmbito amplo, embora haja exemplos significativos de sua presença em âmbito restrito. Talvez não tenha atingido um público amplo de educadores, pelo fato de estarmos, à época, passando por uma crise no ensino de música, motivada pela **alteração da Lei que regia a educação no País**, que determinou que a música deixasse de ser disciplina curricular e fosse considerada atividade, junto às demais áreas artísticas.

Com o intuito de ajudar a divulgar alguns bons modelos de trabalho nessa linha que confere ao aluno a possibilidade de exploração e invenção, destacam-se aqui quatro educadores musicais que privilegiam o desenvolvimento da criatividade em música, pois eles podem auxiliar na implantação de experiências criativas em sala de aula. O critério de escolha foi, ou sua grande influência na área em âmbito mundial, ou o particular contato que os educadores musicais brasileiros tiveram com sua obra.

Theophil **Maier** – cantor e pedagogo alemão, esteve várias vezes no Brasil durante a década de 1980 e ministrou cursos a professores da rede estadual, educadores musicais e atores de teatro, numa promoção conjunta da Secretaria de Estado da Educação e do Instituto Goethe. Maier é cantor do Trio ExVoco – grupo artístico ligado ao Dadaísmo, à poesia concreta e à música contemporânea. Durante muitos anos, ele tem se dividido entre seus interesses artísticos e pedagógicos, trabalhando, também, em uma escola de formação de professores, em Hamburgo. O procedimento que explora em aula é o **Jogo Vocal**, em que os participantes são instigados a criar sonoridades vocais individualmente e em grupo e a produzir pequenas peças, a partir de poesias, movimentos, sons e ações (MAIER, 1983).

Boris **Porena** – compositor e educador musical italiano, trabalha com diferentes materiais: flauta doce, voz, pequenos instrumentos de percussão, orquestras, gravadores, aparelhos de rádio. O título de seu livro – *Kindermusik* (música para crianças) – pode enganar quem nele buscar repertório de músicas infantis; a criança, aqui, é determinada pela **atitude lúdica**, independentemente da faixa etária. *Kindermusik* é uma coletânea de procedimentos assentados na ideia do **jogo musical com regras**, uma coleção de possibilidades abertas à vivência e experimentação.

Porena é responsável, na Itália, pela formação de pedagogos musicais que, atualmente, respondem pela educação musical nas escolas em vários níveis. Se não por outros, apenas este motivo já seria suficiente para incitar a curiosidade de educadores e alunos, fazendo-os buscar exemplos nas propostas de educação musical das escolas italianas. O contato com sua obra deve-se ao Pe. José Penalva, músico e pesquisador de Curitiba, que trouxe seu livro ao Brasil e o difundiu entre alunos e amigos (PORENA, 1972).

John **Paynter** – músico inglês, dedicou-se ao ensino de música em escolas e colégios ingleses, antes de ir para a Universidade de York. Sua estratégia de ensino assenta-se na **Técnica de Projetos**, como explica em seus livros, dentre os quais destacam-se *Sound and Silence* (1970), *Hear and Now* (1972) e *Music and Structure* (1992).

No primeiro, o autor apresenta uma série de projetos que **relacionam a música a eventos externos**, como mistérios, palavras, fotos, drama, movimento, silêncio. Outros exploram tempo, espaço e sonoridades obtidas a partir de diferentes materiais.

Em seu segundo livro, Paynter defende alguns princípios: a música como direito de todos, a integração de linguagens, o acesso ao repertório da música contemporânea e a exploração de grafias musicais alternativas.

No terceiro livro, escrito 20 anos depois, suas ideias se aprofundam, os exercícios se mostram mais complexos, mas

as premissas são as mesmas, ligadas à **escuta**, à **exploração de materiais** e à **estruturação de ideias musicais**, através de propostas criativas.

Murray **Schafer** – educador musical, ensaísta e compositor canadense, é bem conhecido no Brasil, onde esteve várias vezes, a convite da UNESP. Em seu trabalho, enfatiza a importância da **escuta, a relação com o ambiente sonoro e a integração de linguagens**. Sua proposta básica – Educação sonora – precede e acompanha o ensino formal de música, como se vê na publicação da Editora Melhoramentos (2010). O livro ganhou o Edital PNBE do MEC (Programa Nacional Biblioteca Escola) e está sendo distribuído a bibliotecas de escolas públicas do País. Trata-se de uma coletânea de 100 exercícios de escuta e exploração do ambiente sonoro. Outros livros seus que têm boa penetração no Brasil são O ouvido pensante (1991/1996) e A afinação do mundo (2001).

Os quatro educadores priorizam as propostas que dão relevo à **criatividade** e à **improvisação**. Seu desafio, não obstante a diversidade de materiais e propostas, é produzir música por meio da **exploração de materiais, segundo regras estabelecidas previamente, ou criadas na hora da prática**. Neste momento em que a música retorna ao currículo escolar no Brasil, é oportuno investir em atividades criativas, ainda mais agora, com o respaldo do Manifesto de Salzburg, que fornece bases sólidas para a compreensão da força e do papel da música na sociedade contemporânea.

Além deles, quer se destacar, também, o trabalho de Violeta Hemsy de **Gainza**, da Argentina, que tem vários méritos, entre os quais destacam-se o de divulgadora das tendências criativas na Educação Musical desde a década de 1970, e o trabalho que desenvolve, não só em oficinas de criação musical mas, também, no ensino de piano, uma das raras pianistas que trabalha especificamente com **criação musical ao teclado**.

No Brasil, embora em âmbito restrito, essas tendências também se fizeram presente, principalmente na Universidade de Brasília, a partir de 1967, mas também na Bahia e no Rio de Janeiro. Citem-se, entre os pioneiros, Reginaldo Carvalho, Conrado Silva, Luís Carlos Czeko, Emilio Terazza, Cecília Conde, Jamary Oliveira e Alda Oliveira, entre outros. A esse respeito, leia-se Oficinas de Música no Brasil – história e metodologia (FERNANDES, J.N., 2000).

Em São Paulo, a tendência só ocorreu um pouco mais tarde, por influência do Prof. Hans Joachim **Koellreutter**, o grande impulsionador desse movimento de ensino criativo de música, que tem como legítima representante a professora **Teca Alencar Brito**.

Voltando ao Manifesto de Salzburg, assinala-se que, à conclusão, os signatários do documento apelam aos governos, organismos internacionais, educadores, patrocinadores e cidadãos – para **“reafirmar e assegurar o lugar imprescindível da música nas escolas; apoiar as novas vias de desenvolvimento do talento musical dos jovens; assegurar a continuidade e o desenvolvimento das organizações que brindam estas oportunidades a crianças e jovens; propiciar a coordenação entre instituições públicas e privadas para dar respaldo a todas essas iniciativas”**.

De novo, o texto vem atender a uma questão importante a ser enfrentada pela escola brasileira, pelas circunstâncias pelas quais o Brasil passa; o retorno da música à escola, após um período de cerca de 40 anos tem suscitado muita reflexão e movimento por parte de educadores musicais, estudantes de música e autoridades ligadas ao Ensino.

Ao abrir espaço para as aulas de música na escola, o País tenta recuperar a prática do fazer musical a toda população escolar, da Educação infantil ao Ensino Médio. E isso é, sim, um avanço. Atualmente, muitas cidades estão se mobilizando, dando suporte a projetos sociais que privilegiam a música, ou estabelecendo parcerias para que o ensino de música nas escolas se fortaleça. As Universidades investem em pesquisa e incentivam ações importantes para o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais ligadas à Música. Dessa feita, mantemos esperança e a chama aquecida para um período promissor da área da educação musical. O tempo nos dirá o quanto elas terão fôlego suficiente para crescer e se manter fortes, interessantes e criativas.

Referências bibliográficas

- FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil: história e metodologia*. 2ª ed. Terezina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005/2008.
- MAIER, Theophil. *Anotações de aula*. São Paulo, 1983. n.p.
- PAYNTER, John. *Sound and silence*. York: York University Press, 1970.
- _____. *Hear and Now: na introduction to modern music in schools*. London: Universal, 1972.
- _____. *Music and Structure*. New York: Cambridge, 1992.
- PORENA, Boris. *Kindermusik*. Milão: Curzi Milano, 1972.
- SALZBURG. Manifesto do Encontro sobre “O poder transformador da música”. Apud: *Seminário global*. 5 de abril de 2011.
- SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991/1996.
- _____. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001
- _____. *Educação sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

Hans-Joachim Koellreutter: Por quê?

Introdução

Na segunda metade do século XX, emergiram propostas de educação musical valorizando as atividades de experimentação e de criação, sintonizadas com princípios e procedimentos da vanguarda musical da época, bem como, com pesquisas e proposições advindas da psicologia e da pedagogia.

As possibilidades de realização musical se ampliaram, abrangendo os conceitos, os meios e os materiais, os sistemas de notação e registro etc., em ambientes que aproximavam prática e teoria, transformando também a relação entre alunos e professores .

Lembro, dentre outros, os nomes dos compositores George Self, Brian Dennis e John Paynter, na Inglaterra, de R. Murray Schafer no Canadá e de Hans-Joachim Koellreutter, músico alemão naturalizado brasileiro. Atuando em distintos contextos, eles influenciaram positivamente os rumos da educação musical contemporânea. (FONTERRADA, 2003).

Abordarei a proposta de H.J Koellreutter (1915-2005), com quem estudei e convivi por longo tempo, considerando a importância e a atualidade de suas ideias, bem como a necessidade de mais e melhor difundi-las em nosso País.

O ser humano como objetivo da educação musical

Natural de Freiburg, Alemanha, Koellreutter veio para o Brasil em 1937, devido a problemas decorrentes do nazismo. Atuou dinamicamente como flautista, compositor, regente, ensaísta e educador, colaborando com a formação de muitas gerações de músicos e educadores musicais.

H.J Koellreutter desenvolveu um projeto de educação musical visando à formação integral do ser humano. Ampliar a percepção e a consciência, superar preconceitos, pensamentos dualistas e posturas individualistas, dentre outros pontos, eram também objetivos a serem alcançados, lado a lado aos aspectos musicais.

Amadurecida ao longo da vida, tal proposta foi consequente à convivência do músico alemão com os sistemas totalitários, de um lado, e com o Oriente, de outro, fundamentada também em contribuições advindas da filosofia, da sociologia, das ciências e das demais artes.

Longe de criar um método que, segundo ele, “fecha, limita, impõe”, Koellreutter sugeriu o ensino pré-figurativo: “parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo [...] como um artista diante de uma obra a criar” (Koellreutter apud Brito, 2001, p.35). Integrando a prática e a reflexão intelectual; a pesquisa; a crítica e o constante questionamento, a proposta favorece também a emergência de modos de conviver fundados no diálogo, aproximando estudantes e professores que, juntos, fazem música e refletem sobre o fazer.

A improvisação era entendida como uma importante ferramenta pedagógica e ocupava lugar de destaque no projeto. H.J.Koellreutter desenvolveu uma série de modelos de improvisação focando questões musicais e humanas (como concentração, autodisciplina, comunicação e criatividade, dentre outras), entendidos como possibilidades abertas, sujeitas a transformações decorrentes da observação do professor, das ideias e sugestões dos alunos e, enfim, do contexto de cada situação.

"Eu só respondo como professor quando o aluno pergunta", dizia ele. "Eu faço música com ele. A gente se autoeduca coletivamente por meio do debate, do diálogo", completava, sinalizando um modo de pensar e viver a educação que ressoou em mim e segue fazendo muito sentido!

Integrando prática e reflexão; revendo maneiras de significar e organizar currículos e planos de trabalho; valorizando as atividades criativas, a ampliação da escuta, o contato com a diversidade de produções musicais, com fontes sonoras diversas, com o pensamento estético musical do século XX, Koellreutter apontou aspectos que merecem ser considerados.

Destacarei, a seguir, alguns princípios pedagógicos koellreutterianos visando complementar o que acima expus:

- Aprender a apreender dos alunos o que ensinar – fundado na abordagem fenomenológica de M. Merleau-Ponty, sinaliza a necessidade de manter-se atento e receptivo às necessidades, desejos e possibilidades de realização do(s) aluno(s) e aluna(s), aspecto que mantém relações com sua ideia de currículo.

Koellreutter sugeria a organização de um currículo circular, de modo que os conceitos e atividades pudessem ser trabalhados de acordo com o interesse e as necessidades de um aluno ou grupo, e não por meio de uma sequência hierarquizada, estabelecida previamente. Seria, como ele gostava de dizer, uma espécie de “currículo pizza”, posto que as “fatias” poderiam ser saboreadas em ordens diversas. A elaboração do plano de trabalho, por sua vez, condicionava-se ao contato prévio com o aluno ou grupo, a fim de identificar as necessidades e os interesses, considerando, sempre, as possibilidades de mudança.

- Questionamento constante: POR QUÊ? (alfa e ômega; princípio e fim da ciência e da arte) – questionar foi sempre um modo de conduta estimulado por Hans-Joachim Koellreutter. "Não acreditem em nada do que dizem os livros, não acreditem em nada do que dizem seus professores e também não acreditem em nada do que eu digo! Perguntem sempre "por quê?", aconselhava ele.

- A atualização de conceitos musicais e o contato com a música nova, sem negar a presença e a importância da produção musical de todas as épocas, culturas, gêneros e estilos. Acreditando que a música era um meio de ampliar a consciência, conforme afirmei, Koellreutter considerava a interação com a música contemporânea um aspecto essencial, uma vez que esta refletia e comunicava as transformações e o pensamento de um novo tempo.

- O relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, a ciência e a vida cotidiana, entendendo que o acontecimento musical está vinculado e conectado com o todo do viver como, de resto, acontece com todas as manifestações do pensamento e da cultura humana.

Considerações finais

Uma vez que os limites deste trabalho não permitem que eu apresente com mais profundidade a proposta pedagógico-musical elaborada por Hans-Joachim Koellreutter, convido-os a melhor conhecê-la, reafirmando que as mesmas me parecem atuais e – especialmente – necessárias.

Ainda que suas ideias, bem como as de seus contemporâneos, ressoem na prática de muitos educadores musicais em nosso País, sendo, inclusive, objeto de pesquisas diversas, acredito que é preciso fortalecê-las.

A transformação qualitativa não só da educação musical, mas dos planos da Educação, de modo amplo, passa pela implantação de espaços de convivência regidos pela vontade de ser e fazer, de trocar, de aprender e de ensinar. Em vez de sistemas padronizados, que se ocupam em repetir o mesmo, precisamos nos valer da música em sua condição de jogo da arte, conectado com a vida, com as capacidades de criar, de transformar, de realizar e de provocar – sempre – o movimento.

Koellreutter tem muito a ver com tudo isso, e, por isso, me parece essencial conhecer seu pensamento, colocando-o em diálogo com outros educadores e pensadores deste e de outros tempos.

O momento atual é complexo, pleno de desejos e de contradições. A volta da música às escolas brasileiras encanta e preocupa, a um só tempo, por razões que vêm sendo discutidas e analisadas, que não cabe aqui abordá-las e que, acredito, são do conhecimento de todos os envolvidos na questão, especialistas ou não. As reflexões e sugestões de Koellreutter no sentido de uma educação musical voltada para todos, sem o objetivo estrito de formar músicos, mas, sim, com o intuito de colaborar com a formação e a transformação qualitativa do humano podem, com certeza, contribuir bastante.

Por que não?

Referências bibliográficas

- BRITO, Teca A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BRITO, Maria Teresa A. de. *Criar e comunicar um novo mundo: as idéias de música de H-J Koellreutter*. Dissertação de Mestrado. Programa de Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2004.
- FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São P: Ed. UNESP, 2003.
- KATER, Carlos (org). *Cadernos de estudo: educação musical nº 6*. BH: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.
- _____. *Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musas, 2001.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *Estética: à procura de um mundo sem “vis-à-vis”*. São Paulo: Ed. Novas Metas, 1993.
- _____. *Terminologia de uma nova estética da música*. POA: Editora Movimento, 1990.
- ZAGONEL, Bernadete; LA CHIAMULERA, Salete M. (org). *H.J. Koellreutter: introdução à estética e à composição contemporânea*. 2ª ed. POA: Editora Movimento, 1987.





CRIATIVIDADE

Roda de conversa 4

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Marisa Trench Fonterrada e
Teca Alencar de Brito

Sergio Molina – Projeto “A Música na Escola” inicia a roda de conversa quatro que tem como tema a educação musical do século XXI – as experiências criativas. A ideia é que a gente discuta sobre a geração de educadores musicais que priorizaram o trabalho com a criatividade e com a inventividade.

Marisa Fonterrada – Não vamos desprezar o que já se fez no século XX, quando tivemos uma grande mudança na maneira de encarar a música. Na verdade, uma ânsia por buscar novas formalidades e novos caminhos, aconteceu desde o final do século XIX. Esse desenrolar de acontecimentos chegou até mais ou menos à década de 1950, com propostas bem diferentes que quebraram o paradigma anterior.

Os educadores que começaram a trabalhar nessas propostas de criatividade tinham como modelo os compositores e colocavam as crianças e jovens frente a estímulos sonoros, dando a elas a chance de escutar esses modelos e trabalhar com eles.

Nesse terreno, vários autores tiveram trabalhos significativos. Escolhi falar de alguns deles por dois critérios: um, porque alguns são reconhecidos no mundo inteiro como é o caso de John Paynter e do Schafer. Outro, porque foi importante aqui no Brasil, como é o caso de Theophil Maier, um músico muito atuante, tenor de um grupo alemão que trabalha com poesia concreta, dadaísmo e poesia contemporânea. Ele esteve no Brasil várias vezes na década de 1980. E entre outras coisas, trabalhou com professores da rede estadual e fez um trabalho lindíssimo, baseado em jogos vocais. Ele fazia uso do jogo, do lúdico, de experimentação.

O Schafer pertence às duas categorias. Ele é um nome conhecido mundialmente, mas também esteve várias vezes no Brasil e teve seus livros publicados aqui, o que aumentou o conhecimento e o acesso das pessoas a esse material.

Paynter nunca esteve no Brasil, mas ele tem a vantagem de ter sido, por muitos anos, professor de escola dos ensinamentos fundamental e médio na Inglaterra, que já tem uma estrutura muito definida de aula de música, com corais, orquestras, conjuntos de metais. Mas ele trabalhava no lado “B”, fazendo exercícios de criatividade, desde a década de 1970 até seu falecimento em 2010.

SM – Teca, fale um pouco, por favor, sobre os educadores criativos como o Koellreutter que serviram como fonte para seu trabalho.

Teca Alencar de Brito – Trabalho com educação musical há muitos anos. Na minha trajetória de estudante, estudei música e piano no conservatório e fui sendo capturada para educação aos poucos. Comecei a trabalhar com educação musical em vários lugares como escola pública, escola de música e depois no conservatório do Brooklin, onde comecei a desenvolver um trabalho mais meu.

Nesse processo, fui conhecendo propostas do Paynter, do Schafer, participei dos cursos do Theophil Maier e do Koellreutter, alemão naturalizado brasileiro que teve uma importância muito grande na música e na cultura brasileira, e que na minha formação, em especial, teve uma importância fundamental.

Na época em que o Koellreutter voltou da Índia para o Brasil, no final dos anos 1970, início de 1980, ele montou um curso de atualização pedagógica, onde entramos em contato com esta proposta de uma educação musical que tinha exatamente esse objetivo do desenvolvimento humano.

Koellreutter era um professor de músicos, mas o foco dele era, realmente, uma educação musical para todos, não para a formação de especialistas, mas para o desenvolvimento integral do ser humano.

Para isso, ele usava a criatividade e a improvisação como ferramentas pedagógicas. Koellreutter, no decorrer de sua vida, teve uma convivência com sistemas totalitários, mas por outro lado, com o pensamento oriental, porque ele foi para o Japão e para a Índia. Ele se confrontou muito com o ser humano, dos melhores aos piores e viu, na música e na educação, possibilidades de superação de algumas questões de pensamentos dualistas, do pensamento do racionalismo dominante.

Dentro da proposta de educação do Koellreutter, a improvisação era questão chave. Para ele, improvisação era ferramenta pedagógica. Ele dizia que não devíamos confundir improvisar com o fazer qualquer coisa. A preocupação do Koellreutter era sempre a de que devemos ter consciência do que estamos trabalhando.

Um trabalho de jogo de improvisação deve ter um objetivo; um objetivo musical, pois vamos lidar com questões próprias da música voltadas ao desenvolvimento humano. Quando você faz um trabalho de improvisação com um grupo, você está colocando as pessoas em contato; então, você vai trabalhar com relacionamento, com o outro, com a troca, você vai ter que devolver a autodisciplina, você vai ter que trabalhar várias questões como a concentração, a escuta, o estar com o outro, o trocar, o construir junto.

Quando as pessoas falam da importância da música na educação, principalmente na educação infantil, isso está sempre atrelado ao que música contribui para desenvolver a coordenação motora, para aprender as datas, e não é nada disso. Não é uma coisa funcional.

Por meio do trabalho musical, da improvisação, do contato com outro, podemos transformar relações, modos de pensar. O desenvolvimento humano vai além disso. Quando me perguntam sobre importância da música, a importância da música na educação, ou da volta da música escola, eu respondo que a música é importante na vida, e ponto final.

Para fazer um trabalho, o professor precisa aprender a apreender do aluno o que ensinar. Quer dizer, você está atento ao aluno, qual é o desejo dele, ou o que ele já tem, e a partir disso você vai estruturar os conceitos dos quais está trabalhando. Por outro lado, você vai sempre construir a partir de questões. Koellreutter falava: eu só me comporto como professor quando o aluno pergunta, o resto do tempo eu faço música com ele.

Adriana Terahata – Você fala de olhar atento desse professor sobre o que o aluno já sabe, o que ele sabe fazer com ajuda, e o que ele ainda não sabe fazer sozinho. É importante trazer a clareza do adulto que consegue observar esses pontos.

TA – E que está ali junto, vai construindo junto, vai provocando. Quando o Koellreutter queria discutir com os alunos, por exemplo, o conceito de música, ele não ia chegar e falar: “hoje nós vamos falar o que é música; música é arte de combinar os sons de maneira agradável”. Ao contrário, ele ia provocar, ver o que eu podia fazer, propor para os alunos uma improvisação trabalhando só com papéis, fazer música com papéis. Eles vão começar a produzir sons, vão descobrir

Roda de conversa 4

“A música é muito complexa, mas ao mesmo tempo é muito simples. Mas, mesmo sendo simples, você precisa ter confiança em você e no que você pode fazer.”

MARISA FONTERRADA



gestos para produzir som. E então, alguém, de repente, pode perguntar: “Mas professor, isso é música?”. Para ele, essa era a oportunidade de se colocar: “O que você entende por música?”.

SM – Gostaria de voltar para a Marisa para focalizar um pouco mais no Schafer e falar da sonoridade do mundo em geral, da ideia das paisagens, e como isso é visto pelo Schafer e de que jeito isso poderia ser uma contribuição adaptada ao nosso contexto no Brasil em 2011, na escola?

MF – O Schafer se notabilizou mundialmente por causa da preocupação que teve com o ambiente sonoro. Ele conta que, quando foi lecionar em Simon Fraser, uma universidade em Vancouver, no Canadá, ele não foi dar aula no curso de música; mas sim no curso de comunicação. Os alunos tinham aulas com médico e advogado e todos falavam do som, ou que o som faz mal à saúde, por fim, falavam de poluição sonora. Esse foi o pontapé inicial para uma pesquisa enorme que ele desenvolveu por muitos anos, que é a paisagem sonora mundial, para a qual formou um grupo de pesquisa. As primeiras coisas que ele observou não eram observações reais; ele foi ver na história.

Como é que era esse mundo antigamente, na pré-história, na história, que não está documentado, morreu? Pintura você tem registros, mas o som, como era o som? Então ele foi muito atrás dos mitos e dos textos de autores de Antiguidade Grega, Idade Média, romancistas. E a partir daí, Schafer foi construindo como era esse ambiente, e depois estudando leis antirruídos em diferentes países, em diferentes épocas, até chegar no conteúdo de um livro que é um retrato de sua preocupação com a questão do som ambiental, porque antes de você nascer, no 4º mês de gestação, você já vive em um ambiente sonoro e as primeiras impressões depois do nascimento são sonoras também.

Ele mostra também que, até a revolução industrial que eclodiu no século XIX, a relação homem/meio-ambiente sonoro era equilibrada. Foi no século XIX, e depois do século XX, e está cada vez aumentando mais no século XXI, que fomos desequilibrando esta relação. A partir daí, começaram a acontecer uma série de perturbações. Uma das maneiras de se conviver com esta perturbação é se defender disso, se fechar, aprender a não ouvir, a se concentrar no que interessa e ignorar o que não te interessa. Só que, nesse processo, você se fecha também para os sons bons, o som de qualidade. Estou falando da escuta, mas isso acontece com os outros sentidos também.

SM – Que dizer, na medida que aquilo me agride é interessante que eu não me atente tanto.

MF – Você tem que se proteger.

SM – Como esse conteúdo pode entrar em sala de aula?

MF – O livro Educação Sonora, é uma boa bula, porque o que ele pretende é o resgate da escuta. Ao mesmo tempo em que propõe um trabalho musical organizado, com algum tipo de preocupação estética, busca o sentido da escuta que começa com a coisa puramente física – com a reação do seu ouvido indo para o cérebro, mandando esse comando –, e você começar a aprender a ouvir analiticamente. Começa a perceber como é esse som, como ele se constitui, se ele é agudo ou grave, se ele é curto ou longo, se ele é bonito ou feio, se ele me causa espanto, se ele me deixa chateado, se eu adoro esse som - pois tem também um componente afetivo –, e depois um componente mental, racional.

AT – Essas propostas criativas trazem a preocupação com desenvolvimento humano, com uma educação musical para todos, com a criatividade, além da questão da superação de um raciocínio dual. Esse raciocínio, bem e mal, certo e errado, ainda é muito presente na educação.

MF – Uma criança pode te ensinar muitas coisas, mas há coisas que o professor sabe mais do que ela, e não pode se envergonhar disso porque o professor é a grande referência. Isso não quer dizer ficar mandando, mas ele tem mais experiência para coordenar, indicar o que funciona, ou sugerir que se tentem algumas coisas.

TA – Em meu trabalho com educação, fui aprendendo a construir junto. Quando as pessoas perguntavam como as crianças criam, eu falo que a gente cria junto. A gente constrói grupos e metas e vai trabalhando. Idéias surgem, você ouve, opina, participa de processos. Com o tempo, aprendemos a escutar com o aluno.

AT – Isso é uma relação de abertura, de escuta absoluta.

TA – Exatamente, e de pensamento. Você pode fazer coisas muito simples, mas cada vez que você convida as pessoas a ouvirem, a darem palpites, você vai construindo. Uma coisa é ser arranjador de um grupo que está ali para fazer aquilo que você criou, outra é você construir junto com seus alunos. Claro que temos que fazer o papel dos professores, mas este não é fechado, não vai ter que ser apenas de um jeito.

AT – E como a gente sensibiliza esse professor para essa postura de abertura?

MF – É um longo trabalho.

TA – Uma questão que tenho falado sempre é a que temos que redimensionar as idéias de música, do próprio conceito de música. É como se a gente desse muitos passos para trás, na ideia do que é música, para dar passos para frente. Acho a ideia do jogo muito importante. Do jogo de relações entre sons e silêncio, no tempo e espaço, e um jogo em que você cria sentidos e significados. Acho também que precisa de um resultado. Não precisa ser o resultado da música tradicional, tonal, não é só isso que é música.

MF – E também não precisa ser o resultado da festinha de fim de ano.

TA – Em um desses momentos em que estava se preparando para começar um jogo de improvisação, eu falei para os alunos: “Lembra que a gente tem que escutar, escutar a gente própria, escutar o outro, porque senão, a gente não faz

Roda de conversa 4

música?” Em seguida, um aluno de quatro anos, com toda a sua sabedoria fala: “É, né, Teca, se a gente não escuta, a gente não faz música, a gente só mexe as mãos”.

Isso é muito inteligente, porque na verdade, ele percebe a conexão de corpo e mente, de escuta e gesto. Quando ele falou isso, eu ri sozinha, pensando que está cheio de gente que só mexe as mãos, estuda, estuda escala, faz um monte de coisa e realmente não tem uma escuta qualificada, e uma criança de quatro anos percebe que fazer música é estar inteiro ali.

AT – Parece que você disse que redimensionar o conceito de música é considerar a experiência criativa da criança.

TA – Exatamente, é considerar o modo musical da criança e penso que isso também precisa ser levado para a escola. O exemplo das artes visuais e das artes plásticas pode ser um caminho que pode aproximar os educadores de um modelo de ensino de música. Hoje em dia, todos reconhecem os caminhos do desenvolvimento do gesto gráfico, que começa pela garatuja, pelas formas circulares. Ou o desenho da criança, ela desenha forças, ela tem intensidades, ela tem um gestual que está presente bem antes da forma. Quantas vezes vemos uma criança que desenha uma coisa, e de repente ela olha e fala: eu fiz um peixe. Foi o olho dela que viu aquele peixe. Isso hoje é explicável dentro da educação, a gente não convive mais só com aqueles modelos do desenho prontos que a criança só tinha que pintar. Só que, na música, ainda existe uma desconsideração muito grande a respeito disso. As pessoas não acham que as crianças também passam por um processo de construção do conhecimento musical.

MF – Lembrei-me de um pesquisador, o Hargreaves, que no final da década de 1980 pra 1990, catalogou um monte de balbúrcios de crianças bem pequenas e mostrou o que seriam as “garatujas” sonoras. Ele mostrou como a criança mais nova faz esses barulhos. O bebê sozinho no berço tem notas muito graves para a voz dele, até muitas agudas, e não tem padrão, é quase aleatório. À medida que essa criança vai crescendo e convivendo com a família, começam a se formar alguns padrões, por exemplo, desenhinhos que se repetem. O ambiente onde ela vive é super importante, porque o referencial que ela vai ter é do ambiente. A criança imita, depois é que ela pensa, depois é que ela cria. Não dá para criar do nada, ela imita, tanto é que as crianças aprendem a falar a língua materna porque elas convivem com ela, não é genético. Se você tirar o bebê e colocar em outro país, ele não vai falar aquele que o gene encontrou, vai falar o que ela está ouvindo. Acho que as garatujas não são muito estudadas – eu só conheço o trabalho do Hargreaves – e poderíamos estudar aqui sistematicamente, cientificamente; é um campo ainda para ser descoberto.

A grafia é um registro, é quase um auxílio de memória. Depois que eu inventei uma coisa, se eu não achar um jeito de escrever, eu posso esquecer dela. Então, durante as aulas, você começa a perguntar: “Como que a gente vai guardar isso?”. E não vale gravar. E as crianças sugerem muitas maneiras de grafar. Pode ser por cores, por formas, usar o papel. Depois ela tem um pensamento analógico, em que vai relacionar: quanto menor o som, mais fraquinho eu vou fazer o lápis. Quando o som for forte eu risco com força. Ela vai começar a fazer analogias.

TA – As pessoas perguntam quando as crianças começam a escrever música. Eu começo a trabalhar com crianças a partir de três anos. Não começo, com uma escrita tradicional, precisa e absoluta. Começo a trabalhar com esse conceito, o conceito de que um som pode ser transposto para uma outra dimensão. Eu brinco falando que o som magicamente vai parar no papel. Primeiro, começamos a trabalhar com questões dos parâmetros básicos, sem definições, altura, se o som é grave, se o som é agudo. Não precisa ficar definido que o grave está embaixo e o agudo está em cima. Isso é uma convenção.

O aluno registra as suas impressões, e eu observo. Quando você faz isso com os menorzinhos, você pode fazer sons curtos com um monte de bloquinhos. As primeiras coisas que eles fazem é cantar juntos. Vamos improvisando até chegar no estágio que eles já tem certos conceitos. O som curto é um ponto, um som longo é uma linha. Neste ponto, a gente já está escrevendo música e começa a criar inclusive partituras que são imprecisas. Isso todo mundo pode fazer.

MF – Tenho visto crianças de educação infantil que usam formas pelos trabalhos de alfabetização e matemática. Elas começam a usar os conceitos de outra área, porque para eles é tudo junto.

SM – Lembrei-me da ideia do ensino pré-figurativo, que é um conceito que o Koellreutter coloca.

TA – Koellreutter procura ensinar o pré-figurativo, que é um sistema de ensino pelo qual ele incita o aluno a se comportar diante do mundo como algo que ele tenha criado. Quer dizer, ele é o agente dessa transformação, e o professor é alguém que está junto. O oposto seria o pós-figurativo, esse ensino tradicionalista onde você dá tudo pronto.

MF – A mesma coisa que o Paulo Freire fala de educação bancária.

TA – Pensando em alunos em um estágio mais adiantado, no ensino pré-figurativo, o professor não precisa ensinar aquilo que o aluno pode encontrar nos livros. Ele tem que aproveitar esse espaço para fazer música, para pensar junto, para construir, para criticar, para avaliar, para fazer, e não para ficar doutoralmente citando nomes e datas dos livros. Você tem que estimular, à medida que os nossos alunos vão crescendo, para eles sejam capazes de buscar isso e trazer para o espaço de sala de aula. Eu não dou respostas, eu lanço perguntas.

AT – Avaliando essas situações propostas por vocês e, em contrapartida, a realidade e o desafio da escola pública e do professor polivalente (que não é especialista), o que é possível fazer nessa escola, com esse professor de educação infantil e o professor de artes (que pode ser músico ou pode não ser)?

As pessoas falam que aprender música é muito difícil. Temos que romper com isso. Eu costumo dizer que a música não é um privilégio dos músicos, a música é de todos.

TECA ALENCAR



Roda de conversa 4

MF – Esse é um grande nó que a gente tem. Idealmente, seria bom ter um educador musical que orientasse pelo menos algumas escolas. É muito difícil chegar para um professor não músico e falar que ele pode fazer música. O ideal é que eles tivessem um apoio, uma formação. A música é muito complexa, mas ao mesmo tempo é muito simples. Mas, mesmo sendo simples, você precisa ter confiança em você e no que você pode fazer.

Uma vez trabalhei em um projeto com professores em uma escola pública, e levei uma música popular para eles ouvirem. Tinha um cantor e um conjunto tocando. Pus um pedacinho, desliguei e perguntei: “O quem começa primeiro, os instrumentos ou cantor?” Eles ficaram apavorados: “Professora, eu não sei, eu não sou músico!” Eu falei para que eles escutassem do novo. “Os instrumentos começam e o cantor começou depois.” “E quanto os instrumentos estão tocando?” “Isso eu não sei.” “Vamos ouvir de novo, só um pedacinho.” Daí eles falavam: “Eu ouvi um violão, um contrabaixo, um pandeiro e um piano”. Isso mostra que temos potenciais dentro da gente, afinal escutamos música desde antes de nascer. Então, quando você começa a perceber esse potencial dentro de você mesmo, você pode fazer algumas coisas. Tem muitas coisas que você pode fazer, mas talvez você precise de uma orientação para começa a fazer.

TA – Não tem milagre, a gente tem que encarar que a música é uma área que tem suas especificidades e, ao mesmo tempo, nós somos seres musicais. Muitas vezes as pessoas falam que aprender música é muito difícil, que você tem que sofrer muito, tem que ter talento. Isso é uma herança do conservatório europeu, e o modo de ensino ainda perpetua um pouco isso. Temos que romper com isso. Eu costumo dizer que a música não é um privilégio dos músicos, a música é de todos.

Eu acho que essa questão do foco da escuta é fundamental; é aprender a escutar. Quando elas começam a escutar, muda alguma coisa. É a passagem do ouvir para o escutar. Ouvir é um processo fisiológico. Se nosso corpo está funcionando a gente ouve, mas nem sempre escuta. Quando você começa a colocar a atenção, você começa a transformar a escuta.

Para o professor que não é especialista, a primeira coisa importante é se voltar para isso. Começar a detalhar a escuta, perceber o que ele tem, o que ele pode fazer, como ele lida com essas coisas, estimular esses jogos de escuta com os alunos. Também acho que tem que ter uma formação, tem que ter um acompanhamento para mudar os padrões, mudar a ideia de música. Para que as pessoas possam perceber que tem muita coisa que pode ser feita dentro da escola, que é interessante, que tem valor, que é musical, e sem ter que necessariamente saber ler partituras.

SM – Queria que você falasse um pouquinho de uma educadora que está aqui perto, que é a Gainza. Qual seria o viés dela, como ela se encaixa nesse processo.

MF – Violeta Gainza é um nome muito importante. Ela é argentina e vem de uma formação muito clássica como pianista. Ela teve contato com todos os educadores musicais ligados à primeira geração e foi uma das pessoas que mais contribuiu para trazer outros profissionais para a América do Sul. Ela trouxe pessoas e traduziu muitas coisas dessas pessoas, como por exemplo, o próprio John Paynter.

A Violeta trabalha com a criatividade de uma maneira surpreendente. Uma vez assisti a um curso que ela deu no conservatório do Brooklin, de improvisação ao piano, e entre os alunos tinha pianistas e não pianistas. Ela escolheu uma menina, que disse: “mas eu nunca sentei em um piano”. Ela respondeu: “senta agora; você só vai tocar nas teclas pretas”. Ela foi escutando a aluna, vendo, sugerindo, mandando experimentar. Depois de dez minutos, aquela moça que nunca tinha sentado ao piano estava tocando coisinhas que ela inventava nas teclas pretas.

TA – A Violeta tem coerência, um pensamento pedagógico, metodológico, ela trabalha também com improvisação e possui uma habilidade de condução muito grande. O que eu acho bonito no percurso da Violeta é que ela sempre acompanhou a formação, ela não faz sempre as mesmas coisas. No seu livro, “La iniciación musical del niño”, era muito em cima dos métodos da primeira geração, Dalcroze, Willems, Kodaly, que ela estudou muito. Ela foi ampliando o trabalho, foi buscar apoio na musicoterapia, na psicopedagogia, na eutonia, no papel de corpo; sempre escrevendo, pensando e trazendo coisas. Hoje ela está com uma nova proposta que ela chama de Nova Práxis, que é uma prática de educação musical. O Koellreutter também já falava dessa não dissociação entre teoria e prática, quer dizer, você aprender fazendo, analisando, pensando e conceituando. Isso, para ela, é um jogo.

Vejo, nos encontros aos que eu vou, que o brasileiro tem muito a contribuir e que aprender, a entrar em contato com as produções musicais de outros países, porque desconhecemos a música dos outros países e, por outro lado, temos muitas contribuições, no sentido de uma organização no sistema de educação musical.



MUNI



A música do Brasil e do mundo

- A música no mundo
- Música popular urbana e identidade nacional
 - A tradição popular brasileira na música



Elizabeth Travassos Lins

Diversidade musical e desigualdade social

Reconhecimento da diversidade cultural

Em 2005, a Conferência Geral da UNESCO adotou a “Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais”, ratificada até 2011 por mais de uma centena de países, entre eles, o Brasil. Esses países comprometem-se, assim, a reconhecer que a diversidade constitui “patrimônio comum da humanidade”. A “Declaração universal sobre a diversidade cultural”, de 2001, dá especial atenção aos grupos com horizontes culturais variados que integram sociedades internamente estratificadas.

Renovam-se, assim, as preocupações inaugurais da UNESCO com o mútuo entendimento entre os povos. No pós-guerra imediato, a organização preconizava medidas de reconhecimento das características próprias de cada povo, manifestas em seu “folclore”. Ao longo da segunda metade do século passado, cresceu sua atenção à diversidade interna a cada país e às relações dos estados-nacionais com as minorias étnicas, religiosas e linguísticas. O termo “multiculturalismo” passou a ser pronunciado com frequência. Em lugar de medidas de assimilação de populações sob a égide do modo de vida de um grupo étnico dominante, tornou-se imperativo imaginar outras orquestrações da diversidade.

Estão em jogo, também, as relações entre indústrias culturais, cuja expansão não conhece fronteiras, os estados e as populações. No capítulo dedicado à cooperação internacional, a Convenção menciona explicitamente a música e o cinema, dois campos dominados por empresas dos países mais ricos. Portanto, se os direitos humanos abrangem explicitamente os direitos dos povos à particularização pelas expressões culturais, é preciso pensá-los no plano tanto das relações internacionais quanto intranacionais.

O Brasil incorporou, em suas políticas para a educação, as preocupações com a diversidade. Os Parâmetros Nacionais Curriculares retratam um País heterogêneo em termos étnicos e culturais, e desigual no que tange à distribuição da riqueza e ao acesso a bens e serviços que constituem os índices do desenvolvimento humano. O documento celebra a convivência pacífica dos diferentes grupos étnicos e culturais, ao mesmo tempo em que aponta os limites da democracia racial à brasileira. A escola, por sua vez, é tratada como espaço onde se podem cultivar e colher os frutos da diversidade.

Diversidade e desigualdade, na música e na escola

Os Parâmetros não só vinculam a diversidade nas expressões artísticas à existência de diversidade étnica, como sustentam que “...a música, a dança, as artes em geral, vinculadas aos diferentes grupos étnicos e a composições regionais típicas, são manifestações culturais que a criança e o adolescente poderão conhecer e vivenciar” (Brasil, 1997). Sugerem, como se vê, que música e dança são atividades propícias ao conhecimento e vivência, dentro da escola, da diversidade cultural.

Naturalmente, não faria sentido delegar essa missão exclusivamente à área de artes. Outras áreas de conhecimento também estão diretamente implicadas nas maneiras de conceber, valorizar e experimentar a diversidade. O multilinguismo existe em certas regiões do Brasil e as várias maneiras de usar a língua portuguesa, em suas expressões orais e escritas, impõem-se no País como um todo. Nas escolas, estão presentes indivíduos com diferentes opções religiosas, estilos de vida, hábitos de lazer. Para as escolas convergem, em alguma medida, diferenças culturais que nem sempre são toleradas, e que se cruzam com as desigualdades sociais. Nem é preciso lembrar que, em tese, as escolas são um dos lugares nos quais se deveriam combater desigualdades que contrariam o princípio democrático e colocam em risco a diversidade de expressões de cultura.

A defesa da diversidade cultural, que se firmou como política oficial no mundo contemporâneo, tem numerosas e complexas implicações na maneira de tratar a música nas escolas, pois há diversidade musical dentro e fora das escolas, dentro e fora da família, dentro e fora do País. O que se percebe como “diverso” e “estrangeiro” é relativo ao que se percebe como “idêntico” e “familiar”. Um quarteto de cordas tocando música erudita pode ser exótico em muitos lugares do mundo, tanto quanto um gamelão balinês ou a música de flautas ameríndias na maioria das escolas no Brasil, incluindo as que formam músicos profissionais e professores de música. Embora isso possa parecer óbvio, promover a diversidade das expressões não é tocar repertórios estrangeiros ou exóticos.

Nas cidades, principalmente, as comunidades escolares e suas vizinhanças envolvem indivíduos com experiências musicais variadas. O acesso a repertórios estrangeiros ampliou-se por meio da Internet, onde é possível compartilhar música gravada, obter partituras, cifras, métodos de aprendizado de instrumentos etc. Imagens e sons oriundos de lugares longínquos podem ser apreciados em sala de aula, quando se dispõem de computadores. Por um lado, a variedade ampliou-se para quem não dispõe de recursos financeiros e outras condições de acesso às viagens, discos e espetáculos. Por outro, as atividades musicais escolares não podem prescindir de professores e materiais que ajudem a construir capacidades de exame crítico da oferta de sons. Infelizmente, a obtenção e manutenção de conjuntos instrumentais diversificados ainda está longe de ser coisa simples para a maioria das escolas, onde não há sequer espaços acusticamente adequados. Mas as maneiras de aproximar do cotidiano escolar experiências comunitárias, diversidade local e informação digital têm sido desenvolvidas e testadas por professores e escolas, e representam avanços significativos.

Embora o culturalmente diverso seja, em termos lógicos, relativo àquilo que se considera idêntico, algumas espécies de música monopolizam o prestígio, e as outras aparecem, ao seu lado, como não músicas, músicas menos complexas, menos valiosas. A diversidade não é plana, ela está submetida a uma hierarquia de legitimidade. A música escrita europeia beneficiou-se, em sua irradiação planetária, do fato de ser a música dos colonizadores europeus e dos missionários cristãos, que instituíram seu ensino ignorando ou rejeitando a existência de inúmeras outras expressões musicais das populações locais. Foi o que aconteceu e acontece ainda no Brasil com as dos ameríndios, dos africanos e seus descendentes. Juntamente com os repertórios e instrumentos musicais europeus, foram beneficiadas certas maneiras de entender o que seja “música”, noções acerca da sua natureza e seu valor, noções de criação, autoria e tantas outras.

Do mesmo modo, as indústrias culturais distribuíram em todo o planeta seus repertórios e maneiras de cantar, tecnologias de gravação, práticas de escuta, gostos e, principalmente, a ideia de que a música pode ser comprada e vendida em fonogramas. As mudanças que provocaram foram de tal magnitude que constituem um tema de debate contínuo dos músicos, políticos e estudiosos. Os instrumentos de política cultural, em âmbito nacional e supranacional, levam em conta a difusão, sem precedentes na história da humanidade, de poucos tipos de música em detrimento de muitos outros. Argumenta-se, com certa razão, que tamanha concentração não implica aniquilação da diversidade, já que os modos de relacionar-se com os produtos das indústrias culturais variam e podem realimentar as invenções locais. Mas a televisão, desde meados do século passado, como os computadores conectados em rede, atualmente, são concorrentes poderosos do professor e das aulas de música. Eles continuam a desafiar nossa imaginação e capacidade de realização prática.

O problema do programa do reconhecimento da diversidade é que ele facilmente sujeita todas as diferenças ao nosso modo de ver as coisas. Falamos de outras músicas e outras estéticas diante de cerimônias de indígenas e dos cultos afro-brasileiros porque, antes de mais nada, os constituímos como “músicas” para serem apreciadas esteticamente e, eventualmente, aprendidas e praticadas. Com algum otimismo, pode-se esperar que a observação de outras pedagogias e de outros modos de usar a produção de som nos obrigue a rever alguns pressupostos de nossas atividades musicais e pedagógicas.

Pense-se na narrativa dos violeiros de certas regiões de Minas Gerais, que atribuem a um pacto com o diabo a aquisição de habilidades extraordinárias de instrumentista. Não sei contar a história com a graça com que a contam violeiros como Roberto Correa e Paulo Freire – e que a aprenderam dos sertanejos, mas ela diz mais ou menos o seguinte: quem deseja se tornar o que chamamos de virtuose tem que ir até uma igreja onde haja um buraco na parede. Bota-se a viola de lado e, corajosamente, enfia-se a mão no buraco, gritando o nome do violeiro que se admira e que se acredita já fez o pacto. Uma mão peluda agarra-se à nossa. Tenta-se libertar a mão, que aparece ferida depois de uma luta desesperada. Já se pode então tocar porque todos os toques vão estar dentro da mão.

A história obriga a pensar que constituem a diversidade musical não somente repertórios e instrumentos, escalas e sistemas métricos. Entrevimos, mesmo que entricheirados em certas convicções, outras pedagogias, outras crenças. Estamos aparelhados na escola para fazer entre elas a necessária mediação?

Referências bibliográficas

- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, estudantes e professores*. Tese [Doutorado em Música] – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.
- ASSANO, Christiane Reis Vilela. Caçadores de sons, in: GARCIA, Regina Leite (Org.) *Pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, D P & A, 2003, p. 63-74.
- _____. Mapas sonoros, in: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 123-137.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEE, 1997.
- HOOD, Mantle. The Challenge of “Bi-Musicality”, *Ethnomusicology*, 4(2). University of Illinois Press, 1960, p. 55-59.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- UNESCO. *Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais*. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/international-instruments-clt/#c154809>
- UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/legal-instruments/>

Músicas do Mundo

*Abre-te! Abre-te ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz...
Abre-te, ouvido, para os sons da vida...
(FONTERRADA apud SCHAFER, 1991)*

Vivemos um momento especial da história da Educação Musical Brasileira merecedor de um “abre-te sésamo!” que nos revele quais tesouros musicais encantarão crianças e jovens. Há muitos gêneros musicais do Brasil e do mundo e, por isso, é fundamental que a educação não seja preconceituosa ou excludente.

O enfoque multicultural da educação está presente no Relatório sobre Educação da UNESCO (DELORS, 1999) onde uma das premissas é “preparar cada indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (DELORS, 1999, p. 47). Nesse sentido, acreditamos que abarcar os conhecimentos das diferentes formas de pensar do ser humano nos conduz a novas possibilidades sonoras.

Incentivamos um olhar mais profundo para as diferentes músicas do mundo, a chamada World Music, que pode ser popular, clássica (erudita), folclórica, religiosa, profana, comercial, oriental e ocidental (BOHLMAN, 2002, p.10) e que se expandiu de forma vertiginosa quando as mídias tornaram acessível a escuta de músicas de lugares distantes, estimulando a curiosidade por outras formas musicais de outros continentes que não a Europa.

Acreditamos que dessa forma, as músicas podem abrir portas culturais e se transformar em um exercício de alteridade, estimulando a formação de cidadãos mais abertos a outras maneiras de viver.

O que propomos aqui é pensar a música além das fronteiras das nações, tendo como ponto de partida os aspectos culturais de diversos grupos e regiões. É importante, por exemplo, entender que na África existem diferentes povos que vivem num mesmo país, divididos¹ em grupos étnicos que falam diferentes línguas. Também aqui no Brasil existem 230 povos indígenas² (ISA, 2011) com culturas distintas e que falam 180 línguas diferentes.

Nesse sentido, é importante perceber o Brasil como um País multilíngue e começar a ouvir esses sons que estão nas florestas brasileiras. Parece existir uma tendência de não pensarmos nesses povos como um “outro”, porque mesmo vivendo na mesma terra, “ser índio” significa conceber o mundo de “outra” forma. A música³, para eles, é parte de rituais complexos que exigem de nós, um cuidado especial ao lidar com esse repertório em sala de aula.

¹ A divisão em países no continente africano desconsiderou questões étnico-culturais criando fronteiras políticas entre grupos que viviam juntos há milênios, causando problemas de ordem social até hoje.

² Dados do Instituto Socioambiental baseados em pesquisas antropológicas e censos realizados pela Funasa, Funai e por Ongs indigenistas. <http://www.socioambiental.org.br>

³ Em alguns povos indígenas como os Paiter Suruí de Rondônia, há uma fronteira rarefeita entre canto e fala, uma relação intrínseca entre música e narrativa que podem ser exploradas em sala de aula. (PUCCI, 2009)

Magda Dourado Pucci e Berenice de Almeida

O aumento significativo das pesquisas na área musical⁴ parece que ainda não ecoou nas salas de aula. Há um hiato entre o pesquisador acadêmico e o educador musical que pouco dialogam e compartilham seus conhecimentos. Ideal seria integrar a prática musical às pesquisas etnomusicológicas, pois é comum ouvir crianças cantando determinadas músicas de forma descontextualizada.

Em geral, os arranjos de canções folclóricas são feitos baseados nos recursos da música erudita⁵ deixando de lado características que trazem à tona conteúdos interculturais e interdisciplinares. Essa atitude descontextualizada pode tornar a música um mero entretenimento em que os conteúdos simbólicos se perdem. Por outro lado, é importante ressaltar que cada canção possui um universo a ser explorado pelo professor que, a partir de sua pesquisa, proporcionará um aprendizado mais significativo para seus alunos.

É preciso investir na formação musical dos professores de música e dos não especialistas. Proporcionar um mergulho nas várias formas de expressão musical seja ouvindo (e muito!)⁶, cantando ou tocando para que eles tenham mais consciência e autonomia na criação de seus projetos pedagógicos. Quanto maior o número de referências, mais rica e interessante será essa educação, não apenas musical, mas geral.

Sabemos que é impossível trazer à sala de aula todas as músicas do mundo, mas podemos selecionar um leque de possibilidades e criar conexões culturais que tangem à música, à história, à antropologia, à geografia e que suscitem enlaces interdisciplinares. Ao buscarmos um maior equilíbrio entre os vários repertórios, proporcionamos um ambiente no qual os alunos podem desenvolver uma postura aberta, de curiosidade e receptividade às muitas músicas da música (BRITO, 2009).

Nesta direção, por que não utilizar, em alguns casos, o sistema musical da música clássica⁷ indiana? Ele não poderia estimular processos cognitivos entre crianças e jovens brasileiros?⁸ O ritmo kerarwa de oito tempos divididos em padrões rítmicos de 3-3-2 se solfeja de forma equivalente à célula-base do baião. Fundamentado nessa semelhança, é possível desenvolver, de forma criativa, a “levada” do baião com o ritmo kerarwa, inclusive usando outros instrumentos não indianos⁹. Além do aspecto lúdico da atividade, estimulamos a curiosidade das crianças pela Índia.

Outro exemplo é a afinação, que possui referenciais diferentes conforme as tradições culturais. Na música indiana, há milênios já se distinguia os tons e os quartos de tons. Para nós, esses microtons soam como “desafinações”, no entanto, fazem parte da estrutura da música clássica indiana e têm lugar distinto nas escalas (ragas) e não são ornamentos, como no caso da música árabe. Se aproximarmos nossos ouvidos para as outras afinações do mundo, estaremos fazendo um exercício de alteridade.

Nossos ouvidos sempre estiveram abertos aos sons do mundo, pois o Brasil, por ter recebido diferentes povos, soube inventar novos gêneros, resultados das várias trocas culturais ocorridas ao longo dos séculos. Por que não continuarmos abertos aos imensos tesouros musicais a serem explorados? Abre-te sésamo!

⁴ A etnomusicologia vem crescendo gradativamente e apresenta uma nova visão sobre as diversas manifestações musicais do mundo todo, contribuindo para uma compreensão mais holística sobre o processo cultural que envolve a música.

⁵ Não há intenção de desprezar o legado da música erudita europeia, mas é importante ressaltar que há outras maneiras de realizar arranjos musicais que extrapolem as referências clássicas, principalmente, quando o conteúdo abordado é de outra origem.

⁶ A apreciação musical é tão importante quanto a prática musical, pois a audição de diversos timbres instrumentais ou vocais é fundamental na formação não apenas dos professores, como também dos alunos. No entanto, muitas vezes não temos oportunidade de tocar instrumentos que exigem uma técnica específica como a flauta ney turca ou o som do kemance afegão, para citar apenas dois exemplos.

⁷ Referimo-nos ao sistema de aprendizado da forma clássica da música indiana e não da música popular ou folclórica.

⁸ Essa técnica foi utilizada no projeto Samwaad - Rua do Encontro - dirigido por Ivaldo Bertazzo no qual reuniu ritmos indianos aos brasileiros. Jovens do Complexo da Maré, Zona Norte do Rio de Janeiro, desenvolveram uma técnica corporal baseada no tala indiano. Na Índia, assim como os músicos, os dançarinos também precisam solfejar com as sílabas para memorizar os movimentos corporais.

⁹ Nas apresentações do Mawaca nos CEUs de São Paulo, realizamos uma brincadeira musical com as crianças chamada Dendê com Curry onde um trecho de um tala é falado simultaneamente à tabla e logo em seguida ganha o acompanhamento do pandeiro brasileiro. Essa vinheta mostra que, ao vivenciarmos os sons de lá, entendemos melhor os sons daqui.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. Berenice de; PUCCI, Magda D. *Outras Terras, Outros Sons*. São Paulo: Callis, 2002.
- BOHLMAN, Philip. *World Music. A very short introduction*. New York: Oxford University Press, 2002.
- BRITO, M. Teresa A. de. *Quantas músicas têm a música?* ou Algo estranho no museu. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2009.
- DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora, 1999.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX*. Metodologias e Tendências. Brasília: MusiMed, 2000, p. 213.
- PUCCI, Magda D. *A arte oral dos Paiter Suruí de Rondônia*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, São Paulo, 2009.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

Porque estudar Música “Erudita”

Quando professores, alunos, dirigentes e gestores da educação trazem a questão de por que estudar a música erudita, ou com outras denominações tais como clássica, de concerto, a “boa música” ou a “música séria”, surge diante de nós a constatação do quanto e há quanto tempo estamos prisioneiros dessas palavras. Para aqueles que acreditam que palavras são importantes, é preciso verificar o sentido de cada uma delas antes de refletir sobre o porquê do estudo do tipo de música que tem admitido tais denominações.

A expressão “música erudita”, pouco utilizada fora do Brasil, pode se referir a composições em que se exige, tanto dos músicos quanto do público, ilustração, ou seja, um tipo de erudição em geral adquirida pela leitura, cursos especializados, audições comentadas de gravações e o hábito de frequentar salas de concerto. “Erudito” tem como antônimo a palavra popular e, mais etimologicamente, significa o oposto de rude ou não cultivado. A palavra “clássico”, por sua vez, remete-se a ideias ou obras paradigmáticas que servem de modelo para outras, ou seja, dignas de serem imitadas. Na antiguidade latina, o sentido era mais exato e se relacionava ao indivíduo pertencente à primeira classe ou, segundo o Dicionário Houaiss, “que é de primeira ordem, de elite”. A expressão “música de concerto” tem sido mais empregada recentemente provavelmente por seu sentido um pouco mais objetivo ao indicar o repertório específico apresentado em salas de concerto. Já a utilização da qualificação “boa música” tem desaparecido gradativamente desde o período romântico quando a ideia do cultivo de um gosto padrão como filtro social da aristocracia se tornou insuportável às mentalidades revolucionárias no início do século XIX. Por fim, o adjetivo “séria” depois de música revelou-se uma grande injustiça para com vários momentos da música de um Haydn, um Pergolesi, um Mozart, um Richard Strauss, um Satie e até mesmo o Beethoven circunspecto das estátuas, em que humor e leveza não combinam com o significado de gravidade e profundidade que a palavra encerra.

As denominações com que se definem quaisquer processos culturais são de fato importantes porque indicam tendências de posse por parte de algum estrato social, religioso, étnico ou ideológico. Talvez o que tenha acontecido à chamada música erudita é que, ao longo do tempo, foi financiada e formalizada por determinados grupos sociais ou instituições e, ainda hoje, é protegida, ao menos no Brasil, por organismos estatais, agências de fomento e universidades. Se a música que denominamos “clássica” fosse por seu mérito próprio condicionada pelos pequenos organismos sociais e praticamente indisponível a um conjunto significativo da população, a resposta ao por que estudá-la seria negativa. Assim, surgem algumas questões: quando Palestrina escreveu música para o Papa Marcelo II, ela se restringiu aos domínios da igreja católica? Haydn, ao dedicar quartetos, sinfonias e óperas ao seu patrão, o príncipe Nikolaus Esterházy, gostaria que ficassem guardados, mofando nos porões do palácio húngaro? Ou ainda, pode-se pensar qual teria sido o fim de uma valsa de Chopin, além daquele de servir para marejar os olhos de alguma dama de boa família oitocentista, levemente entediada. Talvez a resposta a essas indagações possa servir para uma reflexão sincera quanto ao sentido de se ensinar a tal da “música de concerto”.

O poder de posse da música por grupos e instituições pode estar em crise, desde o momento em que a tecnologia da informação começou a abrir o acesso a quase tudo, e com extraordinária rapidez, a um número inimaginável de pessoas, décadas e séculos atrás. Pode-se contestar dizendo que esse acesso é dominado por grandes corporações e também se encontra ainda muito limitado por causa das desigualdades econômicas e educacionais no mundo, realidades que não podem ser negadas, mas que não invalidam uma outra realidade: a de que o processo está apenas começando e é avassalador no sentido de possibilitar a informação ao um número geometricamente crescente de pessoas por todo o mundo.

Outros tentam argumentar que tal processo de difusão tem ocorrido acompanhado pela “banalização” do conhecimento. Ai, novamente, usam-se as palavras como barreiras ideológicas ou encruzilhadas de falso apelo moral para induzir a uma escolha entre **elitização ou banalização**. Se houvesse de fato esta situação, melhor seria optar por banalização.

Não é possível ficar refém de alguns falsos dilemas em que o professor pode se perguntar como fazer Mozart competir com funk no processo pedagógico, ou Mahler conviver com sertanejo-country, meio Goiás e Nashville. Como fazer para que Ligeti ou Luciano Berio possam ser ouvidos na mesma aula em que se ouvem Rap e Pagode. Tais dúvidas somente existem em nossas cabeças, talvez, porque ainda pensemos a música apenas como diversão ou como representação histórica e social. Enfaticamente podemos repetir que são falsos dilemas se considerarmos que a inteligência é uma prerrogativa de todas as cabeças. É por ela e, com ela, que o trabalho começa e nunca termina.

Não podemos abrir mão da complexidade, se quisermos que a música tenha outro fim que não o de diversão passageira. **A complexidade de uma estrutura musical nada tem a ver com conceito de superioridade cultural**, religiosa ou étnica, que é unicamente um sentimento de superioridade de estrato social como se a arte e a ciência fossem domínios exclusivos de um grupo determinado de pessoas.

Outro aspecto fundamental que tem dificultado o ensino de qualquer tipo de música, principalmente o da “erudita”, é a crença de que a arte tenha uma função edificante, tipo a “boa música pode resgatar uma alma perdida”. A base dessa crença está presente em vagos conceitos já bastante corrompidos relacionados à profunda beleza presente na ética Aristotélica e na ideia do Bem em Platão. Aqueles que acham, por preguiça intelectual e preconceito, que a música na escola pobre é o antídoto contra o mal, e que na escola rica é o apuro do bem, podem estar certos de que ambas as escolas estão equivocadas.

Se existe algum antídoto para quaisquer males, e entre eles, em primeiro lugar, estariam o pedantismo cultural e o preconceito, este antídoto é o cultivo da inteligência associado à liberdade e generosidade. Só assim, a música pode ser entendida por seu “engenho e arte”, para usar a bela expressão do velho Camões. A “música enquanto algo para se evitar que alguém vá para o crime” é a pior estratégia de ensino, fundamentalmente por desrespeitar e estigmatizar o aluno. O que se deseja na sala de aula é o desenvolvimento da inteligência e o amor ao conhecimento que a música pode ajudar a promover, quando não se teme sua complexidade. E complexidade não se deve entender como sinônimo de dificuldade e, menos ainda, pelo viés restritivo e esnobe de ocultação do conteúdo musical, mas como estímulo à imaginação, ao cálculo, à reflexão e à interatividade com outras formas de conhecimento.

Referências bibliográficas

CAMÕES, Luis de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

GROUT, Donald e Palisca, Claude. *A history of western music*. New York: Norton, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.





MUNDO

Roda de conversa 5

(parte1)

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Fabio Zanon

Sergio Molina – Iniciando a roda de conversa número cinco “A música no mundo – o estudo da tradição da música erudita”, com Fabio Zanon.

Fabio, por que as crianças teriam de conhecer a tradição de música erudita no ensino de música nas escolas?

Fabio Zanon – Eu vou usar o termo música clássica. Temos de fazer uma distinção do que é patrimônio e do que é simplesmente algo de uso ocasional. Patrimônio você guarda. Eu considero a música clássica ocidental um patrimônio, como qualquer outro acervo de arte espalhado em museus do mundo inteiro ou como a música folclórica da África, que agora foi declarada patrimônio da humanidade. Temos de nos apossar do que nos pertence e ensinar para as pessoas aquilo que foi feito para elas e pertence a elas. A música de Beethoven nos pertence, assim como a música de Bach, de Villa-Lobos, de Mozart. Trata-se de uma questão filosófica, de tomar posse da melhor forma; os prédios de Brasília, de Ouro Preto são nossos. Temos de conhecer.

Adriana Terahata – Quando você traz essa questão da herança e da música como um patrimônio, como essa herança é transmitida na escola? A quem caberia isso?

FZ – Eu sou a favor de coordenar com a questão da música de outras culturas.

Conhecer a música dos pigmeus da África Central, a música polifônica do Leste Europeu, a música pastoral da Sardenha. Tudo isso já é patrimônio da humanidade declarado há dois ou três anos e precisa ser conhecido e entendido.

Isso deveria ser inserido gradualmente, de acordo com os conceitos de música, de acordo com a faixa etária do aluno. Eu acho necessário que uma criança saiba o que é grave, agudo, modo maior, modo menor. Porque isso não pertence só à música clássica, mas a qualquer manifestação musical.

Eu observo pelos meus filhos, que estão em idade pré-escolar. Brincamos muito com música em casa. Eu nunca cheguei para eles e disse: “Agora nós vamos sentar e ouvir uma sonata de Beethoven” porque isso não significa absolutamente nada, não cria cultura musical. O que eu faço é propor uma brincadeira e inserir algum conceito musical de ritmo, de respiração, de fraseado, de relaxamento, de tensão ou algum conceito bem mais genérico que se aplica à música.

Se a minha filha desenhou um anjinho, por exemplo, vou mostrar para ela como é que outros anjinhos foram desenhados em outros lugares. E ela vai descobrir quem é Rubens ou quem é Piero Della Francesca. São conhecimentos apresentados gradualmente.

SM – E a escola poderia cumprir o papel de tornar esses conteúdos familiares?

FZ – Obviamente, no sentido de criar uma relação afetiva. O problema é tratar os diversos gêneros de música de uma forma hierarquizada. Uma coisa que gerou uma reputação muito ruim para a música clássica aqui no Brasil foi Villa-Lobos ter sido o centro das atenções da discussão musical.

A música clássica era o parâmetro absoluto sob o qual todos os outros gêneros eram julgados. Existia aquela relação de uma cultura musical superior. Devemos evitar uma hierarquização, mas propor uma sincronicidade.

SM – Vou ler um trecho do artigo do Marcos Pupo que achei bastante interessante nesse contexto. *“Não podemos abrir mão da complexidade se quisermos que a música tenha outro fim que não da diversão passageira. A complexidade de uma estrutura musical nada tem a ver com o conceito de superioridade cultural, religiosa ou étnica, que é unicamente um sentimento de superioridade de status social. Como se a arte e a ciência fossem domínios exclusivos de um grupo determinado de pessoas. E complexidade não se deve entender como sinônimo de dificuldade, e menos ainda, pelo viés restritivo e esnobe de ocultação de conteúdo musical, mas o estímulo à imaginação, ao cálculo, a reflexão, a interatividade com outras formas de conhecimento, se existe algum antídoto para quaisquer males e, entre eles, em primeiro lugar estaria o pedantismo cultural e o preconceito. Este antídoto é o cultivo da inteligência associado à liberdade e à generosidade. Só assim, a música pode ser entendida por seu engenho e arte para usar a bela expressão do velho Camões.”*

FZ – Ele faz a distinção entre complexidade e dificuldade. Os cientistas classificam uma coisa complexa de duas formas; ou é um sistema complexo, com uma profusão de elementos dos quais é difícil dar conta, ou é um sistema em que os elementos interagem de uma maneira muito imprevisível, que é o caso da música.

É muito bacana fazer um paralelo. Por exemplo, para falar de uma questão de forma. Pegar uma canção popular e usar uma canção do repertório clássico, e fazer uma comparação do ponto de vista estrutural. Não é uma coisa tão diferente assim.

SM – E não ter medo de mostrar, em determinados momentos, que a música clássica é bastante complexa mesmo.

FZ – Porque a gente lida com uma questão de simultaneidade muito forte. A música popular, de uma maneira muito generalizada, é muito linear. É discursiva, com um elemento depois do outro. Ao passo que a música clássica tem uma trajetória de verticalidade. Trabalha-se com ideias simultâneas, com diálogo emotivo. É um nível diferente de complexidade.

AT – Existe uma dificuldade de construir a cultura da música clássica nas escolas públicas, devido ao preconceito e à falta de conhecimento sobre ela. Como apresentar essa complexidade para o professor, para que ele não se assuste de início? E também para a família, para que ela também não se assuste e valorize esse conhecimento como necessário e como um direito dessa criança?

FZ – Montar um material didático é um assunto muito sério. A primeira coisa que ocorre é que, hoje em dia não temos que nos limitar ao material didático convencional. Podemos trabalhar com DVD, com CD e ter outros suportes. Isso pode ser facilmente adotado e distribuído para os pais se familiarizarem.

Roda de conversa 5

Os professores precisam ter um treinamento diferenciado. Cada região do País tem uma realidade diferente. O universo musical de cada criança é bem diferente. É muito importante investir na formação do professor para ele saber por onde começar e investir na afetividade dos pais para que eles também possam fazer parte desse processo.

Quando eu era estudante de pós-graduação de Música na Inglaterra, participei de um programa idealizado pelo violinista Yehudi Menuhin, muito preocupado com a educação musical. Os estudantes em três dias faziam cinco ou seis concertos, em creches, hospitais, presídios, ou em escolas particulares e públicas. Eu tinha um amigo, cuja especialidade era música contemporânea e foi mandado para tocar em um presídio. Ele foi e tocou uma música baseada nos textos de um sujeito que está preso. Então, ele foi falando sobre cada um dos movimentos que estava tocando, e aquilo surtiu um efeito muito forte para aquelas pessoas.

Acho muito importante não subestimar a capacidade dos professores de educação artística. Mesmo a pessoa que tenha menos hábito de refletir sobre o que faz, pode melhorar muito, pode motivar-se muito a fazer uma coisa boa. Precisa investir em ferramenta mesmo.



O universo musical de cada criança é bem diferente. É muito importante investir na formação do professor para ele saber por onde começar e investir na afetividade dos pais para que eles também possam fazer parte desse processo.

FABIO ZANON

SM – A educação regular na escola, de música que contemple a música clássica seria o antídoto contra um envelhecimento da plateia?

FZ – A primeira coisa para levar o estudante para o teatro é ter preços mais populares. Acho que todos os organismos financiados com dinheiro público deveriam ter um ponto de honra: fazer um programa de formação de público e dessa forma, ter excursão de escolas públicas ou particulares. Foram os professores de conservatório que criaram essa barreira. As pessoas falam coisas cada vez mais complicadas para mostrar que são entendidos e que a outra pessoa é ignorante. É para todo mundo ficar pensando: “o que quer dizer isso?”. É simples, é só explicar.

AT – Você fala em trabalhar barreira e complexidade na escola, sobre a importância de se criar um repertório, uma familiaridade, de formar o professor e investir na formação, de pensar um método e a música clássica ser trabalhada da melhor forma possível com as crianças, suas famílias e com os próprios educadores. E a questão do instrumento na escola com as crianças?

FZ – É uma questão complicada. No caso dos métodos de educação musical de Orff, Kodály e Dalcroze, eles têm o grande mérito de trabalhar com materiais relativamente baratos e de manuseio fácil, além da própria voz, porque sem cantar você não aprende nada.

Outra hipótese é tentar criar parceria com os projetos sociais que já existem. A pessoa que é bolsista em um projeto pode dar aula de violoncelo na escola. É preciso oferecer alternativas também para os jovens tomarem posse do patrimônio que falei no início da nossa conversa.

A moçada com o computador na mão pode ouvir o que quiser. Estamos no momento certo para colocar o ensino de música na vida das pessoas. No Brasil, vivemos um momento muito propício, muito favorável. Enquanto nos Estados Unidos as orquestras estão fechando, aqui no Brasil temos um movimento de público em formação. Temos isso numa curva ascendente, enquanto em países mais tradicionalmente associados à música clássica, a curva é descendente. Temos de aproveitar o momento propício.

Roda de conversa 5

(parte2)

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Regina Porto

Sergio Molina – Roda de conversa número cinco, “A música no mundo – o conhecimento da música de outras culturas: Ásia, África e América”, com participação de Regina Porto.

Regina Porto – A volta da música para escola é um projeto fundamental, mas é um desafio e um problema, porque tem que ser implementada junto com toda a precariedade do ensino público e com a ausência dos professores especializados. Gostaria de começar falando sobre o silêncio, como ideia de silêncio ativo, do qual você participa de algo que está acontecendo. Um exemplo de silêncio no século XX, foi o de John Cage na peça 4’33”. No século XXI, foi uma performance recente com o maestro Claudio Abbado regendo a 9ª de Mahler quando o público, terminada a apresentação, ficou 1 minuto e 46 segundos em silêncio. Este é um silêncio ativo, porque as pessoas estão vivendo aquela música.

Quero dar destaque para a frase “Cada um mora em sua própria casa, e é a casa do silêncio” de Guimarães Rosa, onde ele fala que “no silêncio nunca há silêncio”. Não existe música sem o silêncio. O silêncio é você estar internamente quieto, concentrado, numa situação individual ou coletiva. Mario de Andrade estava sendo pintado por Tarsila do Amaral e ela diz que ele está muito quieto, ao que ele responde: “O silêncio junto é a melhor coisa da amizade”. Ficar em silêncio junto revela um alto grau de intimidade, de cumplicidade.

Recuperando a questão da música do mundo, ela é uma questão cultural e isso significa ouvir o outro. Isso vale para o erudito quando ouve o popular, para o popular quando ouve o erudito; para nós, brasileiros, quando vamos ouvir a música do Afeganistão, por exemplo. Ouvir o outro requer silêncio. E esse ouvir em silêncio é também um diálogo. Se, estou ouvindo o outro em silêncio, significa que estou prestando atenção nele, que estou admitindo, respeitando e estabelecendo uma diferença.

SM – Como oferecer esse conteúdo de sons do mundo na escola regular como uma experiência significativa.

RP – Fiz um programa pioneiro de *world music* na Rádio Cultura FM de São Paulo, que começou com uma viagem à Europa em 1989. Eu estava em Paris, e entrei num bar árabe e ouvi uma música que me provocou um estalo: “O que está acontecendo?”, pensei. Perguntei para o dono do bar e ele disse que era música dos árabes do norte da África que migraram para a França e fizeram a mistura da música tradicional deles com a tecnologia moderna. Entendi que havia um fenômeno ali. Comecei a recolher material e trouxe para a Rádio Cultura e propus um programa, que causou um impacto cultural muito grande, e durou cinco anos.

Tudo começou pelo interesse musical por sons novos feitos de maneiras diferentes, e com o tempo e com os programas, é que fui me dando conta do contexto em que se inseria, um contexto antropológico, porque eram culturas diferentes que estavam emergindo. E eram culturas dos países do terceiro mundo, não muito aceitas pelo ocidente, pelo mercado. Eram resultantes desses fluxos migratórios que começaram a acontecer com a globalização e geraram essas miscigenações, interracial, física e cultural, com o cruzamento dos meios – a cultura tradicional com a tecnologia de primeiro mundo, com os melhores estúdios.

Adriana Terahata – Propiciar à criança a escuta dessa música do mundo, ouvir esses sons, de alguma forma possibilita o exercício da escuta? Se desde a primeira infância a criança entrar em contato com a diversidade sonora, começa a construir uma cultura de alteridade, de maior escuta do outro?

RP – Acho que se as pessoas se escutassem umas às outras, se as sociedades e as culturas se escutassem, 90% dos conflitos pessoais e militares estariam resolvidos. Estou convicta disso. Não teria havido Guerra do Golfo, se os países ocidentais ouvissem os países árabes. Mas ninguém quer ouvir o outro.

AT – Estudar música do mundo possibilita um conhecimento interdisciplinar menos preconceituoso?

SM – No momento em que a música está na escola, ela se autossustenta como disciplina, mas pode também ser uma ferramenta para que os conteúdos se cruzem?

RP – Sem dúvida. Nós somos uma cultura miscigenada há 500 anos, já virou um caldeirão. O fato de sermos misturados de nascença faz de nossa árvore genealógica um ótimo pretexto para abrir a conversa sobre o que é a cultura italiana, portuguesa, indígena, e por aí vai.

AT – Seria um bom começo, trabalhar com a identidade das crianças e reconhecer suas origens.

“ Não existe música sem o silêncio. O silêncio é você estar internamente quieto, concentrado, numa situação individual ou coletiva. ”

REGINA PORTO



Carlos Sandroni

Identidade e diversidade na educação musical

Nas últimas décadas do século XX, o crescente prestígio granjeado no Brasil por músicas populares urbanas (e, de maneira diferente, também por músicas populares de base rural e tradição oral), trouxe questionamentos às concepções de Educação Musical herdadas dos conservatórios europeus. Hoje não é mais possível sustentar, como se fazia até poucas décadas atrás, que existe apenas uma música artística, verdadeira, racional, em relação à qual todas as outras seriam imperfeitas, primitivas, subdesenvolvidas. Sabemos agora que a música ensinada nos conservatórios é apenas uma entre muitas, fruto de um desenvolvimento histórico peculiar, localizado no tempo e no espaço: Europa Ocidental, séculos XVIII e XIX.

Esta consciência não resulta apenas da emergência das músicas populares; ela resulta também de movimentos internos ao próprio campo da música erudita, como é o caso, por um lado, da revalorização da chamada “música antiga”, e por outro, das experimentações sonoras características do modernismo. No primeiro caso, mostra-se que a própria música europeia, até o século XVII, foi regida por outras concepções teóricas cujo domínio, indispensável para sua boa interpretação, exige que o músico de hoje “relativize” o que aprendeu na escola, como as noções de compasso, harmonia etc. No segundo caso, a mesma relativização é exigida pela proliferação de novas linguagens. Por uma ponta ou pela outra, o pretenso absolutismo da concepção clássica é posto em questão.

Mas este questionamento vem também de outras esferas. Pensemos no próprio conceito de “música clássica”. Tanto os hindus quanto os árabes e os japoneses possuem música clássica própria. Isto quer dizer que eles possuem grupos de estilos musicais submetidos a regras explícitas, codificadas em livros, transmitidos através de instituições de ensino, em alguns casos com escritura musical própria e considerados pela elite de suas sociedades, como altamente refinados. Nestas sociedades, a música clássica “local” coexiste, tal como na nossa, com diferentes músicas populares também “locais”, onde a institucionalização é muitíssimo menor. Isto não quer dizer que as músicas populares não possuam regras nem técnicas: todas as músicas humanas possuem regras e técnicas, variando, entre outras coisas, o grau em que estes conhecimentos são enunciados explicitamente.

Esta ideia, embora hoje firmemente estabelecida pela etnomusicologia, ainda choca certo senso comum musical. Certa vez, por exemplo, numa aula sobre música brasileira, apresentei uma gravação feita com uma cantora de coco paraibana que suscitou o seguinte comentário de alunos: “Sua voz é bonita, até parece que ela tem técnica!”. Respondi que de fato ela tinha técnica, embora técnica distinta da que se aprende nos cursos de canto. E que mesmo cantores cujo timbre poderia até não ser considerado “bonito” por estes mesmos alunos, também possuíam técnica. O termo técnica é geralmente apresentado nas escolas de música como sinônimo de técnica clássica ocidental. Mas para que a voz de uma cantora de coco seja escutada durante horas pelos participantes desta dança de roda, ela precisa de uma técnica. Que, é claro, não aprenderá no conservatório, mas imitando seus mestres, num convívio que geralmente começa cedo.

Outro exemplo, desta vez de caráter pessoal. Tive formação clássica como violonista, e desde o início aprendi que o uso da “dedeira” - espécie de palheta de metal que alguns músicos de choro adaptam ao polegar direito - era um hábito execrável, denunciador de absoluta “falta de técnica”. Me lembro perfeitamente do desdém com que via, em algum ambiente musical informal onde porventura me encontrasse, algum colega munido daquilo que para mim era indício de ignorância. Só mais tarde, quando comecei a aprender a tocar choro convivendo com músicos de choro, me dei conta da importância musical da dedeira: com ela, o violão ganha em volume, em agilidade e em timbre. Tudo isso, é claro, dentro do contexto musical do choro, pois não existe técnica universal, mas adequada a fins musicais determinados.

Admitir a relatividade de todas as técnicas musicais é estimulante, mas é algo que nos põe diante de novas questões. Pois no fim das contas também é preciso escolher: não se pode ser um músico universal. Essa escolha pode,

no entanto, ser mais flexível do que tem sido. Assim como um saxofonista de jazz pode ganhar conhecendo música medieval (é o caso do norueguês Jan Garbarek), e um músico de choro pode se beneficiar do convívio com Chopin (pensem em Ernesto Nazareth), um pianista de concerto poderia aprender muito com o gamelão javanês (imitando, nisso, Debussy), e um compositor erudito, com as poliritmias tradicionais africanas (é o caso do americano Steve Reich e do húngaro Ligeti).

É claro que não se pode gostar de tudo. Mas um grau maior que o atualmente disponível de conhecimento sobre a diversidade musical do Brasil e do mundo não implica no abandono de uma identidade musical própria. No caso do músico brasileiro, temos até alguns modelos ilustres – o já mencionado Nazareth, Radamés Gnattali e Egberto Gismonti que o digam – para ver na ampliação de horizontes um trunfo da identidade.

Se a chamada “música popular” tem, mal ou bem, encontrado seu caminho nas instituições de ensino musical, o mesmo não se pode dizer da enorme diversidade de nossas músicas de tradição oral. O próprio termo pelo qual as designei já aponta a dificuldade: como “institucionalizar” algo que por definição se transmite de maneira informal, e cujos maiores mestres são, em muitos casos, precariamente alfabetizados? Ora, querer bem a estas músicas não implica em querer que o povo continue analfabeto, como já notaram, cada um a seu modo, Mário de Andrade (em *O banquete*) e Caetano Veloso (ao criticar, em 1965, o primeiro livro de José Ramos Tinhorão). Os analfabetos podem aprender com os letrados, e os letrados com os analfabetos. O grande portador desta lição foi Paulo Freire, e talvez os músicos tenham mais a aprender com ele do que com Dalcroze ou Orff.

Faz algum tempo participei, na Escola de Música da UFMG, de um encontro em torno do congado mineiro, organizado pela etnomusicóloga Rosângela de Tugny. Um grupo de congado entrou, tocando e dançando, no belo prédio da escola. Mais tarde, seus integrantes participaram de um debate, junto com estudantes e pesquisadores. E os tocadores de caixa deram uma pequena aula prática para os estudantes universitários de percussão. Foi uma bela experiência de diálogo cultural. Também na França e nos Estados Unidos, músicos de tradição oral tem sido convidados a transmitir seus saberes em universidades e conservatórios. Tais iniciativas não visam, evidentemente, a transformar estudantes universitários em músicos tradicionais, mas a ampliar visões, enriquecer concepções acerca do que seja “ser músico” e “apreciar música”. É este alargamento de concepções que pretendi defender aqui, como uma possibilidade aberta para o milênio que se inicia.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Mário de. *O banquete*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 [1967].

SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas”. In: *Anais do IX Encontro Anual da ABEM*, Belém, 2000, p.19-26.

VELOSO, Caetano. Primeira feira de balanço [1965]. In: *O mundo não é chato*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005, p. 143-53.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

Música Popular nas Escolas

Com a volta da obrigatoriedade do ensino musical nas escolas de níveis fundamental e médio, surge-nos uma questão: quase a totalidade das faculdades de música do País tem como conteúdo curricular o ensino da música clássica europeia¹, assim, os alunos dessas faculdades têm como base de seu aprendizado a música produzida na Europa, principalmente entre os anos 1700 e 1800, ou seja, a música dos períodos clássico e romântico, com pequena abordagem do barroco. Perguntamo-nos se seria essa a música a ser ensinada às crianças e jovens do Brasil em pleno século vinte e um?

Quando foram criadas as primeiras escolas de música em nível de terceiro grau no Brasil foram trazidas metodologias utilizadas para o ensino da música europeia; talvez pela inexistência de uma para se ensinar a música clássica brasileira, ou talvez, pelo fato de a música clássica brasileira andar sempre nos trilhos da que elegeu como vanguarda de si, a música europeia, ou talvez ainda, pelo fato de acharem que a música surgida no Brasil, chamada música popular, não tivesse nível nem distinção para ser sistematizada e utilizada como base do ensino musical². Isto por ser produzida por pessoas, na maioria das vezes, iletradas.

Assim, surge-nos outra questão: qual será o material a ser trabalhado nas escolas? Pensemos sempre que somos uma cultura de soma, surgimos do enlace de etnias e culturas diversas e sempre tivemos o rico hábito de incorporarmos ao nosso fazer cotidiano os costumes dos povos que aqui chegavam, e chegam, quer seja pelas imigrações, quer seja pela via do cinema, do rádio, do disco etc. Assim, não nos cabe sermos xenófobos, pois isso deporia contra o nosso próprio processo de formação cultural e social. No entanto, desprezarmos os frutos do nosso rico processo sócio-histórico não seria uma atitude xenófoba às avessas, para não dizer uma atitude colonizada?

As principais correntes metodológicas de ensino musical no Brasil vieram ou da França ou da Alemanha e, quando criou-se a primeira faculdade de música popular no Brasil, em 1989, trouxeram uma metodologia dos Estados Unidos³. Qual seria a dificuldade de olharmos para nossa produção musical, diga-se de passagem, a mais exuberante e de maior qualidade que existe, quando falamos de música popular, e ensinarmos a partir de nossas próprias bases uma vez que sempre mantivemos já incorporados e transsubstanciados ao nosso fazer o saber da música europeia e dos Estados Unidos?

Quando pensamos em método há por trás deste a palavra cultura. Vamos criar algo para ensinar a quem? Dependendo do tipo de público, a abordagem certamente será diferente. Seria possível criarmos uma maneira de ensinarmos música aliando as pérolas das músicas europeia e estadunidense à nossa própria riqueza musical? E por que não todas ou várias sonoridades de outras partes do mundo? Num mundo cada vez mais globalizado, não seria interessante também nos utilizarmos da música para ensinarmos a aceitação e a tolerância?

¹ Não me refiro aqui à música do período clássico e, sim, à chamada música erudita, no entanto, por perceber erudição também na maneira popular de se fazer música, chamarei aquela de clássica.

² O maestro Martin Braunwieser, um dos encarregados da Missão Folclórica realizada por Mário de Andrade em 1938, ao Nordeste e Norte do País, ao se deparar com um grupo de Bumba Meu Boi do Pará que cantara uma quadra da música "Pelo Telefone" gravada por Donga em 1917, diz que a música do rádio e do entretenimento houvera contaminado a pureza da cultura popular nacional... (Moraes, 2010).

³ Atualmente, pesquisadores e instituições brasileiras adotaram os ensinamentos de pesquisadores ingleses (Keith Swanwick e Lucy Green) que escrevem sobre como aprender e ensinar música popular. Ora, não seria importante também, talvez antes, observarmos e aprendermos como o nosso povo faz música popular, para junto lermos o que outros escrevem sobre um assunto do qual nós somos a grande referência? Mais uma vez estamos nos olhando primeiro a partir das lentes e filtros dos outros.

Acreditamos que a música popular deva ser ensinada nas escolas principalmente se aliada a ela o seu processo histórico, pois a música popular brasileira foi, desde o seu surgimento, a principal cronista dos anseios e acontecimentos ocorridos no seio do povo do Brasil. Relatando fatos, contando histórias, a música popular foi a cronista dos que não tiveram a sua história registrada pelas vias comuns da escrita, bem como olhou, de sua posição e à sua maneira, para os acontecimentos que foram registrados em livros e atas. O que poderíamos saber do que ocorreu no sertão nordestino, nos morros cariocas nos anos de 1930, ou no seio das migrações caipiras para São Paulo se não fosse pela música popular que tudo narrou e registrou? Nos anos de chumbo da ditadura militar, quando a imprensa se encontrava amordaçada, foi a música a principal cronista dos acontecimentos de nossa sociedade. Nas pequenas localidades do interior, campanhas de vacinação e de mobilização pública sempre contavam com um “cantautor” que espalhava, cantando, a notícia ou o chamado a ser dado.

Desde os tempos em que éramos uma colônia de Portugal, houve por parte deste país uma tentativa deliberada em moldar nossos hábitos em consonância com os seus. Nossa elite, o tempo todo, copiava os padrões vindos da Europa. Foi-nos passado, o tempo todo, um padrão do que era o belo, do que era o harmonioso. E esse era, muitas vezes, diferente do que era feito ou transmitido no meio do povo.

Durante os séculos dezoito e dezenove, quando a nossa cultura popular se estruturava e ganhava forma, nossa elite olhava para fora e, não presenciando o rico processo sócio-histórico que se descortinou, olha hoje para esta cultura e não a reconhece como sua. Uma vez que toda a orientação do nosso ensino foi feito por pessoas letradas, e essas comumente ligadas à elite governante, em poucos ou em nenhum momento o fazer popular, a arte popular foi tratada como um saber a ser difundido pela via escolar. Assim, todo um conhecimento popular ficou relegado ao domínio das populações iletradas ou com pouco acesso à instrução e, os representantes dessas classes na escola, normalmente alunos, não conseguem reconhecer no ensino apresentado nada que corresponda ou se aproxime de seu universo de vida.

Acreditamos que a música popular tenha sido um dos escapes a esta tentativa de colocar o povo simples da terra nos moldes e hábitos da Coroa. O processo de surgimento de nossa música popular se deu de forma desordenada e não linear, fundindo elementos das diversas culturas que aqui iam se misturando. A absorção desses novos elementos foi sempre imitativa e, ao mesmo tempo, criativa, tal qual ainda é hoje nas nossas manifestações musicais ligadas à Cultura Popular.

Muitas vezes, os músicos da terra não dominando os códigos cultos para executarem canções europeias acabavam interpretando-as a partir de seus próprios repertórios de possibilidades, que estava ligado à sua cultura de origem e às suas formas de expressão. Assim, não as traduziam com a fidelidade esperada, mas acabavam criando uma forma própria de interpretá-las.

Este processo serviu mais solidamente de base à estruturação de uma música brasileira. Este “trunfo da ignorância” fez com que a arte popular fosse autorreferenciada, mesmo nos momentos em que tentava imitar. E essa autorreferência ao imitar, foi, possivelmente, uma das principais responsáveis pela diversidade e qualidade excepcional da nossa música popular.

O tamanho do País e a falta de comunicação fizeram com que modalidades parecidas de expressão, quando distanciadas, se tornassem modalidades diferenciadas pela ação do tempo. A própria falta de normatização e sistematização do conhecimento fez com que essas modalidades se portassem de maneiras semoventes, sofrendo modificações conforme o tempo que passava, fazendo de nossas expressões musicais algo singular – pelas particularidades trazidas por cada músico – e plural, pela diversidade assim expressa.

Desde as primeiras gravações de música popular no Brasil, iniciadas em 1902, o cotidiano do povo narrado em romances e poemas foi registrado, principalmente, a partir de composições de negros e brancos pobres e de classe média. Pelas mãos de Xisto Bahia, de sambistas como Wilson Batista, Noel Rosa dentre muitos outros brilhantes, pelas mãos de Cornélio Pires, João do Vale, Dorival Caymmi, Chico Buarque, pudemos conhecer a realidade de um Brasil que, muitas vezes, não foi narrado por outras vias.

A música popular exprime incessantemente os anseios de seu povo e, mesmo neste momento em que se encontra atrelada aos interesses de grandes empresas de mídia, vimos surgir por vias alternativas expressões que nos contam sobre um cotidiano, perto de nós, que muitas vezes desconhecemos.

Aprender música popular brasileira nas escolas pode ser um jeito gostoso de conhecer a história do Brasil, a poesia do Brasil, os costumes do Brasil, os povos do Brasil, pois esta responde sempre às mudanças da sociedade e, por vezes, é cronista desses fatos.

Aprender música popular brasileira nas escolas pode ser uma maneira bela de percebermos que vivemos num mundo de multiculturalidade e não de monocultura como as mídias televisivas, radiofônicas e impressas insistem em nos mostrar.

Aprender música popular brasileira nas escolas pode ser um jeito gostoso de conhecer o Brasil e sua exuberância natural e cultural.

Aprender música popular brasileira nas escolas pode ser uma maneira de nos orgulharmos de sermos brasileiros por sermos os autores da maior expressão musical popular existente no planeta⁴.

Aprender música popular brasileira nas escolas pode ser uma maneira bonita de nos sentirmos brasileiros.

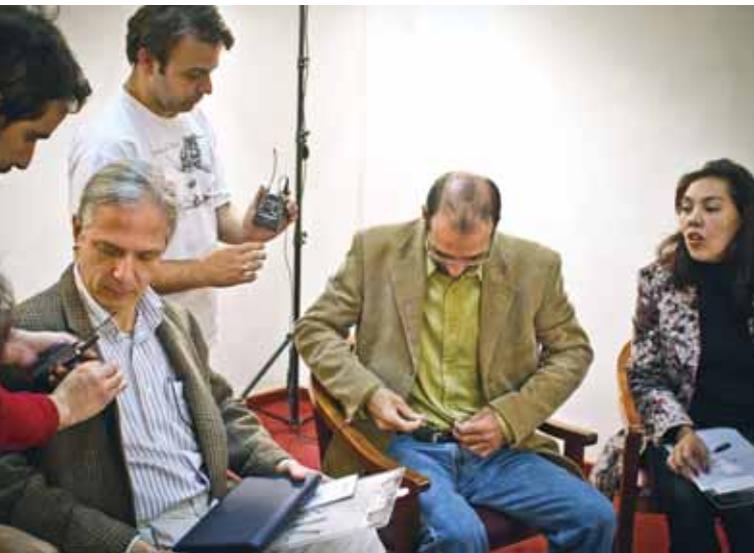
Desta forma, a Escola passa também a ser um veículo importante de formação e divulgação da Música Popular Brasileira e valorização de nossa própria cultura, tão depreciada ultimamente.

⁴ São aproximadamente duzentas e cinquenta danças folclóricas diferentes e um número muito maior ainda de ritmos que servem de arcabouço à criação da Música Popular Brasileira, bem como as inúmeras informações vindas de fora que aqui aportam.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. 6ª ed. São Paulo/Brasília, Hucitec/UNB, 2008.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 4ª ed. São Paulo, Cia das Letras, 1992.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. 12ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- _____. *O processo civilizador*. vol.2. Rio de Janeiro: Zahar.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- MATOS, Gregório de. *Antologia*. (Seleção e notas de Higino Barros). Porto Alegre: L&PM Editores.
- MORAES, José Geraldo Vinci. *Revista USP*. nº 87, (org. Ivan Vilela). São Paulo: IMESP, 2010.





IDENTIDADE

Roda de conversa 6

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Carlos Sandroni e Ivan Vilela

Sergio Molina – Projeto “A Música na Escola”, roda de conversa número seis vai discutir a música popular urbana e a questão da identidade musical.

Carlos Sandroni – A ideia da educação musical, em princípio, é aquilo que se deixa transmitir para as novas gerações, sacramentado como sendo o saber musical das gerações anteriores. Este saber tem sido, ao longo de muitos anos, um conhecimento criado basicamente na Europa, cristalizado no século XVIII para o XIX e transmitido para o mundo inteiro nos conservatórios, faculdades de música e também na educação musical básica. A ideia de que esse é o saber musical que as pessoas devem receber foi questionada de muitas maneiras no século XX.

A primeira vez foi com a própria música ocidental, que desconstruiu alguns códigos que o conservatório do século XIX ensinava como harmonia, compasso etc., e se mostrou multifacetada. A segunda foi com a importância cada vez maior e a legitimidade conquistada da música popular.

Nos Estados Unidos, começam a surgir as escolas de jazz. Na Europa, instrumentos asiáticos como o gamelão passam a ser importados e a fazer parte do arsenal das instituições escolares. No Brasil, vê-se a chegada desses repertórios que, há algum tempo, já haviam sido canonizados, antes de entrarem na escola.

Aqui, de alguma maneira, já havia a noção da importância de Pixinguinha, Donga, Tom Jobim, Radamés (esse último, da sua parte popular). Já se sabia da relevância destes intérpretes, compositores, arranjadores, de que eles representavam algo muito importante para a cultura musical brasileira em geral. Eles já haviam sido incorporados na ideia de um patrimônio musical, mas custou um pouco mais para que eles chegassem à instituição escolar.

Há o questionamento geral sobre a música erudita ser aquilo que se aprende na escola. Atualmente, eu não sei avaliar como este questionamento se dá no Brasil, mas percebo que em Pernambuco e na Paraíba (onde eu trabalho), ainda existe uma crença muito grande de que o principal a ser ensinado na escola é a música erudita europeia. Eu observo colegas, grandes músicos, que fora da sala de aula têm uma prática em que a música popular é muito presente, e quando eles cruzam o portão da universidade, o que prevalece é a ideia de que lá dentro o que temos de ensinar é música erudita.

Podemos nos perguntar se a ideia de ensinar música no ensino fundamental e médio não será entendida por muita gente como ensinar colcheia, semicolcheia, ensinar Beethoven e Mozart.

Ivan Vilela – Eu pergunto: “O que se pretende ensinar nas escolas quando se trata de música?”. Quando surgiram as faculdades de música no Brasil, foram trazidas metodologias da Europa. Não sei se na época não se pensou em criar uma metodologia brasileira. Talvez devido à própria música erudita andar na retaguarda da música erudita europeia, ou por não considerar a música popular um material nobre para ser sistematizado e estudado.

Historicamente observamos que com o advento da república no Brasil as formas de relações patrimonialistas ligadas à colônia foram jogadas por terra. Com isso, joga-se também a cultura popular brasileira, que passa a ser vista como um antagonismo ao progresso e à modernidade.

No processo de colonização do Brasil, tendo a crer que ela foi um escape para o nosso povo que, na tentativa de copiar as coisas que vinham de fora, usava sua própria visão de mundo para interpretá-las. Com isso, a fazia ser diferente da música tal qual ela era tocada na Europa. A própria ignorância do executante, de não conhecer tão profundamente aquilo e de não saber como deveria ser tocado, fez com que essa diversidade fosse ampliada cada vez mais. Em um País de proporções continentais como o Brasil, isso fez com que uma mesma manifestação quando migrada para outro lugar e submetida ao efeito do tempo (em 30, 50 anos), se tornasse outra manifestação. Por isso, o Brasil possui uma diversidade rítmica e musical, de danças e de cultura popular muito grande, mas que não é privilegiada quando se pensa em ensino.

Toda essa riqueza cultural deveria estar junto com a base do ensino acadêmico europeu, deveria estar em uma terceira via, na qual nós construíssemos nossa própria metodologia. Quando a gente fala de Brasil, pensamos na maior expressão de música popular do mundo. E qual seria, então, o problema de criar nossa própria metodologia? Seria muito importante criar uma maneira nossa de se fazer, de se ensinar essa música.

De uns anos pra cá, tenho a impressão que um efeito colateral dessa tentativa de globalização e do pensamento ecológico de preservação das diversidades tem feito com que olhemos mais para a nossa cultura.

SM – Queria falar mais especificamente do que nós poderíamos chamar de cânone na música popular urbana, que sempre terá pontes com a tradição popular. Uma música que eu aprendi por tradição oral, porque meus pais ouviam, eu ouvia no rádio, ou vi na televisão, não foi na aula de música. Mas, o estudante que nasceu em 1990, geralmente não sabe quem é Pixinguinha ou Noel Rosa. Vocês acreditam que a função da escola também seria dar conta desse patrimônio? Afinal de contas, estudamos Machado de Assis, Cervantes. Por que não estudar Sinhô e Noel Rosa?

CS – Embora na Universidade onde eu atuo não conste no currículo o ensino da obra de Noel Rosa e Pixinguinha (a não ser numa cadeira de história da música popular, de um semestre, que foi criada recentemente), eu procuro encontrar um lugar para passar esse conhecimento. Tento mostrar para os meus alunos músicas que talvez eles não conheçam, e que têm a ver com o espírito do que está sendo colocado ali.



A identidade nacional está sempre em construção. Embora exista um patrimônio ao qual devemos nos referir, temos a liberdade de criar a nossa própria face. As novas gerações estão fazendo isso.

CARLOS SANDRONI

Roda de conversa 6

Do mesmo jeito que temos de ler Machado de Assis na escola, também deveríamos ouvir Noel Rosa. Eu simpatizo muito com esse ponto de vista. Por outro lado, fico pensando em alguns aspectos da educação mais ligados ao cotidiano das pessoas do que com a tradição e com a ideia da identidade nacional.

Na verdade, a identidade nacional está sempre em construção. Embora exista um patrimônio ao qual devemos nos referir, temos também a liberdade de criar a nossa própria face, a nossa própria identidade. As novas gerações estão fazendo isso. Para estas crianças e adolescentes, o que conta são gêneros musicais que têm pouco a ver com esse repertório. Então, como lidar com esses dois aspectos? É uma questão difícil. Digamos que a minha simpatia me leva muito para a ideia de trazer esse repertório canônico brasileiro e correr o risco de que ele vire aquela coisa chata que se ensina na escola.

Quando passa a fazer parte do jogo, ou seja, entra para o currículo e se torna obrigatório, corre-se o risco de perder o elemento da novidade, da paixão do jovem por aquilo que estava presente no momento em que foi criado. Quando foi criado não estava na escola, estava na vida, na paixão das pessoas.

Mesmo que eu não tenha uma vivência ou um gosto especial por uma série de gêneros que fazem parte do cotidiano da juventude, eu, como professor, preciso lidar com esses gêneros como funk, hip hop, pagode romântico, sertanejo, axé. Eles estão no cotidiano das crianças e dos jovens e não fazem parte desse cânone. Mas a escola está mais acostumada a lidar com o cânone estabelecido do que com uma coisa que está em vias de se fazer, e está sendo apropriada pelos jovens. São questões difíceis, mas interessantes.

SM – Mas a princípio, a educação musical não poderá ser só a reprodução da realidade de fora da escola, senão ela não contribuirá para o que chamamos de educação.

IV – Tenho tendência a crer que existe uma esperança, que é a questão da finalidade histórica. Na USP, há três anos abriu-se a disciplina “música popular brasileira” como optativa e agora já está se tornando obrigatória para licenciatura. Devagarzinho vamos mexendo na própria percepção musical. Estou ensinando “percepção de música popular”, e os alunos têm que fazer a transcrição de uma música popular, tirar música de ouvido e ouvir um cantador do campo.

O aspecto histórico pode tornar gostoso olhar o hip hop, o romântico sertanejo e essas tendências e a busca de informações sobre de onde surgiram. Eu percebo em alguns dos jovens que curtem esses gêneros o interesse em saber como se chegou a isso. Tendo a crer que, pelo fim histórico, consigamos juntar a tradição dos nossos cânones tão preciosos aos gêneros novos que estão aparecendo.



Seria muito importante criar uma maneira brasileira de se fazer, de se ensinar essa música, ter nossa própria metodologia.

IVAN VILELA

Adriana Terahata – O professor tem uma concepção de que aquilo que ele ouve não é correto. Como desconstruir esse preconceito em relação à música popular e instrumentalizar esse profissional para que este conteúdo possa ser transmitido, dialogado e colocado em pauta no cotidiano escolar?

IV – Há uma questão problemática e fundamental no Brasil que é a falta de habilidade em sistematizar o conhecimento. Acabamos importando técnicas e várias coisas de fora. É importante perceber que a nossa cultura é de soma, não cabe xenofobia em nenhuma atitude, porque vai contra o nosso processo histórico. Não precisamos fazer grandes compêndios de tudo. A partir do momento em que se passa a sistematizar, os próprios professores terão acesso a materiais que possam servir como base, como suporte.

Temos livros escritos sobre a história da música popular brasileira que, de maneira geral, ou são muito completos, quando tentam abarcar a história toda, ou são complexos demais. Então, caberiam informações como a Coleção Primeiros Passos, voltada para leigos, para não músicos ou para pessoas que não entendem de música. Talvez até para a maioria desses professores ou uma parte expressiva deles.

CS – Um ponto mencionado é a questão do preconceito musical. De certa forma, esse ponto une os dois tipos de práticas musicais. Mencionamos o preconceito contra a música popular dentro da escola. Se conseguirmos superá-lo com relação a esses grandes autores de MPB, ele provavelmente vai reaparecer com relação aos gêneros atuais.

Talvez devêssemos tratar de maneira unificada essa ideia do preconceito. Uma das contribuições da escola poderia ser, justamente, minimizar o preconceito musical. E que as crianças, os adolescentes – nos seus diferentes níveis –, pudessem ampliar os seus horizontes musicais.

SM – O preconceito em relação à música erudita e à música popular pode estar baseado em uma escuta (uma percepção) que não consegue identificar a arte e a beleza nessas músicas. Queria então colocar uma questão de “conceito”, sobre o momento em que a criança será exposta à história da música brasileira. Existiria supostamente, um trabalho artesanal mais elaborado numa obra do Jobim ou do Cartola em relação ao conteúdo de um pagode romântico ou do sertanejo?

CS – Quem gosta de pagode romântico consegue identificar beleza ali. Ou seja, quem gosta de música tem alguma razão para gostar. Eu não acredito naquela história de que as pessoas gostam de música porque a indústria cultural está massacrando. É claro que existe uma indústria cultural, mas, na minha visão, ela não consegue impor qualquer coisa. Se algo se torna amplamente aceito é porque as pessoas que aceitam conseguem, de alguma maneira, ver prazer, beleza ali, uma alegria de viver, algo que faz com que elas se deleitem com aquilo.

SM – Mesmo que não tenham sido oferecidas outras possibilidades a ela?

CS – Eu acredito que oferecer outras possibilidades é algo muito importante. Mas, de alguma maneira, elas são oferecidas. Há tanta coisa que vem dos meios de comunicação. Por que algumas dão certo e outras não? Eu acredito no papel da pessoa que recebe e escolhe e, neste sentido, sempre existirão elementos que as pessoas gostam de ouvir para serem trabalhados musicalmente. Acho que é uma tarefa do professor saber lidar com isso também.

IV – Um colega nosso, o Maurício Pereira, quando passou a trabalhar com os pagodeiros, percebeu que o pagode, em São Paulo, foi a via para esse pessoal começar a curtir samba. Eles não conheciam samba e entraram nele pela via do pagode. Eu acho que, nesse sentido, as entradas estão em todos os lados.

Roda de conversa 6

Outra questão que acho importante é o apelo de olhar de novo para a nossa cultura e para a questão da imitação criativa. Na cultura popular, a gente aprende imitando e depois inventando em cima. Pelo menos, eu vi muito isso no congado, em Minas.

Você observa um menininho de quatro anos que mal está dando conta. Com oito, ele está tocando tudo e, quando vira adolescente, ele está “quebrando tudo”. Ele está estendendo aquelas possibilidades sem sair do ritmo. Está fazendo invenções fantásticas. É a imitação criativa. Eu acho que essa prática com as crianças também pode ser uma maneira interessante de chamá-las para conhecer músicas que já não pertencem a elas.

CS – Estamos falando até agora dos conteúdos, repertórios, gêneros musicais etc. E você trouxe a questão do método, que é muito importante. A maneira como se aprende música popular, seja ela rural ou urbana, nos seus contextos originais, não é uma situação escolar, *a priori*, ou seja, é no cotidiano. O Ivan trouxe o exemplo do congado, eu penso na roda de choro. O sujeito vai na roda de choro e aprende fazendo.

AT – E como é que a gente pula esse muro da escola? Imagine que a comunidade está mobilizada num maracatu. Como fazer essa conexão de um lado do muro e do outro?

CS – Quando você traz para a escola, nunca é exatamente o mesmo. O difícil é criar pontes. O que a escola pode aprender com a maneira como a música popular é transmitida fora dela? Será que podemos recriar alguma coisa? Eu conversei com alguns violonistas de choro e de samba, no Rio, sobre como eles aprenderam a tocar. O Maurício Carrilho, um grande violonista, foi aluno do Meira, que fazia dupla com o Dino Sete Cordas, um dos grandes acompanhadores em 1930, 1940. O Meira dava aula em casa, o que já era uma coisa um pouco escolarizada, já era música popular entrando na escola devagarzinho. O Maurício dizia que a aula do Meira era uma roda de choro concentrada. O que acontecia na roda de choro naquela hora de aula funcionava como se fosse tudo concentrado. Por exemplo, ele dizia: “Música tal você sabe tocar em dó, mas agora você vai tocar em si-bemol”. E o cara tinha que se virar. Acho que isso é uma imagem inspiradora de como a escola pode funcionar trazendo esses elementos de fora. Essa é a diferença. No congado, o sujeito já aprende tocando. Na escola não, ele vai para a escola para aprender e depois tocar.

AT – Pensando na diversidade que vocês falaram, é possível ter uma metodologia própria, um caminho único?

IV – Único não, acho que é regionalizado. Não podemos pensar numa cultura brasileira. Pensamos em culturas diferentes. É muito diferente, por exemplo, o jeito que um pernambucano pensa e o jeito que um mineiro pensa. Eu vejo isso pela própria expressão da cultura popular, é muito distinta.

Uma coisa fundamental para pensar, numa atitude rápida e primeira, de todas as faculdades de música começarem a ter uma parte do seu ensino focado para a música popular. Estamos mexendo no currículo da USP, mas quando eu entrei, o aluno do primeiro até o primeiro semestre do quarto ano, só estudava música europeia. Só no último semestre do último ano que entrou uma matéria chamada folclore brasileiro. Isso no sentido de, olha, nós estudamos a grande música, agora vamos estudar uma musiquinha. Eu brigava com o conselho para colocar essa matéria no primeiro ano, para o aluno começar desde o início a ter essa referência. O menino entra com 17, 18 anos e sai pensando como um alemão.

No momento em que a cultura popular estava ganhando forma, nos séculos XVIII e XIX, a nossa elite estava olhando para fora e copiando o que vinha de fora. Ela não presenciou esse rico processo sócio-histórico que acontecia no País, de maneira que ela olha a sua cultura e não a reconhece como sua.

Talvez fosse interessante, no ensino de maneira geral, não só da música, tentar olhar para o nosso conhecimento e entender. Para mim, é uma questão de autoestima a nossa falta de sistematização. Vamos tentar entender e sistematizar.

CS – Acho que é uma falta de tradição brasileira acadêmica no campo da música. Na França, Inglaterra, Estados Unidos a música e a publicação de métodos existem há muitos anos. No Brasil, começamos mais tarde e tendo como referência esses padrões internacionais. Estamos custando um pouquinho a perceber que também podemos produzir.



Lucilene Silva

Cultura da infância, música tradicional da infância

O Brasil, absolutamente grande e diverso, apresenta essa mesma diversidade e grandeza nas músicas, histórias, brinquedos e brincadeiras tradicionais. A Cultura Tradicional da Infância é todo o universo de brinquedos e brincadeiras que vêm se perpetuando ao longo de séculos, passando de uma geração a outra, proporcionando convívio e interação entre as crianças. É ao mesmo tempo tradicional, popular e contemporânea, pois sofre transformações se adequando a cada novo tempo, sem perder a essência. Incrivelmente ampla, abrange acalantos, brincos; histórias; adivinhas, trava-línguas, quadrinhas, fórmulas de escolha; rodas; amarelinhas, jogos, pegadores; brincadeiras com bola, corda, elástico, mão, pedra e o objeto brinquedo. A base do nosso repertório cantado foi herdada dos portugueses e a ele ricamente se agregaram elementos africanos e ameríndios. Recebeu também forte influência estrangeira pelos grandes fluxos migratórios e pelos colégios estrangeiros aqui instalados (BRAGA, 1970). Elementos das culturas infantis italiana, alemã, espanhola, francesa, inglesa, americana, japonesa, síria, libanesa, turca, judia, polonesa, holandesa, se misturaram a nossa, tornando-a ainda mais rica e diversa.

*Uni du poni, poni seritana,
Um navio que passou pela Espanha
Me chamou, eu não vou,
Uni du poni, poni seritana.¹*

A música tradicional da infância, feita pela e para a criança, a embala desde o nascimento e percorre todos os seus passos até que chegue à idade adulta. Essa mesma música carrega os ritmos e molejos da música brasileira; a riqueza da nossa poesia popular; os gestos, movimentos e desafios imprescindíveis ao desenvolvimento da criança e a nossa diversidade cultural. Por tudo isso, é uma música essencial na educação musical das crianças brasileiras. De acordo com Lygia Hortélio, nossa grande mestra na cultura dos meninos, “A música tradicional da infância é a nossa língua materna musical.”

¹ Fórmula de escolha que traz uma corruptela do francês. Registrada por Lucilene Silva, 2006. Informante: Ana Maria, 42, Rio de Janeiro.

Os acalantos, ou canções de ninar, em sua maior parte, vieram de Portugal, outros são fragmentos de modinhas populares, parlendas adaptadas, cantos de negros, trechos de fados, cantos de igreja (ALMEIDA, 1942). Proporcionam através de um delicioso e aconchegante embalo, o primeiro contato da criança com a música da infância. Dormir para não encontrar os bichos e encantados que causam medo: pavão, bicho-papão, tutu-marambá, saci, boi, sapo-cururu, cuca, jurupari... A monotonia rítmica e melódica de um vaivém, acompanhado de interjeições como a, a, aaa; ô, ô, ôoo; u, u, uuu; vão lhe fechando os olhinhos até que adormeça e sonhe com os anjos ou se encontre com a Senhora Santana ou com o Jesus menino.

Nanás meu menino (Acalanto)

Procedência: Pântano do Sul - SC
Informante: D. Ema Jocelina Martins, 66
Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 2005

♩ = 70



1. Na nós meu me - ni - no, na - nas meu a - mor, a fa - ca que cor - ta dá go - pe sem dor.

2. Menino que chora
Não dorme na cama,
Dorme lá no céu
Com a Senhora Santana.

3. Encontrei Nossa Senhora
Na beira do Rio,
Lavando os paninhos
Do seu bento filho.

4. Maria lavava
São José estendia,
E o menino chorava
Do frio que fazia.

5. Senhora Santana
E o Senhor São José,
Fugiram com o menino
Lá pra Nazaré.

Ainda na primeira infância, quando a criança começa a melhor perceber o mundo ao redor, surgem os brincos, realizados pelos pais com a finalidade de distrair ou divertir os pequenos: bambalão, pinhém-pinhém, cavalinho, serra-serra, cadeirinha de fom-fom, durin-durin. Tão singelos como os acalantos, com ritmos e melodias muito simples, trazem muitas vezes seu mesmo movimento de vaivém, numa continuidade do embalar o menino agora acordado, querendo brincar!

Cadeirinha de algodão (Brinco)

Procedência: Aracaju - SE
Informante: Fátima Oliveira, 35
Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 2001

♩ = 60



Ca - dei - ri - nha - de - al - go - dão. Ti - bum, ti - bum, ca - iu no chão.

Como se brinca: Dois adultos, um em frente ao outro e de pé, fazem com os braços a cadeirinha de fom-fom, onde a criança se sentará para ser balançada: mão direita segura no próprio braço esquerdo, mão esquerda segura no antebraço direito do adulto em frente. Quando se diz "Tibum, tibum, caiu no chão", os adultos se agacham, colocando a criança no chão.

Crescem mais um pouco e é hora das histórias. Histórias de bichos, de príncipes e princesas, de fadas e bruxas; de encantamento, de exemplo, de adivinhação; contadas e cantadas. Perpassam por um mundo mágico, do faz de conta levado-as a conhecerem personagens e lugares que fazem parte do imaginário brasileiro. Trazem nas suas personagens, textos e músicas, nossos diversos Brasis: o Brasil índio, o Brasil português, o Brasil africano, o Brasil ...

Com um pouco mais de destreza no corpo, ainda pequenas, as cantigas de roda são das mais presentes no repertório da infância, que seguem até a adolescência com as rodas de verso. São brincadeiras cantadas que trazem uma incrível diversidade de temas, disposições no espaço, formas de brincar, coreografias, andamentos e características musicais. Existem rodas de escolha ou rodas do bem querer que trazem uma ou mais crianças ao centro, para carinhosamente escolher outra na roda que a substituirá; as rodas de movimento, que de forma imitativa ou não, sugerem movimentações diferentes, passam anéis, pedras, limões, bolas ou se transformam em estátuas; as rodas dramatizadas, que contam e representam histórias e as rodas de verso, mais presentes na adolescência, são compostas por um refrão e uma quadrinha intercalados, sendo as quadrinhas muitas vezes improvisadas na roda. Essas brincadeiras cantadas são também feitas em filas horizontais e verticais, serpentinas e semicírculos. Musicalmente apresentam um riquíssimo material com a diversidade dos ritmos e estilos da nossa música. Tal diversidade é tão grande que nos possibilita classificá-las de muitas maneiras. É incrível também o número de variantes: uma mesma cantiga pode ser encontrada em diversos lugares com variações rítmicas, melódicas, textuais ou na forma de brincar, traçando as particularidades de cada lugar.

Você gosta de mim, ô Maria (Roda de Escolha)

♩ = 88

Procedência: Dom Silvério - MG
Informante: Therezinha Roza Silva, 73
Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 1998

Refrão

Vo - cê gos-ta de mim, ô Ma-ri - a? Eu tam-bem de vo - cê, ô Ma-ri - a. Vou pe-dir ao teu

6
pai, ô Ma-ri - a, pa-ra ca-sar com vo - cê, ô Ma-ri - a. See-le dis-ser que sim, ô Ma-ri - a,

11
tra - ta - rei dos pa - péis, ô Ma-ri - a. See-le dis-ser que não, ô Ma-ri - a, mor - re-rei de pai-

16
xão, ô Ma-ri - a. Pal - ma, pal - ma, pal ma, ô Ma-ri - a. Pé e, pé e, pé, ô Ma-ri - a.

21
Ro - da, ro - da, ro - da, ô Ma-ri - a. A - bra - ça quem cê qui - ser, ô Ma-ri - a.

Você gosta de mim, ô Maninha (Roda de Escolha)

♩ = 100

Procedência: João Monlevade - MG
Informante: Larissa Ferreira Lima, 10
Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 2006



Vo-cê gos-ta de mim, ô ma-ni-nha? E eu tam-bém de vo-cê, ô ma-ni-nha.
See-le dis-ser que sim, ô ma-ni-nha, ca-sa-rei a-ma-nhã, ô ma-ni-nha.
Vou pe-dir ao seu pai, ô ma-ni-nha, pra ca-sar com vo-cê. Pal-ma, pal-ma,
See-le dis-ser que não, ô ma-ni-nha, mor-re-rei de pai-xão.
pal-ma, é pé, pé - pé. É ro-da, ro-da, ro-da, es-co-lha quem vo-cê quer.

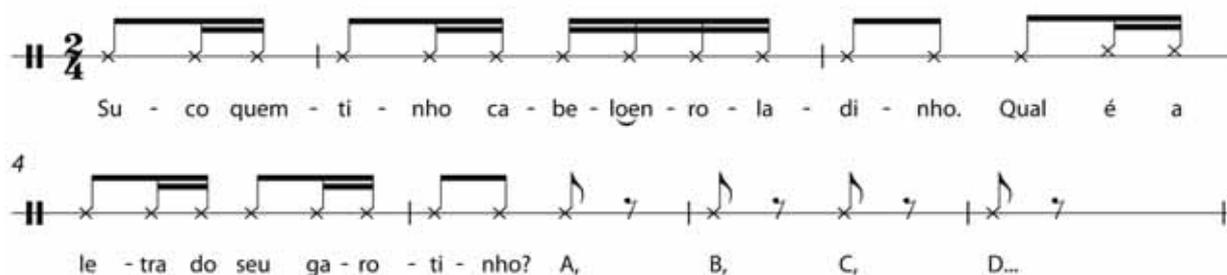
Como se brinca: Uma roda, com uma criança ao centro. A roda gira no andamento da música e quando se canta "Palma, palma, palma, é pé, pé. É roda, roda, roda", a roda para de girar e faz esses movimentos. Quando se canta "escolha quem você quer", a criança do centro escolhe uma criança da roda que a substituirá para recomençar a brincadeira.

Na medida em que crescem, cresce também o desejo pelos desafios. As brincadeiras ritmadas que compõem um outro universo infinito de possibilidades, são na atualidade as preferidas das crianças pelos desafios que proporcionam, sejam corporais ou no jogo com as palavras. As parlendas, expressas de forma recitativa, acompanham jogos e brincadeiras diversas: parlendas mnemônicas, que ajudam a memorizar nomes e números; travalínguas, que correspondem a jogos de palavras de difícil pronúncia; réplicas, exclamação com caráter zombeteiro; fórmulas de escolha, usadas para escolher quem será o pegador, quem irá primeiro ao centro da roda, quem será o capitão nas brincadeiras de time, entre outras; parlendas de pular corda, que trazem muitas variantes e desafios para as brincadeiras de corda; parlendas das brincadeiras de mão, com rimas e ritmos que muitas vezes se aceleram, são as preferidas das meninas, pois trazem na sua complexidade, desafios deliciosos.

Suco Quentinho (Parlenda de corda)

♩ = 112

Procedência: Carapicuíba-SP
Informante: Daniela, 8 Aluna da Escola Pública
Estadual Esmeralda Becker - Aldeia de Carapicuíba
Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva



Su-co quem-ti-nho ca-be-lo-en-ro-la-di-nho. Qual é a
le-tra do seu ga-ro-ti-nho? A, B, C, D...

Como se brinca: pula-se a corda normalmente até que erre. A letra na qual errar corresponderá à letra do seu namorado.

Catibiribene (Travalingua)

Procedência: São Paulo, Zona Norte
Informantes: Professoras da rede municipal de ensino
Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva

$\bullet = 72$

Lu-ci-le-ne le-ne, ca-ti-bi-ri be-ne ser-ra-ma-ti-te-ne, fi-ri-fi-ri-fe-ne.

Como se brinca: é um travalingua que brinca com nomes. O texto em negrito se repete, e a outra parte é substituída pelo fim do nome da pessoa.
Ex: Laira aira Catibiribaira Serramatitaira Firifirifaira / Larissa issa Catibiribissa Serramatitissa Firifirifissa

Amarelinhas, cinco pedrinhas, elástico, bola, gude, pipa, pião, tabuleiros, pega-pegas, esconde-escondes, finca... compõem outro mundo de possibilidades que dão continuidade aos desafios de jogar, correr, pular, perder, ganhar. Num aprendizado com si mesmo e com o outro; num aprendizado com corpo, que mesmo sem música baila no exercício pleno de liberdade.

As adivinhas e quadrinhas, de herança ibérica, são poeticamente rítmicas. Brincando com as palavras, de forma satírica ou lírica, falam de amor, da natureza, do cotidiano, da alegria... As quadrinhas saltitam por todo o Brasil e estão presentes em muitas das nossas manifestações. Graciosamente são também cantadas nas rodas de verso, que fecham o ciclo das brincadeiras na adolescência. É também infinito o número e beleza dessas rodas.

Rodeiro Novo (Roda de Verso)

Procedência: Tanques de Ibirapitanga
Informante: D. Nega, 51
Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 2006

$\bullet = 80$

Refrão

Ro-dei-ro no-vo, que-ro ver ro-da, que-ro ver ro-dar mo-re-na, que-ro ver ba-lan-ce

Verso

ar. Da Ba-hi-a me man-da-ram u-ma li-ma no va -
por, sea li-ma fos-se bo-ni-ta, que di-reis quem me man-dou.

Diante da riqueza e diversidade da música tradicional da infância, é inegável a importância de tê-la como substrato principal na educação musical das crianças brasileiras. Os poucos exemplos aqui apresentados são apenas uma gota no oceano, diante do que existe e ainda temos por descobrir desse repertório, que na sua essência traz todas as dimensões da nossa música. Cultivá-lo é possibilitar que as crianças aprendam sobre o Brasil e sua diversidade; que conheçam a música brasileira e aprendam a apreciá-la; que preservem essas preciosidades que aos poucos estão se esvaindo.

Há mais de um século, Alberto Nepomuceno já dizia: “Não tem Pátria o povo que não canta em sua língua.” É preciso cantar o Brasil. Antes de se aprender sobre a cultura dos outros povos é preciso saber a nossa, a fim de que façamos escolhas com consciência, não simplesmente para cumprir com as metas do mundo globalizado.

Vivemos décadas sem música nas escolas e perdemos muito com isso. Vem aí uma oportunidade de despertarmos todos os príncipes e princesas que ficaram adormecidos em tanto tempo. É preciso trazer à tona uma música viva, alegre, que faça dançar, cantar, brincar e aprender com prazer. É preciso que nos juntemos num batalhão para aprendermos juntos e construirmos também juntos uma educação musical brasileira, que considere as nossas particularidades, que toque e dance a nossa música; que olhe de verdade para as crianças que têm como linguagem o brincar, universal e inerente ao ser humano. Mão na mão, pé na roda, e comecemos a cantar juntos uma única cantiga que se bem cantada poderá ecoar muito longe.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Renato. *História da Música Brasileira*. Rio de Janeiro: Briguiet, 1942.

ANDRADE, Mário. *Música, doce música*. São Paulo: Martins, 1963.

BRAGA, Henriqueta Rosa Fernandes. *Cancioneiro folclórico infantil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1970.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História dos nossos gestos*. São Paulo: Global, 2003.

HYLEN, Jacqueline. *Parlenda, riqueza folclórica*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MELO, Veríssimo de. *Folclore Infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de roda*. 3ªed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

Renata Amaral

Música na escola

A cultura tradicional é material essencial de formação do brasileiro, e matéria-prima para uma criação artística universal. Produzidas muitas vezes em situações de conflito, miséria e exclusão social, é assombrosa a força criativa e a sofisticação estética dessas manifestações. Indissociáveis, dança, música, poesia, teatro e *design* exercem papel fundamental na organização das relações sociais e na formação ética dessas comunidades, sendo material consagrado de formação musical, corporal e social do indivíduo, e ferramenta de reflexão e afirmação de sua identidade.

É arte contemporânea, que acontece hoje, vigorosa, e não por um impulso preservacionista mas sim, por gosto, identificação, devoção. Feita à margem da mídia, das oficialidades, dos modelos estéticos vigentes, são as manifestações através das quais o povo brasileiro veicula e harmoniza sua vocação artística, sua corporalidade, sua espiritualidade, permitindo aos brincantes exercerem seus talentos de músicos, dançarinos, *designers*, cantores excelentes que são.

Cantado por seus mestres geração após geração, este repertório se funde, se adapta, se particulariza, e tem como resultado intrínseco uma surpreendente elaboração estética. São *hits* atemporais, filtrados pelo tempo, esculpidos pela memória. São melodias e ritmos matrizes da nossa música urbana, e por terem influenciado significativamente a formação de gêneros como o samba, o forró e outros, são facilmente assimilados, e através da memória coletiva acessamos referências nas quais reconhecemos nossa identidade cultural.

Nos últimos 10 ou 15 anos, assistimos ao crescimento do interesse de diversos segmentos da sociedade pelas tradições populares, o surgimento de políticas e editais públicos ligados à memória, ao entendimento do patrimônio imaterial e à valorização dessa identidade como moeda de troca na dita globalização. Este interesse trouxe também mudanças nestas comunidades, que ao gravarem CDs e DVDs, realizarem turnês, se tornarem Pontos de Cultura, ganham protagonismo e recriam suas estruturas internas.

No entanto, apesar da profusão de registros disponíveis hoje, esse enorme patrimônio artístico ainda é predominantemente conservado pela oralidade. A memória é arma poderosa de resistência e instrumento de criação, e a tradição oral traz um outro comprometimento com a memória, desenvolvendo mecanismos que guardam arquivos inteiros e os correlacionam, ao invés dos *links* que aprendemos a reter com a alfabetização, e este aprendizado baseado no exercício mnemônico permite acessar outras ferramentas para a composição e o improviso. Mnemósine, deusa grega que é a personificação da Memória, não por acaso é a mãe das Musas.

Apesar disso, esse procedimento precioso se fragiliza diante da dificuldade em se organizar didaticamente este material para que se comece a estabelecer formalmente uma escola de música brasileira. Há uma enorme lacuna na produção de material para o ensino da música no Brasil. O estudo formal nas escolas de música, conservatórios e universidades brasileiras se dá majoritariamente através de métodos das escolas erudita e jazzística, exemplarmente organizadas didaticamente há décadas, o que muitas vezes fomenta um preconceito etnocêntrico a respeito das tradições populares, limitando a capacitação crítica e estética de público e artistas.

É possível formar instrumentistas, compositores e intérpretes de altíssimo nível usando como material de estudo a música brasileira, que dispõe, em seus inúmeros gêneros, de todos os elementos necessários à formação técnica e artística de um músico universal. Os sopros virtuosos do frevo, as cordas do choro, as infindáveis variações formais do coco, as melodias polimodais e as polirritmias sofisticadíssimas da percussão do Bumba Boi e outras tradições afro brasileiras são exemplos da enorme exigência de organização corporal e inteligência musical desses artistas.

As possibilidades para a arte educação são imensas. Não só permitem uma formação integral e um alto nível de experimentação, pois invariavelmente reúnem várias artes – música, dança, teatro, poesia, *design* – mas também trazem um potencial enorme de transdisciplinaridade. Seu repertório poético e musical, seus personagens e indumentárias, refletem as influências étnicas, o meio ambiente e o modo de vida das comunidades que as cultivam, e podem se relacionar com outras disciplinas da grade curricular.

Formas mais simples de improvisação poética como as do Tambor de Crioula maranhense, do Jongô paulista ou de diversos cocos nordestinos poderiam ser um divertido exercício de português.

Cantigas como:

- *Mariquinha da beira do Igarapé* ou *Eu plantei mangueiro em terra / amendoeira no Mangal*, do carimbó paraense;
- *No sertão tem Parari / tem rola branca, tem Juruti* ou *O meu bombo é gemedor / é do bojo da macaíba*, do coco Pernambucano;
- *Ô pisa no massapê escorrega / quem não sabe andar leva queda*, da ciranda Paraibana;
- *Ô Canoeiro que rema a canoa, é no tombo é na proa é nas ondas do mar*, do coco Alagoano,

se relacionam diretamente com conteúdos de geografia e biologia, outras como:

- *A usina Santa Helena de grande chega a gemer*
- *De dia pra cortar cana de noite para moer*, do Zambê potiguar;
- *O cocar é minha casa, a maraca é meu coração*, do Toré do povo Kariri Xocó (AL);
- *No meu tempo de cativo, nego apanhava do senhor*, do Jongô Paulista;
- *O meu nobre Imperador / essa vai a seu louvor*, do Divino Maranhense,

se prestam a contextualizações históricas e políticas, assim como vários momentos históricos podem ser apreendidos ludicamente e de forma mais efetiva através de autos dramáticos, como das cheganças de marujos, Barcas e Naus catarinetas, que reproduzem episódios das navegações ibéricas, as cheganças de mouros e ticumbis, que relembram as Cruzadas e as lutas entre cristãos e mouros, e as Congadas, Moçambiques e Maracatus, que recriam as cortes dos Reis de Congo.

Outros autos como o Bumba Boi maranhense, o Reisado Cearense, o Cavalo Marinho pernambucano e os cordões de pássaros do Pará, são exemplos da miscigenação e do imaginário fantástico da cultura brasileira, sem falar no complexo universo mitológico das tradições afro religiosas.

É preciso ainda dizer que estes gêneros propiciam uma profunda experiência da construção coletiva. Além da dinâmica da roda, predominante na maioria deles, e da variedade de instrumentos, personagens e coreografias que possibilitam pessoas de várias idades e níveis de habilidade tocarem juntas, esta construção se reflete muitas vezes inclusive na elaboração estética da música, nas formas responsoriais e nas rítmicas complementares.

Enfim, os gêneros de nossa cultura tradicional são um patrimônio de valor incalculável. De enorme sofisticação e poderosa força criativa, cada brasileiro que se depara com essas manifestações experimenta inevitavelmente uma redescoberta da própria identidade cultural, social e política. Numa sociedade em que o espaço comunitário é cada vez mais escasso e fragmentado, esses gêneros são capazes de “revelar o Brasil aos brasileiros”, e serem, sem dúvida um dos mais preciosos instrumentos para o ensino de música nas escolas.

*Porque ninguém negará que em Arte não está implicada
apenas a manifestação da Beleza, mas a complexidade da vida.*

Mário de Andrade

Referências bibliográficas

ANDRADE, Mário de. *Vida do cantador*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Villa Rica, 1993.

_____. *Danças dramáticas brasileiras*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982. Tomos 1, 2 e 3.

_____. *Música de feitiçaria do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

_____. *Os cocos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1984.

_____. *Melodias do boi e outras peças*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1987.

_____. *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins, 1962. Obras Completas de Mário de Andrade, v.6.





POPULAR

Roda de conversa 7

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Lucilene Silva e Renata Amaral

Sergio Molina – Roda de conversa número 7 do Projeto “A Música na Escola”. Trataremos da tradição popular brasileira na música.

Lucilene Silva – Vivemos em um País absolutamente variado e rico nas tradições e na música. Mas poucas pessoas têm contato com nossa música tradicional, seja através das manifestações dos folguedos, das brincadeiras ou das festas tradicionais. Isso está mais próximo das comunidades que as vivenciam, mas elas não chegam aos grandes centros. Outra realidade é a da negativa. Os alunos dizem “eu não gosto”, porque não conhecem. Tenho encontrado preciosidades, cantigas lindas, melodias delicadas, textos, poesias magníficas, que não chegam às crianças. Precisamos de uma educação musical que valorize isso. Tenho constatado, com minha prática, que a partir do momento em que se conhece essa tradição, passa-se a gostar, a fazer parte da minha história e eu levo para os meus amigos. A música na escola tem a obrigação de contemplar o Brasil, essa variedade. Temos que aproveitar esse momento para levar o Brasil para dentro da escola.

Renata Amaral – Esta é uma música feita por grande parte da população brasileira, muito presente na vida das pessoas. Boa parte dos alunos das escolas públicas, das crianças e dos adolescentes, conhecem essa música, seja por meio dos pais, ou dos primos.

Com a migração, em São Paulo existem manifestações culturais como a festa do boi, pois temos aqui uma colônia maranhense grande; uma colônia paraense grande que faz o Círio de Nazaré; tem maracatu; existe uma aldeia indígena na favela do Real Parque, além da cultura popular urbana, hip hop. Elas já fazem parte da vida das pessoas e não podem ser ignoradas pela educação formal. E a qualidade é incrível: são melodias lindas que estão no inconsciente coletivo; quando ouvimos, nos encantamos, todo mundo reconhece, está na nossa memória, até porque esses gêneros foram formadores de gêneros urbanos como o samba, o baião, o forró. É um material excelente para ser trabalhado, pois está sempre ligado à música, à dança, a parte dramática, a parte poética. E essa cultura ainda tem a possibilidade de ser interdisciplinar, de se relacionar com outras matérias da grade curricular. As cantigas se relacionam com biologia, com poesia, português, falam da geografia, das frutas, das árvores, dos passarinhos, do modo de vida, dos trabalhos.

LS – As tradições trazem a questão das indumentárias; as comunidades geralmente confeccionam as roupas em conjunto, cantando. É uma integração importante.

SM – Como seria possível fazer com que pessoas de uma região ficassem conhecendo a riqueza das festas populares de outra região? Como vocês pensariam esta questão na escola?

LS – Em nossas pesquisas, percebemos que no Brasil há um grande registro dessas tradições. Temos muito material e, com isso, o educador pode trazer essa diversidade e fazer esses paralelos. Às vezes você encontra uma mesma cantiga em Pernambuco, na Bahia, em Minas e, em cada um desses lugares existem alterações na melodia e no próprio texto. Por

exemplo, em Porto Alegre eles cantam: “bate bate monjolo no pilão, traz a erva pro chimarrão”. Em Minas é “bate monjolo no pilão, pega a mandioca pra fazer farinha” então, uma mesma cantiga, com a mesma forma de brincar, fala de dois lugares diferentes.

O educador musical é quem vai traçar essa linha e trazer a cultura brasileira. Ele também tem que aprender essa diversidade, para que ele mesmo possa levar e contar um pouquinho dessas variedades.

RA – Atualmente, na internet é possível assistir muita coisa. O que falta é organizar todo esse material didaticamente. Por exemplo, não adianta transcrever a percussão do Bumba Boi do Maranhão para ensinar, é sempre um recorte parcial e pouco efetivo, porque você não vai aprender de fato a tocar o pandeirão, enquanto não souber dançar. Mas é extremamente válido usar essa polirritmia para dar uma aula de rítmica. Isso funciona em qualquer Estado, em qualquer lugar do mundo.

LS – Na música na escola, reproduzimos metodologias que funcionaram em outros países, com outras realidades e em outros tempos. Quando analisamos a nossa música que é sincopada, quebrada, com uma rítmica diferente, temos de encontrar uma forma de musicalização, de formação musical que respeite e valorize esse universo, para não trabalhar a educação musical usando repertório de outros lugares.

Adriana Terahata – Falta sistematização de uma metodologia dentro da escola, mas a comunidade dá um suporte. De alguma forma, a comunidade está dentro da escola, conhece esta música, tem essa vivência. Mas, ao mesmo tempo, existe um preconceito, um desconhecimento e uma desvalorização dessa cultura.

LS – Por exemplo, mesmo quando o professor conhece e os alunos conhecem o carimbó, eles não vão praticar o carimbó na escola. Se eles fizerem uma festa junina, uma festa de natal, eles adotarão modelos de fora porque o desconhecido é o que há para ser aprendido. O conhecido já se sabe. Se a criança está em um lugar para aprender, estudar, ela tem que aprender coisas externas a ela. Na educação em geral, as disciplinas, os conteúdos, são os mesmos que eu estudei há trinta anos, e a minha mãe há sessenta, e não se prestam mais à vida real das pessoas.

AT – Como vocês pensam essa ligação?

LS – Quando analisamos nosso processo de formação cultural, percebemos que o Brasil nasce para atender ao externo. Há um histórico de negação. Eu trabalho dentro de uma comunidade formada predominantemente por migrantes, na Oca, um projeto social localizado na periferia de Carapicuíba e 90% dos alunos são filhos de migrantes nordestinos, mineiros. Muitos alunos me dizem que são paulistas, mas não sabem a cidade de origem da mãe, mesmo eles tendo 14 anos. Mas se o professor começa a mostrar o valor disso, eles passam a achar legal. Essa valorização tem que ser construída.

Nesse projeto que eu coordeno, realizamos manifestações culturais como dança, tocamos tambores e eles, por isso, muitas vezes, são chamados de macumbeiros.

Por mais que saibamos que a maioria do povo brasileiro tem contato com esse tipo de religiosidade, existe uma negativa. No dia em que chamaram uma aluna nossa de macumbeira, fui dar uma palestra e explicar o que é macumba, o que é cultura brasileira.

Roda de conversa 7

AT – Como sensibilizar esse educador, essa comunidade escolar, para fazer um trabalho belíssimo dentro da sala de aula? Sobre a questão da interdisciplinaridade que essas manifestações podem proporcionar, precisaríamos de um projeto político-pedagógico, de um projeto da instituição escolar e não de um professor isolado. O que vocês pensam?

SM – Se o professor que ensinará música na escola tiver licenciatura em música, sua formação foi com música erudita europeia ou, no máximo, curso de jazz americano adaptado para o contexto brasileiro. Quando ele vai para a sala de aula, não vai ensinar aquilo que não aprendeu. Para conseguir sensibilizar os alunos precisaria haver um método que estabelecesse relações com o país ao qual eles pertencem.

RA – Uma questão profunda e política é a separação entre educação e cultura. Isso tem a ver com preconceito, em todos os níveis. Tem a ver com a pessoa querer para si um modelo do que ela não é. Por isso ela não quer saber onde a mãe nasceu; porque, para ela, é ruim a mãe ter nascido no interior de Pernambuco. É legal que ela nasceu em São Paulo. E, se ela chegar ao interior de Pernambuco, muito provavelmente se colocará como uma paulistana e não como alguém da família. Mas, se ela chegar e participar de uma festa lindíssima, ela se sensibilizará. Os migrantes que vêm a São Paulo abandonam suas tradições, por não terem espaço físico nem tempo. São Paulo tem uma questão seriíssima da dificuldade da construção coletiva, de espaço de encontro, das possibilidades de integração social.

AT – A escola seria esse espaço?

RA – A escola poderia ser, com certeza.

LS – Eu acho que a escola pode ser e, atualmente, há um movimento forte no Brasil dessa educação em tempo integral. Existe um grupo de jovens que vão brincar nos recreios e a cada semana eles levam uma cantiga diferente. Numa semana brincaram com 40 crianças, na semana seguinte tem 80 que sabem a música. Às vezes, você chega no recreio para brincar, tem 90 crianças numa roda. E se você passar de carro na comunidade, eles estão brincando. Quando você vê a comunidade do Boi, do Morro do Querosene (em São Paulo), numa festa com centenas de pessoas maravilhadas, já se construiu uma cultura, inclusive com as crianças da escola.

RA – A manifestação não é mais restrita à colônia, as pessoas estão integradas cada vez mais, porque existe a necessidade da construção coletiva, desse pertencimento. A forma de chegar é ter professores preparados. É a valorização da cultura como um todo, a valorização de uma comunidade, é a criação de um ponto de cultura.

Eu tive essa experiência com A Barca, viajamos por muitas comunidades pequenas. Quando chegávamos com um ônibus, cheio de equipamentos e artistas para montar e fazer um show, tinha um efeito enorme. Muitos jovens que, antes, não queriam saber mais daquilo, porque era coisa de velho, de ignorante, quiseram voltar a praticar.

LS – Quando gravamos o CD “Cantos de trabalho”, com a Cia. Cabelo de Maria, com a comunidade de Arapiraca, do Sítio Fernandes, nós fomos a essa comunidade onde as mulheres fazem canto de trabalho destalando o fumo. Quando fomos gravar o CD, contamos na escola que íamos gravar um disco em São Paulo com as cantigas daquela comunidade. A partir deste momento, eles começaram um trabalho dentro da escola, com as crianças que não tinham tanta relação com essas cantigas preciosas, e criaram um movimento forte, e crianças estão cantando.

RA – O crescimento é visível. O cenário é totalmente diferente de 10 ou 15 anos atrás, quando as manifestações eram restritas às comunidades que as praticavam, não havia registro. Mas mudou por conta de políticas públicas, de editar e guardar a memória, do entendimento do que é o patrimônio imaterial.

A música na escola tem a obrigação de contemplar o Brasil, essa variedade. Temos que aproveitar esse momento para levar o Brasil para dentro da escola.

LUCIENE SILVA



SM – Nos últimos anos, as políticas públicas andaram mais rápido do que a universidade. Alguns cursos de música têm se modernizado para abarcar esse Brasil do novo século. Mas não seria necessário a universidade acompanhar, já que é ela que forma os educadores?

RA – Os departamentos de História, Educação, Ciências Sociais estão mais atentos e trabalhando mais ativamente nisso do que os de Música, os de Arte. Tive uma educação muito formal, fiz composição e regência numa universidade pública por seis longos anos e tive uma formação técnica e artística muito limitada. Hoje a formação ainda é baseada em modelos europeus e americano, porque o material está organizado, funciona, a pessoa aprende a tocar, a ter percepção rítmica e harmônica. A questão da identidade é uma moeda de troca para as empresas, que passaram a ter editais ligados à identidade e à memória. Essas empresas têm uma dívida social enorme, pois realocam comunidades inteiras que tenham a vida ligada a um espaço para construir fábricas, refinarias; elas poluem.

SM – Por meio das brincadeiras, dos jogos infantis, fazendo uso da criatividade, da improvisação (que não fazem parte desse modelo de ensino de música que nós importamos), teríamos como trabalhar na criança habilidades fundamentais para o mundo contemporâneo?

LS – A Lydia Hortélio, minha grande mestra, tem uma frase que eu repito: “A música da infância é a nossa língua materna musical”. O repertório da música tradicional da infância tem o tamanho da criança. A melodia respeita a tessitura vocal e a rítmica, cabe no seu corpo. Quando penso em educação musical para criança, me vem essa música que está pronta, que foi inventada muitas vezes por eles, que têm a delicadeza que eles precisam. Temos a hora de aprender a ler e escrever; temos a hora de aprender a ler e a escrever música. Quando a criança brinca, e tem esse corpo desenvolvido nas brincadeiras de mão, de corda, de bola que trazem essa música, no momento em que eles começam a compreender o desenho dessa música, eles já estão com ela pronta no corpo. Eu tenho alfabetizado musicalmente crianças e adolescentes através desse repertório. É impressionante a rapidez de compreensão.

AT – Acho que existe um risco de que essa expressão infantil, essa brincadeira, vire jogo pedagógico, vire brincadeira pedagógica. Há um movimento da pedagogia que tem um discurso muito forte de que se aprende brincando. Como vocês vêem o desafio da cultura popular entrar na escola de uma forma pedagógica?

RA – Há uma limitação. Você não pode revolucionar completamente o aprendizado de artes se você tem um aprendizado enfaixado nas outras matérias. Tem de ser uma mudança gradual e tem de ser global. É perfeitamente possível desenvolver um método para alfabetização musical, para musicalização, para o aprendizado técnico em todos os níveis. A



“Uma questão profunda e política é a separação entre educação e cultura. Isso tem a ver com preconceito, em todos os níveis.”

RENATA AMARAL

cultura popular traz outros mecanismos de criação, mecanismos de arranjo, de improviso e da construção coletiva. Uma vez cheguei ao Boi e o rapaz me deu o pandeirão, “Olha como ele está fazendo e faz diferente”, essa foi à instrução. Porque a rítmica é construída a partir da complementaridade. Se ele está tocando e subdividindo, você tem que marcar e vice-versa. Se ele está tocando em três, você vai tocar em dois e vice-versa e, todo o mecanismo da maioria das orquestrações de tambor, de rítmica, funcionam assim. É outro jeito de aprender a música que não é a de reproduzir exatamente o que está sendo feito.

LS – As crianças reinventam o tempo inteiro. Fazemos uma proposta hoje, amanhã já virou outra. A transmissão oral, a improvisação coletiva, é uma reinvenção e devemos usar isso como aliado na educação musical. Quando propomos algo em que cada um traz uma interferência, ou que vai fazer uma variante, temos milhões de possibilidades de maneira extremamente prazerosa.

RA – De fato, não há padronização. Uma diferença bem clara entre os grupos de tradição popular e grupos para-folclóricos, por exemplo, é que não existe uma coreografia fixa. Há um padrão de movimento, tem um estilo de corporalidade, mas, cada um dança do jeito que se sente bem. Inclusive, normalmente, existem gradações de dificuldade nos personagens. Você adapta a sua corporalidade onde você se encaixa melhor e todo mundo pode participar de fato. Todo mundo tem um sentimento de pertencimento muito grande. De fato, nessas comunidades há inclusão social. Qualquer corpo, qualquer habilidade encontra o seu espaço, o seu papel. Também há a questão da tradição oral, de memorizar e reproduzir. Isto em si já é um mecanismo criativo. Dizem que quem conta um conto aumenta um ponto. As pessoas adaptam isso ao seu modo de vida, elas inventam uma palavra ou outra.

AT – É difícil pensar em termos escolares, com um conteúdo de currículo fechado, pensar essa cultura tradicional. Há um padrão?

LS – A escola tem que querer trabalhar junto, em parceria, num projeto coletivo. A professora de artes leva os conteúdos; a de matemática, os jogos tradicionais, os jogos de tabuleiro. Um grande investimento terá de ser feito para a formação, porque primeiro é preciso aprender. Quando comecei com roda de verso, com os adolescentes, no primeiro dia um menino de 13 anos falou: “Oh professora, mulher é como lata, um chuta e o outro cata”. E eu continuei cantando roda de verso. Passado uns três meses, ele chegou e falou: “Olha o versinho que eu escrevi para a minha namorada: eu escrevi com tinta azul porque não tinha dourado, cada vez que eu te vejo, fico mais apaixonado”. Eu pensei... “esse menino ficou tocado”. Daí a pouco tinha um monte de criança com caderno de versos.

SM – Como foi seu encaminhamento para o projeto A Barca? Foi uma descoberta adulta?

RA – Foi mais adulta. Eu sempre tive vontade de conhecer mais de música brasileira, música indígena. Não tinha ma-

terial de fato, que não é o caso hoje. Tinha um preconceito e um desconhecimento. Quando fui passar um carnaval em Recife, por exemplo, estava tudo ali, não tinha como ignorar. Eram dezenas de blocos de maracatu, de caboclinha, de boi. Eu percebi que aquilo era música contemporânea de verdade. É vigoroso! As pessoas não fazem isso por achar que precisam preservar a memória dos pais, elas fazem isso porque é importante, porque está nelas e elas se divertem fazendo. Essa força tem de ser levada para a escola, para o dia a dia. A escola é onde as pessoas se reúnem diariamente, semanalmente; onde é possível realizar um trabalho a longo prazo.

LS – As universidades brasileiras têm de rever isso. Eu estou dentro de uma universidade que oferece licenciatura em Música Brasileira. Os alunos têm aula de música indígena, música africana, música tradicional da infância. Os alunos chegam querendo aprender o Brasil. É impressionante o quanto são pessoas especiais.

RA – Sobre o desenvolvimento corporal, que exige coordenação, você vê crianças de 4 e 5 anos tocando, dançando e cantando, ao mesmo tempo. É uma coisa difícil de fazer quando você é adulto (e resolve conscientemente fazer as três coisas ao mesmo tempo). Tem a questão da memória. Eu vejo alguns mestres, com quem convivo há mais tempo, que tem um comprometimento com a memória, porque a tradição oral exige que eles tenham arquivos inteiros na cabeça, e uma grande capacidade de correlacionar conteúdos, que tem relação direta com a criatividade. O tempo todo eles falam dessa relação da memória e da composição. Eu já ouvi, literalmente, uma pessoa falar que para compor precisa ter muita memória, porque tem a ver com transformação, com recriação. Este repertório traz outro tipo de desenvolvimento físico e intelectual, da maior importância.

LS – Na educação, falamos que precisamos formar cidadãos criativos. Para você compor, tem que ter muita memória. Quando falamos em formar indivíduos criativos, criamos sempre a partir da observação de grandes artistas. O que eu penso, principalmente quando falamos de educação musical na infância, é que precisamos construir um alicerce como base para o processo criativo, para esse indivíduo reflexivo ter um processo criativo magnífico.

AT – Pensando na importância da música para a questão total do ser humano, pergunto: cultura tradicional dentro da escola pública, para quê?

LS – Para se ensinar o Brasil. A história ensinada na escola não conta o Brasil. Quando começamos a nos aprofundar, saber de onde vieram os negros, qual era a cultura deles na África, como eram os índios que viviam aqui, como foi quando os portugueses chegaram; se trazemos esse universo da cultura brasileira, trazemos a história também.

AT – Ir além dos modelos e enxergar de verdade a comunidade, fazer uma leitura do que é a expressão contemporânea. Ouvir essa criança, saber como ela tem se expressado, o que ele está dizendo.

LS – O tradicional é muito contemporâneo, é uma tradição muito viva. As brincadeiras de hoje são muito mais do corpo, do movimento; eu já registrei 300 brincadeiras de mãos. A geração de hoje é muito mais rápida. O corpo é de correr.

Quando comecei a redescobrir o Brasil, fui procurar minha mãe para saber o que ela tinha cantado na infância dela, minha mãe cantava, é assim:

“Ô luar, ô lua, ô luar do firmamento, quem me dera estar agora, onde está o meu pensamento. Eu queria ser agora, um cavalinho de vento, para ir à galopada, onde está meu pensamento.”

Educa
A



A educação com música

- O educador músico ou o músico educador?
- Música e inclusão
- A música como instrumento pedagógico: interdisciplinaridade e transversalidade

EDUCAÇÃO

Marina Marcondes Machado

Musicalidade e Cotidiano

Breve visita ao ensino da Arte na chave da criança performer

Convidada a participar do debate acerca da obrigatoriedade do ensino de música no Brasil, minha contribuição será no campo interdisciplinar entre o ensino de Arte como um todo, a Fenomenologia e a Educação. Vou pensar sobre dois enigmas surgidos na convivência com adultos que querem mergulhar em um novo modo de ser e estar do educador em suas aulas de Arte.

Primeiro enigma: ao escolher trabalhar na chave da Fenomenologia da criança, como não cair no vazio de uma educação artística de modelo-sem-modelos? Posto de outro modo: como pensar a lida com a infância a partir de um tempo-espço de performatividade e não escorregar no buraco negro daqueles que deixam tudo em aberto e não alcançam nenhuma forma ou contorno expressivos com seus alunos? O segundo enigma mora em uma discussão profissional e de políticas públicas em Educação e Arte nas quais é preciso tomar decisões entre o professor “especialista” e o professor “generalista”, comumente nomeados “o professor de música” (graduado em Licenciatura em Educação Artística ou Música) e o “professor regente de classe” (graduado em Pedagogia).

Retomo aqui de forma extremamente sintética o que meu texto “A criança é performer” (Revista Educação & Realidade, 2010) trouxe de novidade. A repercussão dessas ideias tem sido surpreendente: suscitou nos leitores vontade de mudar de posição, levantar, abaixar, ceder, afastar, subir e descer... ou seja, trouxe movimento e necessidade de novas posições no espaço educativo, bem como no “espaço corpo próprio” de cada leitor. A proposição do texto é de descentramento do lugar do adulto educador. O saber não estaria nele, em sua formação, técnicas e conhecimento; o saber estaria entre ele e seus alunos. Trata-se de uma atitude relacional que modifica o panorama do ensino da Arte, uma vez que a lista do “material necessário” para começar a trabalhar é: você e eu!

Minha reflexão posterior intitula-se “Dez passos adultos na direção da criança performer” (ABRACE, 2010); nele desenho passos para compreender a criança antropológicamente, para o adulto interagir com ela de modo mais horizontal; listo alguns deles: desconstruir fundamentos – especialmente os mais sólidos! – sobre “teorias da infância”; apresentar a criança ao mundo em pequenas doses; dar valor positivo aos atos performativos; propiciar situações para que surja um espaço potencial criativo entre todos; propiciar mergulhos na educação estética; compreender a infância como algo relacionado ao novo e um campo fértil para o surgimento de antiestruturas, no sentido sociológico do termo (TURNER, 1974).

Naquele caminho de dez passos, encontra-se um adulto presente e ausente ao mesmo tempo, como propôs o psicanalista D.W. Winnicott (1994). Estar presente e ausente ao mesmo tempo é algo que chamo de “atitude zen” perante aquele que ensinamos: dar espaço e tempo para cada um trilhar seu percurso, no seu ritmo, a seu modo, concretizando boas e pontuais intervenções do adulto que acompanha a criança ou o jovem. As intervenções serão interessantes quanto mais revelarem algo sobre quem é o professor de Arte. Essa busca do “quem” também significa a busca de um “olhar antropológico” (Rocha & Tosta, 2009): conexão na qual quem educa e quem é educado são partes de um mesmo contorno, uma mesma partitura: a partitura relacional.

Rabisco de uma “gênese da musicalidade”

Arrisco agora um esboço da “gênese da musicalidade” humana. Sabemos como o meio uterino é rico em sonoridades! E também temos certeza do valor e do poder da voz da mãe, mesmo para o bebê ainda feto. Depois, fora da barriga da mãe, haverá muitos e muitos apelos sonoros, para o bebê cuja audição é saudável. Sons, ruídos, barulhos, vozes; música e canto; gritos; tipos de fala, das mais variadas, e o som do silêncio.

Do mesmo modo que o bebê se vê convidado a falar por imitação, também o convite à musicalidade, descoberta do fazer musical e expressividade sonora, certamente, acontece pelo entorno, pelo ambiente, pela musicalidade ao redor da criança: musicalidade para ela, com ela, na qual mergulhará com profundidade, ou visitará de passagem...

Percebo a iniciação musical, bem como a iniciação ao teatro, às artes visuais e à dança, como um trabalho artesanal e antropológico, contrapondo-se a um fazer técnico, ponto de vista no qual a expectativa adulta estaria em ensinar o canto afinado e tambor ritmado com baquetas seguradas “no gesto certo”. Nomear a iniciação artística trabalho “artesanal” significa dizer que se trata de um delicado construto entre pessoas; e “antropológico” porque a logosfera (BARTHES, 2007) dos alunos muda, de cultura para cultura, de geração em geração.

Passado o tempo de dependência total dos cuidados de poucos adultos, a criança conviverá com novos adultos e outras crianças na escola. Também aí, a paisagem sonora será rica e intensa. A capacidade de escuta e de recriação, a seu modo, desse “caldo musical” dependerá bastante da concepção de música, musicalidade e ensino de Arte de todos ao seu redor.

Precisaria o educador ser músico profissional para desenvolver a sensibilidade sonora e musical nas crianças? Pois é justamente neste enigma que habita o famigerado debate que opõe “especialistas” a “generalistas”.

Considero que não deve ser vedada ao “generalista” a possibilidade de trabalhar a linguagem musical; no entanto, o “especialista” sempre estará mais apto a desenvolver projetos e propostas musicalizantes para seus alunos a partir das habilidades que ele domina, cultiva e pratica cotidianamente, como profissional formado. Um educador com grande repertório e pesquisador de trilhas, sonoplastias, onomatopeias e outros ingredientes criativos, pode ser um bom iniciador dos interesses musicais de seus alunos. Do mesmo modo, o adulto não ator pode ser um interessante contador de histórias e causos, teatralizando experiências cotidianas em seu convívio com crianças, a partir de experiências suas com o teatro; bem como o professor de sala de aula que pesquisa artes visuais, frequenta exposições e performances, pode ter ótimas ideias de projetos com tintas, diversos suportes, construções em três dimensões.

Penso que vetar o direito de ensinar música aos “generalistas” incorreria em empobrecimento, bem como poderia instaurar uma espécie de ditadura dos profissionais das Artes! Outro risco será a necessidade de formação, costumeiramente rápida e superficial, para dar conta da demanda de “especialistas” a serem contratados pelo Brasil afora – muitos dos quais poderão estar “apenas” atrás da empregabilidade fácil, sem interesse genuíno pelo fazer musical e seu ensino, nem tampouco pelo aluno, o que seria ainda mais grave.

Culturas da infância e da juventude

Penso ser necessário descentralizar o debate, deixando de privilegiar, muitas vezes de modo adultocêntrico e corporativista, o “papel do adulto”, e ir ao encontro da cultura da criança e do jovem inseridos em seus modos de vida. Estará na cotidianidade experienciada pelos alunos, a chave para trabalhar criativamente a música, o desenho, pintura e construções, as artes do corpo como a dança e o teatro, a literatura e a poesia. É o foco no outro, na criança e no jovem que experienciam as linguagens artísticas, que pode ter valor transformador no debate da “obrigatoriedade” de aprender

Marina Marcondes Machado

música e outras formas de Arte. O modo como o adulto enxerga o potencial prévio de seus alunos é determinante para suas escolhas acerca de quais experiências estéticas irá proporcionar. O “caldo cultural” da comunidade escolar e local também faz toda a diferença. Se esse caldo for aguado... cabe aos educadores temperá-lo!, para em seguida, servir a todos, sem exceção.

Proponho pensar a criança e o jovem como eles mesmos protagonistas do processo de construção de um conhecimento em Arte, e não atores coadjuvantes daquilo que o professor quer ou pensa que “precisa” lhes ensinar; assim, aconteceria uma reviravolta para fora da discussão do primor técnico (“tocar um instrumento”) e para dentro da musicalidade como um aspecto da corporalidade de todos nós (“instrumentalizar-se” para ouvir e ser ouvido, ocupar espaços, recriar tempos). A pertinência da noção de criança performer está em positivar cada fenômeno infantil, desde o grito e o balbúcio: nesse caldo de expressividade, o adulto vai traduzindo a vida para quem é iniciante nela e introduzindo o mundo sofisticado da música, na medida em que a criança se interessa por ele: a música está no ar – não no especialista, nem no CD infantil. A música está na nossa conversa e no nosso ruído... no latido do cachorro, no miado do gato, em tudo que ouço e recrio, nas significações que dou para a sonoridade da chuva, raio e trovão. A música está “debaixo do barro do chão” (Gilberto Gil, Parabolicamará, 1992) e também, muito especialmente, no silêncio: lugar de nosso encontro com a musicalidade em potencial.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *Escritos sobre o teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MACHADO, Marina M. *A criança é performer*. Revista Educação & Realidade. V.35, n.2. P.115-137. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____. *Dez passos adultos na direção da criança performer*. Anais do congresso da ABRACE, 2010.

_____. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra P. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SARMENTO, Manuel J. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*.

Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

Acesso em 26 de abril de 2011.

TURNER, Victor. *O processo ritual / Estrutura e Anti-estrutura*. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

WINNICOTT, Donald W. *Playing and reality*. Londres e Nova Iorque: Tavistock /Routledge, 1994.

O músico educador e o educador músico

Introdução

Em agosto de 2008, a educação no Brasil ganhou uma lei que torna obrigatório o ensino de música em toda a formação básica. Como costuma acontecer quando se ganha um bom presente numa festa de aniversário, o País tinha a oportunidade de surpreender-se com o pacote, apropriar-se do seu conteúdo, atribuir significados e planejar com cuidado a maneira de inserir esse presente em seu projeto de vida. Mas, a partir de agosto de 2011, terão se esgotado os três anos estabelecidos como prazo para as regulamentações e adequações necessárias e, para quem comemorou a sua aprovação, a lei ainda se parece mais com um pacote embrulhado na entrada da festa de aniversário, ocupando um espaço exagerado, incomodando e causando tumulto.

Por que isso acontece?

À parte as vontades políticas, este texto pretende mostrar que a presença significativa da música no currículo requer muito mais mudanças na escola do que se costuma imaginar.

Dois planejamentos

A partir da lei, o ensino de música nas escolas poderia ter dois planejamentos concomitantes. Um deles teria que tomar por base o prazo de três anos e orientar suas ações para buscar um aproveitamento máximo das potencialidades existentes, no sentido de proporcionar aos alunos – os verdadeiros donos da festa – a melhor educação musical possível. Para um planejamento com essas características, podem-se fazer levantamentos das propostas já existentes, selecionar pessoas capazes de implementar as propostas escolhidas e promover formação de curto prazo aos futuros profissionais de ensino. No início, as diferenças de formação musical ou educacional entre músicos e educadores, embora enormes, teriam que ser assumidas como necessidades de um planejamento compatível com as dimensões do país, diante das quais não se pode abrir mão de nenhuma das alternativas existentes.

Se esse planejamento de emergência fosse o único a ser implementado, a música na educação estaria certamente com os dias contados.

Um outro planejamento precisaria tomar por base um prazo mínimo de doze anos e orientar suas ações no sentido de promover a qualidade da contribuição da música na formação humana, de maneira a tornar inquestionável e insubstituível a sua presença nos projetos curriculares das escolas. Não é possível avaliar o significado dessa contribuição sem considerar inicialmente as atuais necessidades da formação humana.

Por uma outra concepção de ser humano

Cada vez mais pessoas discorrem sobre perspectivas futuras e apontam para a necessidade de formar seres humanos mais capazes de atuar em sintonia com uma percepção mais profunda de si próprios e do mundo em que vivem. Enquanto isso acontece, as organizações mundiais, diante da impossibilidade de encontrar soluções mais diretas para as contradições

Ricardo Breim

e problemas que colocam em risco o futuro da humanidade e do planeta, têm recomendado aos países o estabelecimento de metas para a educação, mostrando com isso que, na casa das perspectivas futuras, abrem-se as portas da frente para as novas possibilidades da Era do Conhecimento.

Que conhecimento?

A maioria das pessoas parece simplesmente aceitar essas metas sem maiores discussões. Pouca gente parece consciente de que a educação não poderá dar conta daquilo que dela se espera se estiver sintonizada apenas com a proclamada era do conhecimento e se mantiver incapaz de antecipar a era da sensibilidade para promover aquilo que deveria estar sempre na base de todo o desenvolvimento humano: a busca permanente de relações de equilíbrio entre o saber e o ser.

A era da sensibilidade começa quando a escola, habituada a priorizar o uso da palavra como base de uma educação que se apoia fundamentalmente no pensamento, percebe que a língua, embora indispensável quando se trata de desenvolver e refinar os esquemas da estrutura cognitiva do aluno que possibilitam a sua compreensão a respeito do mundo natural, é bastante limitada quando a questão é ajudar o aluno a desenvolver e refinar os esquemas responsáveis pelas impressões que estruturam o seu mundo interior. Dito de outra maneira, para a escola entrar na era da sensibilidade, é necessário antes reconhecer que o ensino, tanto no conjunto das disciplinas que se apoiam predominantemente na palavra quanto nas que se apoiam na constituição de uma linguagem própria, não se volta para o desenvolvimento da sensibilidade – nem do aluno, nem do professor.

A música como disciplina da sensibilidade

As linguagens artísticas têm possibilidades inquestionáveis como disciplinas da sensibilidade, mas sua atual presença na escola não permite que possam cumprir esse papel.

No caso da Música, a experiência mostra que ela oferece ao aluno possibilidades únicas de construção de esquemas quando é utilizada não como entretenimento ou outros fins, mas como linguagem; quando o ensino e a aprendizagem musical privilegiam o perceber e o perceber-se como alicerces da construção do conhecimento musical e do ser, valorizando tanto os produtos finais quanto a qualidade das experiências e processos de apreciar, compor, interpretar e improvisar.

A concepção de conhecimento em música que emerge dessa experiência ganha especial relevância quando se toma por referência uma educação comprometida com as características de formação humana apontadas acima – um compromisso que exigirá da escola não apenas uma revisão de todo o seu projeto curricular, mas também que considere cuidadosamente a construção de conhecimento a respeito do mundo natural e a própria constituição do aluno enquanto ser humano como processos simultâneos, integrados e indissociáveis.

Para aprender a música como linguagem, a percepção como processo e como experiência acumulada deve ser assumida como o centro da construção de conhecimento em música. Os elementos dessa percepção – legítimos pré-conteúdos do projeto curricular – podem dividir-se em quatro categorias: as linhas de fluxo, as configurações implícitas, as relações de simultaneidade e as relações de encadeamento. Numa canção, por exemplo, a melodia é uma linha de fluxo, a escala em que ela se baseia é uma configuração implícita, as relações que unificam harmonicamente melodia e acordes do acompanhamento são de simultaneidade e as relações que dão sentido à sucessão de frases da melodia são de encadeamento.

Os conceitos de perfil, ritmo e modo, quando expandidos e aplicados a elementos dessas quatro categorias, são alicerces nos quais a percepção se apoia para buscar sentidos em todas as dimensões do discurso musical. Do motivo inicial à forma final, perfil e ritmo são as características nas quais o perceber encontra apoio para construir a compreensão; modo é a característica na qual se apoia o perceber-se para construir a impressão; a imagem musical é a categoria memorável na qual se fundem o perceber e o perceber-se.

A percepção desses pré-conteúdos, que constitui a base da experiência musical sensível, oferece ao músico a possibilidade de foco e consciência – algo que amplia e transforma de maneira fundamental as possibilidades da experiência de manifestação meramente espontânea ou intuitiva.

O aprendizado da música é, na verdade, semelhante ao da língua materna. Por exemplo, como acontece com o aprendizado da fala, existe um aprendizado musical no simples contato com a cultura. Da mesma maneira, os aprendizados da fala e da música dependem tanto de conteúdos de linguagem quanto de conteúdos de expressão: um indivíduo pode ter uma ótima caligrafia e ser um analfabeto funcional; assim como pode mostrar uma certa habilidade no uso de um instrumento musical e, ao mesmo tempo, uma insuficiência na utilização da música como linguagem.

Apesar disso, a maioria das pessoas ainda pensa que aprender música – uma linguagem – é o mesmo que aprender a tocar um instrumento – um meio de expressão. Essa é uma das razões para a existência de um grande número de professores de música que ensinam instrumento sem se perguntarem se estão, de fato, ensinando música.

Formação de músicos educadores: uma proposta não convencional

Nesse horizonte das possibilidades de um projeto a longo prazo, a formação dos professores é a questão mais dramática e fundamental. Por isso, tendo em vista a possibilidade de a música desempenhar seu papel na formação humana como uma espécie de escola da sensibilidade, este texto se conclui com uma proposta.

As disciplinas de formação de músicos educadores podem se dividir em três módulos: linguagem, expressão e educação.

As disciplinas do módulo “linguagem” podem ser classificadas em duas unidades: percepção e apreciação. As de apreciação devem proporcionar, aos futuros professores, experiências que lhes permitam estabelecer relações entre fruição – e o perceber-se, ou lidar com impressões – a análise – o perceber, ou lidar com compreensões. As experiências de apreciação partem preferencialmente de um todo, de uma obra musical completa e vão propondo recortes. Em algum ponto, essas experiências se encontram com as de percepção, que acontecem num sentido inverso: partem de um elemento da linguagem musical específico e vão propondo experiências que devem acontecer necessariamente nos três eixos principais da produção musical: compor, improvisar e interpretar. Tanto nas disciplinas de percepção quanto nas de apreciação, a variação é o principal fator de conscientização a respeito da função de cada elemento da linguagem musical, do motivo inicial à forma final. Em ambas as unidades, linguagem e expressão estão presentes, mas, aqui, a expressão sempre se dá como atividade meio para o desenvolvimento da percepção.

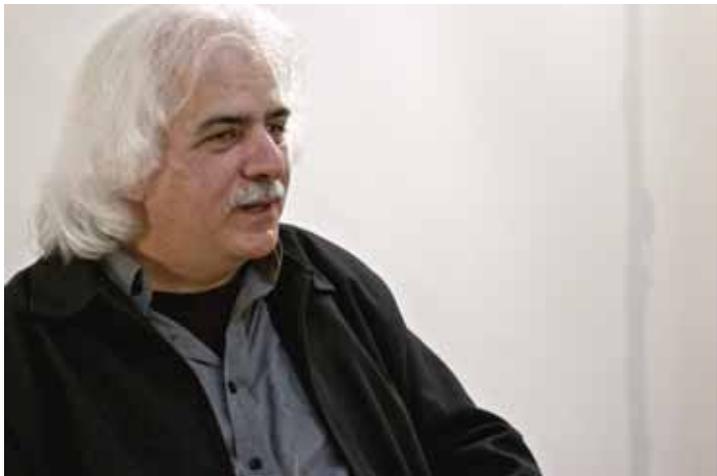
As disciplinas do módulo expressão podem ser classificadas em cinco unidades: som e movimento, leitura e interpretação, ouvido e improvisação, composição e reflexão sobre música, e tecnologias. As disciplinas da unidade som e movimento e da unidade tecnologias, dão suporte às disciplinas das outras três. Nesse módulo, existe uma mudança de foco em relação ao anterior: a percepção e a apreciação se dão sempre como atividades meio para o desenvolvimento dos fazeres expressivos.

As disciplinas do módulo “educação” são classificadas em duas unidades: formação continuada e reflexão sobre música e educação. A formação continuada inclui os estágios supervisionados, as disciplinas de elaboração de planejamentos e as de supervisão de estágios. A unidade reflexão sobre música e educação contém disciplinas a partir das quais os alunos elaboram concepções de educação, de ensino e aprendizagem, de perfil do professor, de escola como projeto coletivo, de música como linguagem e de conhecimento em música.

A proposta acima, elaborada como curso técnico para alunos que já estejam pelo menos cursando o ensino médio, encontra-se hoje aplicada no curso “Formação de Músicos Educadores”, que acontece desde março de 2009 na escola Espaço Musical. O curso tem duração de seis semestres, doze disciplinas por semestre, carga horária de doze horas-aula e até cinco horas-estágio por semana.

Essa proposta pode ser utilizada pela educação musical como uma referência que é necessária a toda disciplina da educação básica: um ponto de chegada. O caráter profissionalizante da proposta atende à ideia de que, quando se toma por base aquilo que a música pode oferecer à formação humana, já não é mais possível separar o músico e o educador.





EDUCADOR

Roda de conversa 8

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Ricardo Breim e

Marina Marcondes Machado

Sergio Molina – Projeto “A Música na Escola”, hoje a nossa roda de conversa número oito, para falarmos sobre a capacitação do profissional que vai estar à frente da sala de aula no momento em que a música volta pra o ensino comum na escola.

Ricardo Breim – A música nas escolas é complexa porque ela passou muito tempo fora da escola e a circunstância da lei abre muitas frentes de atuação pra gente pensar. Eu já esperava, quando a lei foi assinada, que se pudesse trabalhar no sentido de investir em toda capacitação possível, porque precisaríamos de muita gente trabalhando.

Então, como conseguir melhor condição das professoras sem formação musical? Como propiciar uma formação musical que pudesse ser considerada satisfatória para um primeiro momento da volta da música?

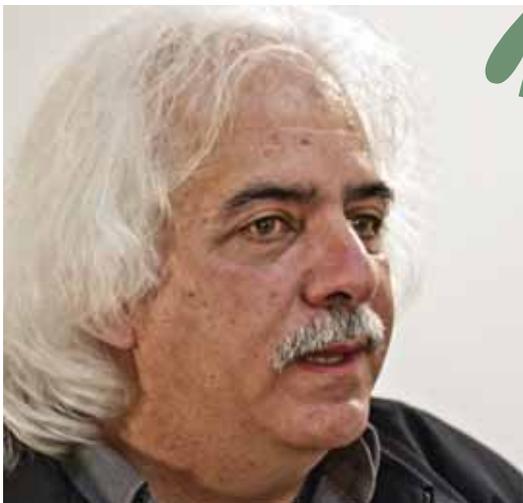
Tem que se pensar também o porquê de a música voltar para as escolas. Que papel ela tem na formação do indivíduo, ou qual papel ela poderia ter?

A gente vive um momento histórico de poder ter uma compreensão que essas circunstâncias de escuta de todas as músicas, de todas as épocas, que se tornou possível para os músicos nas últimas décadas. Isso fez o próprio conceito do que é música e das características da música ter que ser revisto pelos músicos, e quando a gente fica diante desse imenso universo da música, emergem coisas muito interessantes a respeito do papel que a música pode ter na formação do indivíduo: qual é a origem dela, como ela começa em cada civilização e quais são as bases pra isso tudo.

Ela tem que ter um papel significativo na formação humana se não, não vale à pena estar lá, é melhor que estejam outras disciplinas que, às vezes, reclamam por mais espaço no currículo. A música que pode contribuir para formação humana não está formulada em lugar nenhum.

É essa questão justamente do momento histórico, porque nós músicos nos habituamos a pensar ensino e aprendizagem de música focados nas culturas, na diversidade cultural, então tem a música da Europa, o conservatório europeu, tem a escola do jazz, tem a escola do choro, a escola do rock. E assim, em todos os lugares em que tem manifestação musical, a tendência é se desenvolver algum tipo de escola de ensino e aprendizagem para que as pessoas possam praticar aquela música. Esta restrição de ensinar e aprender a música vinculada a um nicho cultural diminui a possibilidade de pensar a música como uma linguagem universal.

Voltando para questão da lei, seria desejável abordar a existência da lei em duas frentes independentes: uma para pensar a volta do ensino de música nas escolas no prazo que a lei determina e outro a longo prazo, no mínimo doze anos, pra poder se pensar nessa profundidade toda.



“A escola é o lugar da resistência; é o papel dela escolher o que contribui para a formação humana.”

RICARDO BREIM

Marina Marcondes Machado – Acredito que minha participação tenha pertinência pelo meu envolvimento com a filosofia da arte contemporânea e das conversas entre as linguagens e também porque fui da EMIA, que é uma escola muito especial e, num médio e longo prazo, poderia ser considerado um modelo possível. Ela é uma escola que trabalha com as integrações de linguagens dos cinco aos 13 anos.

A grande discussão na escola pública vai passar pela necessidade do silêncio. Silêncio significando introspecção. Tenho feito um trabalho voluntário em uma escola estadual que é ensinar teatro para crianças que estão sem professores de artes.

Então, eu sinto pelo seu depoimento, que você pensa esse “anterior” à obrigatoriedade do ensino de música na escola. É repensar, principalmente os adultos, se as crianças estão assim não por serem mal educadas ou nascidas assim, mas é a comunidade adulta que está gerando esse fenômeno difícil, em que a professora grita, a minha tentativa é a de criar uma metodologia, uma invenção com os sons. Precisamos pensar na dimensão relacional que está acontecendo entre adultos e crianças, as mães, o acolhimento, a escuta, o tempo de dedicação.

Eu também trabalho em uma escola de elite onde as mães não têm tempo. Então eu penso que a sensibilidade, a introspecção, esses valores primeiros estão em falta no mercado. Está muito difícil conseguir ser sensível, criar um discurso sensível e ser ouvido.

Na formação de professores de CEI e EMEL, é como se eu falasse um dialeto. Só aos poucos vai sendo digerido e elas vão discutindo as práticas, as possibilidades. Brincar de faz de conta tem uma musicalidade, uma sonoridade legal e interessante. O brincar é elaboração.

RB – Chama minha atenção o uso que você faz das palavras sensibilidade, sensível, que eu acho que é uma dimensão que a escola nunca soube muito bem o que fazer com isso. Todas as disciplinas que a gente tem na nossa formação são excessivamente voltadas pra uma compreensão, e assim, se a percepção não está presente não é um problema.

Eu acho que a escola precisa no momento de disciplinas que permitam a relação entre o perceber e o perceber-se. Então, por exemplo, a questão da improvisação que você colocou, é interessante. No convívio com professores vi que a improvisação se confunde muito com criatividade, poder improvisar é criar a vontade. E o que está associado com a improvisação é consciência dos limites. E essa consciência é importante pra gente poder comparar, poder fazer escolhas. No caso da música, a composição é muito próxima da improvisação, as competências que um músico precisa ter pra compor ou improvisar são muito semelhantes. Você experimenta uma coisa, sente que efeito aquilo te causa, experimenta

Roda de conversa 8

uma outra, compara e vai escolhendo e desenvolvendo uma forma a partir dessas escolhas. Na improvisação, tem outras coisas em jogo, porque é uma composição em tempo real, não dá pra parar e pensar o que eu vou fazer.

Eu achei interessante o fato de você vir desse universo da conexão entre linguagens artísticas, porque isso é o que está faltando na escola, quer dizer, disciplinas da sensibilidade.

Eu cheguei a pegar o final do canto orfeônico. Ficou na minha memória a primeira vez que o professor foi pra lousa, foi pra explicar notação e explicava isso matematicamente: essa figura é o dobro dessa e metade daquela. Isso não é música, é matemática, matemática usando símbolos da música. Quando dou cursos de formação de educadores musicais, procuro propor como um eixo preferencial, primeiro perceber, depois conceituar, depois anotar, notação vem no final e tudo pode acontecer na mesma aula.

No caso da música, que é uma linguagem sonora como a própria fala, as semelhanças são muito grandes. Tem muita coisa que é possível aprender de música sem ir pra escola, como a gente aprende a falar sem ir pra escola. Você vai pra escola pra aprender a refletir sobre a linguagem, poder refinar o uso da linguagem e ter opções de escolha. É possível se desenvolver muito sem essa formalização toda que a gente se acostumou a associar mais com a escola europeia.

MM – Nós temos os padrões curriculares nacionais que ficaram parados no tempo, enquanto que, em dez anos, as crianças estão tirando foto digital e criando coisas em computador, sem precisar saber notação. É outra linguagem, outro campo, inclusive polêmico e interessante, e ninguém está produzindo conhecimento sobre isso, muito menos pensando em termos de currículo, porque o currículo em arte, ele tinha que ser tão vivo quanto a arte.

Eu tenho tentado resgatar o gesto espontâneo, que na criança é pesquisa de voz, de gesto, de corpo. Tem muita coisa interessante acontecendo ali, mas precisa um adulto educador capaz de enxergar, e enxergar o invisível, que pelo que eu estou entendendo é o que você está chamando da educação para o sensível.

AT – Queria fazer uma reflexão sobre algo que aparece como questão fundamental na fala de ambos, que é a relação do adulto com a criança. Como a gente enxerga o professor dentro deste conceito de uma educação sensível? Quais são as possibilidades, como isso pode se configurar?

MM – Vou falar desse ponto de vista de não musicista, mas de pesquisadora. Antropologicamente o bebê não é folha de papel em branco, vem de uma família, de uma dada cultura, ele ouve música ou não, e se não ouve música ele ouve o ruído do trem, o som da voz da mãe e etc. Então, a educação do sensível seria uma pessoa interessada em infância, interessada e crente de que esses âmbitos são fundamentais e são de formação das pessoas como projeto educativo, como significação da sua profissão.

RB – Eu acho que uma questão primordial nesse momento é entender o que é esse sensível, o que é a construção de conhecimento nesse nível da sensibilidade, porque isso determina não só o que fazer, mas o que ensinar e aprender antes de tudo. Mas no ensino das disciplinas de sensibilidade tem o invisível, o indizível, uma coisa que transcende a palavra, porque se fosse da dimensão da palavra dava pra resolver com a língua. A escola está habituada a resolver tudo com a língua, então para ela, é difícil pensar conhecimentos que tem uma outra natureza.

Eu acho que mesmo a professora que não tenha formação em música, ela conhecendo alguns conteúdos e garantindo esse sensível, ela está formando esse aluno numa direção adequada para aquilo que se poderia desejar hoje de formação humana.

E aí fica parecido com outras disciplinas, porque a professora que ensina matemática também não sabe tudo de matemática, mas quanto mais complexos são os conteúdos, mais vai exigir que a pessoa tenha boa formação. Com o músico é o mesmo.

Se a gente pensar educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, nesse percurso a necessidade de um músico é cada vez maior.

AT – Quem são essas criança e jovem de hoje? Como eles se relacionam com esse aprendizado, com esse conteúdo vasto que é oferecido hoje? Qual o risco de no longo prazo, as coisas serem apresentadas de forma fechada, como acontece nas outras disciplinas e da música também perder o espaço do sensível?

MM – O que eu acho que é uma reflexão importante é que, na nossa vez, está tudo dominado pelo dinheiro, pelo mercado, pelo o que está vendendo. O olhar sensível é contra a corrente. É uma retomada da contracultura, sem ser uma bandeira dos anos de 1970 ou 1960. Por isso eu acho que a arte contemporânea é que tem que chegar junto no currículo, porque a criança é performer e não míni prodígio. Performer quer dizer protagonista de si, da vida, de se apropriar, de gravar coisas, de cantar do seu jeito, de dançar, de pular, de se inquietar. Então, na verdade, uma retomada do sensível é uma retomada relacional. Que crianças são essas, como elas nascem, como elas vêm ao mundo, foram queridas? A cultura da infância, da rua e a da convivência, tem que entrar pra dentro da escola.

RB – Eu acho que tanto a questão das músicas dos vários nichos, que é a palavra que eu tenho usado, como a questão dos instrumentos, falta compreensão a respeito da natureza, do conhecimento em música e em arte em geral. Com isso, ela acaba gerando anomalias e você tende a adotar o que deveria ser meio como fim.

Por exemplo, as pessoas considerarem que aprender música é tocar violão, e o que a gente sempre precisa falar pra essa pessoa é: “Olha, nós vamos te oferecer uma proposta pra você aprender música, você pode aprender música através desses instrumentos”. Então, a gente pensa o instrumento como meio, usa a expressão como meio, e no momento que você aprender a se expressar melhor, então o instrumento é um fim, você precisa aprender tudo que já se construiu a respeito de conhecimento, a respeito de como se toca bem aquele instrumento.

SM – Mas você não acha que neste momento do ensino da música na escola, o instrumento poderia ser reservado às escolas de música onde há espaço para a habilidade específica?

RB – Exatamente, mesmo porque essa habilidade de tocar instrumento não contribui quase nada com a sensibilidade. Então, eu acho que essa questão de entender a gênese do conhecimento em arte pode contribuir pra formação humana, ajuda a gente a entender o lugar do repertório, o lugar do instrumento, e saber que tudo isso é meio. A escola é o lugar da resistência, quando a escola entende isso ela não embarca na mídia, é o papel dela, é isso que ela tem que fazer, ela tem que escolher não o que está na mídia, mas o que contribui pra formação humana.

SM – Pensando na música desde a educação infantil até o final do ensino médio você acha que, em algum momento, do ensino de música na escola, esse patrimônio musical (do mundo, clássico, popular) deveria ser oferecido também como tal?

RB – A gente tem um curso lá no Espaço Musical de formação de músicos educadores com três anos de duração. A indicação que a gente dá é a de esse professor pensar sempre em três níveis o repertório: o repertório do aluno, que é o repertório que tem que ter espaço, porque é o que ele entende como sendo música. Ele está motivado por aquilo e não podemos simplesmente ignorar.

Um outro eixo é o repertório didático, quer dizer, estando consciente de que conteúdos têm que ser trabalhados. Com isso, a gente procura, em cada aula, propiciar uma experiência significativa para os alunos, e uma experiência que seja suficiente pra ele construir um sentido a partir dela.

E tem um terceiro eixo que é um repertório de referência, “o que eu preciso conhecer? O que todo músico precisa conhecer pra ele poder dizer que tem uma formação qualificada como músico?”

Assim como acontece na escola, tem livros que você não pode sair da escola sem ter lido, tem músicas que você não pode sair da escola de música sem escutar. Então, por mais que uma pessoa tenha uma predileção por uma música que não tem nada a ver com Bach, ela tem que conhecer este repertório.



“A sensibilidade, a introspecção, esses valores estão em falta no mercado. Está muito difícil conseguir ser sensível, criar um discurso sensível e ser ouvido.”

MARINA MARCONDES

SM – O Fábio Zanon apresentou em outra roda de conversas, um modelo utilizado na Inglaterra em que o profissional atua em uma região, percorrendo várias escolas num mesmo dia. O que vocês acham disso?

RB – Dentro dessa ideia de atender a demanda da lei, a gente tem que contar com todas as forças. Eu acho a ideia de aproveitar um profissional, principalmente ele sendo músico, muito boa. A gente está falando da possibilidade de a professora polivalente poder dar aula de música, mas para isso, ela tem que ser formada. Então, hoje ainda é preferível que alguém saiba música pra ensinar. Seria uma solução muito legal, poder multiplicar o músico educador pra que ele pudesse estar atendendo o maior número de alunos.

Na direção dessa ideia, o que eu proporia porque a gente vê que os professores que trabalham na educação mesmo dando aula de música, eles acabam se especializando em faixas etárias específicas, talvez o ideal numa região seja a gente ter um professor de música para um primeiro ano, outro para o segundo, para o terceiro, esse aqui atende todos os

primeiros anos de todas as escolas, esse outro, atende os segundos, e aí seria interessante que esses professores não fossem independentes, mas que eles se juntassem em torno de uma proposta, tivesse uma coordenação, acho que isso poderia ser mais eficaz ainda.

MM – Eu percebo que o tempo vai terminar e eu trouxe para ler a definição do Benedito Nunes do que é *poiesis*, porque mesmo nos PCNs está lá, em artes visuais, desenvolver a sua poética própria. Então, *poiesis* para Benedito Nunes é produção, fabricação, criação, e ele disse, “*Há nessa palavra uma densidade metafísica e cosmológica que precisamos ter em vista, significa um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser.*”



Lucas Ciavatta

A gota de óleo e o copo d'água

Nosso objetivo era incluir uma gota de óleo em um copo d'água. Simples, pareceu-nos. Bastava colocar a água no copo e pingar a gota de óleo. No entanto, rapidamente, instalou-se o incômodo de ver que a gota permanecia na superfície, ela não se misturava...

O que entendemos por “incluir”?

“Superpor”? “Dispor lado a lado”? “Colocar junto”?

Minha visão, construída a partir das possibilidades que meu trabalho me abriu nestes últimos quinze anos e à luz da metáfora que utilizo para desenvolver este texto, é a de que só estamos de fato incluídos num determinado fazer musical, quando somos afetados por ele e, principalmente, quando o afetamos. Só estamos incluídos quando nossa ação interfere, “faz diferença”. Nossa presença simplesmente não garante esta inclusão. É fundamental que aliada a esta presença haja uma ação e que ela seja significativa para o grupo, que ela interfira, positiva ou negativamente, no resultado do grupo. O ideal é que ela seja positiva, pois esta interferência será cada vez mais desejada e nos sentiremos cada vez mais dentro do grupo. Mas mesmo quando ela for negativa, o importante é que seremos notados, e isso pode abrir uma excelente oportunidade para que sejamos ajudados e possamos passar a interferir positivamente.

Já havíamos incluído uma gota de álcool no mesmo copo d'água e havia corrido tudo bem. É bem verdade que não sabíamos mais dizer onde estava esta gota de álcool. Se estava na superfície, se estava no fundo e mesmo se ainda era uma gota de álcool ou se havia se diluído completamente na água. Sem dúvida, havia um incômodo no fato de não sabermos mais o destino da gota de álcool, mas o fato de notarmos a gota de óleo boiando na água tornava aquele novo incômodo quase insuportável...

Alguém pode nos dar a impressão de estar incluído simplesmente porque se anulou enquanto indivíduo, porque não incomoda, não interfere positiva ou negativamente no grupo. Uma voz, que destoaria ou enriqueceria a harmonia, calou-se ou nem chegou a soar. Na verdade, ela continua lá, pois tudo fala – mesmo sem emitir um som – mas nós não a ouvimos, pois a dinâmica do grupo, ou mesmo nossa capacidade de escuta, nos impede.

Depois de várias estratégias para incluir a gota de óleo no copo d'água, chegamos a uma solução, no mínimo, interessante: tampamos o copo e o agitamos fortemente. Por alguns instantes, as micro gotículas, nas quais a gota de óleo havia se transformado, nos dava a nítida sensação de que a inclusão havia se dado. O problema é que passados alguns segundos, a gota de óleo ia aos poucos se recompondo, se juntando, se isolando da água, e voltando à condição inicial que tanto nos incomodava...

Não há inclusão sem autonomia. A inclusão não é uma ordem que se dá. É possível decidir que alguém vai jogar, mas não se pode garantir que a bola vai ser passada para ele. E sem tocar na bola, o próprio “estar em campo” perde seu sentido.

A inclusão só pode efetivamente se dar a partir da capacidade desenvolvida por cada indivíduo de se fazer ouvir. É possível garantir voz àquele que não tem, mas quem o ouvirá quando você não estiver mais lá?

Todo o trabalho que tenho realizado visando à inclusão valeria muito pouco se eu não procurasse, quase que obstinadamente, a autonomia do aluno. Dependendo inteiramente do outro não deve ser confundido com “contar com o outro”. Dependendo, tendo consciência de sua dependência, estar propositalmente nessa condição, é algo só desejado por quem, naquele momento, não tem outra opção, ou por não ter forças ou por não ter meios.

No entanto, ainda que presentes os meios e a força, a construção desta autonomia está necessariamente associada ao rigor de quem avalia. “Rigor” em hipótese alguma, deve ser confundido com “rigidez”. Ser rígido é estar insensível à diversidade. Ser rigoroso é não proteger ninguém de sua própria ignorância. Proteger alguém de sua própria ignorância é invariavelmente condenar esta pessoa a permanecer na ignorância em que se encontra.

Foi preciso reconhecer que havia uma diferença entre a água e o óleo. O óleo e a água têm estruturas específicas que não permitem uma interação química. Estava claro que a interação precisava ser de outra ordem. Então, mantendo o copo tampado, viramos ele de cabeça para baixo. Algo muito interessante aconteceu: a gota de óleo mergulhou na água, atravessou-a num movimento seguro, decidido, até alcançar o fundo do copo que agora estava virado para cima. A água não pôde resistir e foi obrigada a dar passagem para a gota. Foi impossível ficar indiferente. A gota de óleo, por sua vez, foi forçada a abandonar sua posição superficial – uma posição difícil, pois à margem do processo, mas também confortável, já que nada dela era esperado e, por isso, tampouco cobrado. A inércia foi rompida e, ainda que para ocupar novamente uma posição superficial, nesse movimento, a gota alterou o conjunto e, mesmo que por alguns instantes, fez parte dele...

Quando alguém chega a algum grupo, normalmente encontra uma dinâmica já estabelecida. As relações já estão obedecendo a determinadas regras, os papéis de cada integrante já estão definidos e, apesar da constante mudança a que este grupo está sujeito, qualquer um que queira se integrar precisará, ele mesmo, gerar um movimento para alterar esta dinâmica. Algumas vezes, a sua simples presença já é suficiente. Em geral, porém, é preciso bem mais que a presença, é preciso um movimento, que vença a inércia e transforme a dinâmica existente. Esse novo movimento, que alterará todos os outros, pois tudo num grupo está interrelacionado, tem sempre que partir desta pessoa que chega. No entanto, muitas vezes, esta pessoa não tem condições para promover este movimento. Muitas vezes, a própria motivação inexistente. E é nesse momento que o papel do professor pode ser definitivo. Fornecendo, sim, motivação, mas, principalmente, fornecendo meios, ferramentas.

O Passo é um método de Educação Musical criado por mim em 1996 e, atualmente, utilizado no Brasil e no Exterior¹. Orientado por quatro eixos (corpo, representação, grupo e cultura), O Passo surgiu justamente em resposta ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços populares (CIAVATTA, 2003).

Alguns fatores, tais como a utilização de notações orais e corporais, além de uma notação gráfica alternativa e complementar ao sistema tradicional e o fato de possibilitar um trabalho aprofundado de ritmo e som apenas com palmas e voz, explicam os excelentes resultados alcançados com O Passo no sentido de promover a inclusão de diferentes alunos em diferentes contextos (surdos, menores em conflito com a lei, portadores de diferentes síndromes, cadeirantes, pessoas ditas “normais” com pequenas, médias e grandes dificuldades de ritmo e de afinação, cegos, pessoas diagnosticadas como

¹ Desde 2005, sou professor visitante do Westminster Choir College (Princeton-EUA) e, desde 2006, realizo anualmente um curso intensivo d'O Passo na França.

portadoras de distúrbios de aprendizagem e outros²). No entanto, a meu ver, o fator decisivo em todos estes processos de inclusão tem sido o fato de, n'O Passo, partirmos, não de algo que pode ou não estar, que pode ou não ser conquistado, mas sim, de algo que seguramente está, algo comum à imensa maioria dos seres humanos e cuja presença podemos garantir: o andar³.

Ao fim desta breve reflexão, parece-me importante considerar que a água não necessariamente vê como sua a tarefa de incluir a gota de óleo e, mesmo querendo fazê-lo, muito provavelmente se sinta impotente para isso. Até porque esse desafio não é seu, não é de sua responsabilidade. Somos nós que devemos vencer a inércia. E, nesse sentido, O Passo tem nos ajudado a virar vários copos de cabeça para baixo.

Referências bibliográficas

APPLE, Michel. O currículo oculto e a natureza do conflito. In: *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 137-168.

ARAUJO, Vania C. de. *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez, 1992.

BARRETO, Maria Aparecida S. C. A política atual de formação inicial do professor em face da/para educação inclusiva: algumas tensões e possibilidades. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação*, PPGC, UFES, Vitória, v. 13, n. 25, jan./jun. 2007, p. 89-110.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

_____. *O Passo: um passo sobre as bases de ritmo e som*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.

NOISETTE, Claire. *L'enfant, le geste et le son*. Paris : Cité de la Musique/Centre de Ressources Musique et Danse, 1997.

REINER, Mirian. Thought experiments and embodied cognition. In: Gilbert, JK & Boulter, C.J. (Eds). *Developing Models in Science Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2000 (pp. 157-176).

² A exemplo do trabalho realizado nos anos de 2005 e 2006 na Unidade para Menores em Conflito com a Lei – Escola Estadual João Luiz Alves (DEGASE – RJ).

³ Mesmo que alguém possua um problema nas pernas ou mesmo que utilize uma cadeira de rodas, a "regularidade" a partir da qual entendemos a "pulsação", invariavelmente, estará presente.

A formação docente musical diante da inclusão

Cabe ao professor de música ampliar seus próprios horizontes, pois não basta saber música para poder ensinar música. Considerando a perspectiva da Educação Inclusiva, também cabe ao professor buscar conhecimento nesta área, entendendo que é seu papel garantir a permanência e oferecer um ensino de qualidade para todos. (SOARES, 2010, pg. 9).

De acordo com o IBGE¹, 10% da população tem algum tipo de deficiência. Em países menos desenvolvidos, como o Brasil, esse índice chega a 14%, ou seja, aproximadamente 27 milhões de pessoas. Muitas são as ações em prol da inclusão dessa demanda, sendo que a educação é uma das áreas que mais discute essa temática.

É de conhecimento de todos que a música volta às escolas a partir de 2011. Além disso, a inclusão em vários segmentos sociais já está posta! Sendo assim, os professores que oferecerão as aulas de música se depararão, de agora em diante, com alunos com necessidades educacionais² diferenciadas. Por isso, urge a necessidade de ampliarmos as discussões sobre essa nova realidade. Sendo assim, para darmos início a essa discussão, lançamos uma questão: O que um professor de música precisa saber para trabalhar no contexto inclusivo? Elencamos alguns itens que julgamos fundamentais:

Quebrar as barreiras atitudinais

O primeiro obstáculo, diante da deficiência, é vencer a barreira de preconceitos como negação, rejeição, generalização, infantilização etc. Esses padrões comportamentais são estruturados primeiramente no seio familiar e expandidos para a vida social. O estigma em relação à deficiência é grande e livrar-se dele não é nada fácil (SILVA, 1998). Por isso todo professor deve ter cuidado para não favorecer os jogos psicológicos que permeiam a relação família/sociedade/deficiência. Colocações do tipo: “Apesar de cego ele é super inteligente!”, ou: “Ela anda de cadeira de rodas, mas só tira nota 10!”, são comuns e indicam, de forma muito sutil, a ideia social de que uma pessoa com deficiência não pode realizar ou conquistar as mesmas coisas que as pessoas ditas normais.

Além disso, atitudes como falar de forma infantilizada diante de adultos com deficiência ou não impor regras, limites, responsabilidades para o aluno (com a alegação de que ele é diferente, que não consegue ou mesmo para poupá-lo de “mais sofrimento”), dentre tantas outras, funcionam apenas como verniz para os preconceitos e não favorecem em nada o crescimento do aluno. O melhor, nesse caso, é aceitar/compreender a deficiência e principalmente incentivar a autonomia do aluno, dentro de seus limites, é claro. Como afirma Mantoan (MANTOAN, 1997), “não se deter na deficiência em si, mas sim, nas possibilidades e capacidades de aprendizagem que estas pessoas possuem”.

Conhecer o aluno

Isso significa: ter informações clínicas sobre a deficiência ou distúrbio; saber sobre seu processo de aprendizagem e compreender em que contexto familiar/social ele vive. Da mesma maneira que para ministrar aulas de musicalização precisamos saber o que é uma criança de 4 anos (como é seu funcionamento cognitivo e o motor e como lidar com seus

¹ WWW.ibge.gov.br

² O termo atualmente utilizado para nos referirmos somente à deficiência é “pessoa com deficiência”. Não se usa mais portador de deficiência nem deficiente. O termo necessidades especiais também é pouco utilizado, mas é permitido dentro da área da educação, contudo é empregado de forma ampla, para delimitar qualquer tipo de necessidade especial e não somente para referência da deficiência. Neste texto, escolhemos utilizar o termo necessidades educacionais especiais, por abarcar amplamente o conceito de inclusão. O utilizamos para pessoas que tenham deficiências (mental, visual, auditiva, física), problemas psiquiátricos, autismo, distúrbios de aprendizagem ou quaisquer outro fator que diferencie a aprendizagem do que é estipulado como esperado.

Viviane dos Santos Louro

comportamentos típicos), precisamos saber o que é uma paralisia cerebral, uma deficiência mental ou autismo quando temos um aluno desses em sala. Cada deficiência é um universo de desafios. Por isso, sem o prévio conhecimento das limitações de determinada deficiência, fica complicada a escolha da melhor linha de ação diante dela.

Trabalhar interdisciplinarmente

No caso de alunos com necessidades educacionais especiais, o tripé que sustenta uma educação de qualidade é estabelecido pelo professor (escola), pela família e pela manutenção da saúde (terapias). Por exemplo, um aluno com problema de processamento auditivo³ precisa frequentar sessões de fonoaudiologia. Um professor de música, valendo-se apenas de recursos pedagógicos, não tem como resolver uma questão que seja clínica e, ao mesmo tempo, fundamental para a aprendizagem musical. Diante disso, se a família não for conscientizada dessa necessidade e não se mobilizar para auxiliar o educador, a aprendizagem musical ficará comprometida.

Repensar o fazer musical

A afirmação de que música é para todos é comum dentro da comunidade musical mas, na prática, isso não ocorre. Muitos professores focam suas aulas somente na performance instrumental, sem reconhecer que há diferença entre as pessoas e que nem todo mundo é ou será um grande instrumentista. Sendo assim, ampliar a visão do fazer musical, é fundamental. Isso não significa abrir mão de um propósito estético, da exigência pedagógica ou da realização artística, mas, antes, ter consciência e apropriar-se das inúmeras possibilidades dentro do universo musical.

Promover adaptações

A deficiência exige, muitas vezes, adaptações. E dentro delas há inúmeras possibilidades. Em relação ao fazer musical, podemos promover adaptações de instrumentos musicais, como órteses para auxiliarem no manuseio de instrumentos ou baquetas. Podemos também promover adaptações de materiais, tais como partitura em Braille, material ampliado para os com visão subnormal, apostilas simplificadas para quem tem deficiência mental, dentre outras. (LOURO, 2006).

Outra possibilidade são as adaptações de objetivo e de conteúdo, isto é, alterações no currículo para que o aluno possa acompanhar melhor a aula. Por exemplo, enquanto para uns estejam sendo abordados compassos com diferentes unidades de tempo, para um aluno com deficiência mental pode-se abordar a compreensão da semínima como pulso-base para a realização de um ditado rítmico. Nesse contexto, o professor avaliará de forma diferenciada ambos os alunos, mas cada qual dentro de suas competências para aquele momento. (LOURO, 2009).

Definir metas

Metas são essenciais para planejamento de qualquer estratégia pedagógica. Diante de alunos com dificuldades em relação à aprendizagem, elas se tornam imperiosas. Para estabelecimento das metas, deve-se pensar nas seguintes premissas:

- A. Para quem é a aula (público/ perfil do aluno, deficiência que ele tem);
- B. Para que serve a atividade ou o conteúdo proposto (o que se pretende trabalhar com cada aluno ou com a atividade proposta);
- C. Como fazer (metodologia, como atingir os objetivos).

³ Problema neurológico que gera dificuldade em processar a informação sonora que entra pelo sistema auditivo.

A formação docente musical diante da inclusão

As metas precisam ser estipuladas passo a passo. Se em uma aula há um aluno com incapacidade de atenção, não vai ser possível atingir a meta de ensiná-lo a tocar. A meta precisa ser ensiná-lo a focar a atenção. Depois dessa conquista, planeja-se a próxima meta e assim por diante.

Exigir seus direitos

Muitos são os Documentos, Leis, Decretos e Resoluções que garantem a educação a todos e que estipulam regras, normas e ações para a inclusão de alunos especiais no ensino básico. Citando um exemplo, o Decreto 6.571, de 2008 coloca que é obrigação do Ministério da Educação:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais⁴;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2008).

Sendo assim, cabe às escolas e aos professores, incluídos os de música, exigirem que se cumpram tais questões, para que não arquem sozinhos com a responsabilidade da inclusão e para que ela ocorra de forma eficaz.

Conclusão

A inclusão é um fato irrevogável e pensar na formação dos professores é tão urgente e necessário quanto pensar na inclusão. Os desafios são muitos, mas as conquistas são igualmente grandes quando se tem boa vontade, conhecimento, apoio familiar e pessoas qualificadas.

Este texto é somente uma introdução a um tema muito complexo. Esperamos que a partir dele, seja fomentada nos leitores a ânsia de maiores reflexões, discussões e ações político-pedagógicas para que alunos com necessidades educacionais diferenciadas tenham acesso a um ensino musical de qualidade. Afinal, música não é para todos?

Referências bibliográficas

LOURO, Viviane S., et. al. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Estúdio dois, 2006.

_____; ZANCK, Sérgio. *Arte e responsabilidade social – inclusão pelo teatro e pela música*. Santo André: TDT Artes, 2009.

MANTOAN, M. Teresa E. *A integração de pessoas deficientes: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mennon, Senac, 1997.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. DECRETO Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

SILVA, Otto M. da. *A epopéia ignorada – a pessoa deficiente no mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS, 1998.

SOARES, Lisbeth. O uso de materiais adaptados nas aulas de música. In: *Encontro Arte para todos*. São Paulo: UNESP, 2010. CD-ROM.

⁴ As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado. Pode ser utilizada para aulas de apoio extracurriculares. Sendo assim, o ideal é que estejam equipadas também para aulas de apoio musical, quando necessário.





INCLUSÃO

Roda de conversa 9

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Lucas Ciavatta e Viviane dos Santos Louro

Sergio Molina – Projeto “A Música na Escola”, roda de conversa número nove trata de música e inclusão, a inclusão de pessoas com deficiência e a inclusão social.

Viviane dos Santos Louro – Vou falar de sobre a questão da inclusão da pessoa com deficiência e do meu trabalho que é especificamente na área de música. Para tanto, temos que entender o que são pessoas com deficiência.

Pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2006, a deficiência em si é a relação entre a limitação física, cognitiva, sensorial ou comportamental e os obstáculos que a sociedade impõe. A terminologia atual é “pessoa com deficiência”, não mais “portadora de deficiência”, por partirmos do pressuposto que uma pessoa que porta alguma coisa pode deixar de portar, e a deficiência é algo definitivo. Na escola, ainda utiliza-se o termo “necessidades especiais” que é muito amplo, afinal, necessidades especiais todos nós temos. Se uma pessoa de outra cultura vier para o Brasil, ela terá uma necessidade especial. Um obeso tem uma necessidade especial. Um idoso também.

Quando falamos de música e inclusão, as pessoas confundem com musicoterapia. O que eu faço não é trabalho de reabilitação, de socialização ou ainda de recreação. É um trabalho pedagógico voltado para a área de educação musical.

Nesses meus anos de experiência, percebi que o trabalho com essas pessoas tem de ser em conjunto entre o professor, a escola, a família e a sociedade. A saúde é complementar a essa questão. Se eu tenho um aluno com problema de processamento auditivo central e ele vai fazer aula relacionada com música, talvez ele tenha problema para aprender algumas questões musicais. Não é o professor de música que vai resolver isso. Ele criará uma estratégia para colaborar na aprendizagem, mas quem trabalhará isso é o fonoaudiólogo. O professor sozinho não tem que dar conta dessa demanda em sala de aula.

Pensando na formação do professor, elenquei alguns itens importantes. O primeiro seria a quebra das barreiras atitudinais, a mudança de postura, e da maneira de enxergar essas pessoas e esse tipo de trabalho. Ainda prevalece uma visão muito assistencialista por parte da sociedade.

Outra coisa fundamental é conhecer a patologia do aluno. Não temos que saber tudo, mas se tenho um aluno na minha sala que tem Síndrome de Down, eu preciso saber o que é isso e quais os principais problemas, para que eu possa preparar melhor a aula, saber o que o aluno precisa e também evitar problemas. Algumas pessoas com Síndrome de Down, por exemplo, apresentam cardiopatias, problemas de fechamento da vértebra do pescoço, hipotonia e uma série de outras questões. Se o professor está numa aula de música com crianças que têm essa síndrome e ele não conhece o histórico, pode propor uma atividade que exija muito do corpo e isso pode ser perigoso.

Outra coisa importante é o professor trabalhar sempre com pequenas metas. Se a grande meta é montar uma peça para apresentar no fim do ano, temos de ter metas menores que ajudam a controlar a expectativa e facilitam as adaptações, pois quando tratamos com pessoas com deficiência, fazemos adaptações o tempo todo. Temos vários tipos de adaptações previstas por lei. Temos direito à adaptação de objetivo, de conteúdo, da avaliação, de temporalidade, e até as disciplinas que o aluno irá cursar podem ser delimitadas.

Adaptações de instrumentos musicais são absolutamente possíveis. Temos muitas tecnologias como as pranchas de comunicação e diversos tipos de programa de computador que ajudam o aluno a falar, que registram o que está acontecendo em volta.

Mas o trabalho tem de ser em equipe. O professor sozinho não faz isso e o papel da escola é dar suporte para que as adaptações aconteçam. Ela tem que munir o professor de informações sobre o aluno e essa é uma questão polêmica. O papel da escola é o de fazer o intercâmbio entre o professor e a família. E o papel da família não é menor, é justamente munir a escola dessas informações, dar feedback para a escola.

Por último, destaco a questão da busca dos nossos direitos como cidadãos e como professores. Existem inúmeras resoluções, decretos, leis e estatutos que falam sobre a questão da educação da pessoa com deficiência, que definem qual é a função do Ministério da Educação. O MEC tem uma resolução que determina que as escolas têm de ser munidas de salas multifuncionais, de professores especializados, professores de apoio, e professores de libras. É nosso papel brigar para que essas coisas aconteçam.

O próprio aluno também tem responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem. Quebrar a barreira atitudinal também é dar autonomia para o aluno.

SM – No caso de um aluno com deficiência, fica evidente esse possível despreparo do professor. Talvez isso sirva de contexto para o Lucas dar sua visão.

Lucas Ciavatta – Eu começaria a minha fala comentando de um excluído, que fui eu. Eu reinventei um caminho de aprender música. Eu fiz três vezes o curso de habilidade específica para entrar na faculdade. Comecei a fazer música com 21 anos de idade porque decidi que eu ia fazer e eu tive muitas razões para desistir. Mas mesmo com minha obstinação e com minha perseverança, se eu não tivesse encontrado uma ferramenta, que é método que eu criei, “O Passo”, hoje eu estaria fazendo outra coisa.

Acho fundamental o trabalho de educação especial para pensar em alternativas, para indicar que o problema é real e está acontecendo com todos nós, mas que normalmente não o vemos. O modelo de ensino de música é um modelo ultrapassado. E o que é aprender música? Existem os que sabem fazer melhor, mas tem gente que passa a vida inteira sem fazer música. Estes, também, são os excluídos. O aluno que não consegue entrar no ritmo, aquele que não entende o que está acontecendo, o que desafina de uma forma absurda, ele não tem uma deficiência, mas é uma pessoa normal excluída.

É preciso pensar diariamente no processo de exclusão e não só quando aparece um cadeirante. Eu dava aula para um



A especificidade dessa disciplina é que temos a possibilidade de trabalhar a escuta. É o que as pessoas querem: me escuta, fala comigo, conversa comigo como alguém que está me escutando.

LUCAS CIAVATTA

Roda de conversa 9

senhor com 50 anos de idade que nunca tinha dançado na vida, era químico de um laboratório de carros. Ele queria fazer música, mas tinha muita dificuldade, era completamente excluído do mundo musical. Ele certamente ouviu várias vezes: “Você está errado!”. Para mim, esse contato com o excluído e com a exclusão nunca foi diretamente associado a uma deficiência.

É importante pensar o que estamos considerando como inclusão. Colocar dentro de sala de aula é o primeiro passo. Também tem o caso da anulação do indivíduo, em que o professor olha para o aluno e acha que ele está incluído mas, ao invés disso, ele está anulado. Ele é um cara normal, mas dentro da escola, ele se anulou. Dentro do grupo, ele não faz a menor diferença. Ele só não é excluído porque não está na cadeira de rodas, porque ele não tem uma síndrome. Mas, ele é tão ou mais excluído.

O que é incluir? Já tive experiências em sala de aula, de fazer um exercício com uma pessoa que era cega. Ela fez uma coisa diferente de todo mundo. De repente, eu falei: “Galera, ele está certo, façam como ele!” De repente, ele foi incluído. Depois disso, quando ele fazia alguma coisa diferente, todo mundo prestava a atenção no que ele estava fazendo. Acabou, a diferença sumiu.

No “O Passo” falamos muito dessa divisão de responsabilidade. O aluno está errando e eu pergunto se ele sabe fazer o passo. Ele diz que sim. Eu pergunto se ele sabe ler o 1-2-3-4? Ele responde que sabe. Então, vai estudar! Como professor, normalmente, não tem colher de chá. Na hora do “vamos ver” eu vou te dar um tamborim na mão. Na hora do “vamos ver” você terá de abrir a boca e cantar. E, se você não afinar, vai comprometer o grupo. A tua responsabilidade é grande, ainda que você não queira que ela seja. Esse processo de construção de autonomia tem a ver com rigor.

Rigor é não estar insensível à diversidade, é não proteger ninguém da própria ignorância. Eu me lembro de mim no estúdio, enrolando para fazer coisas que meus alunos fazem com facilidade hoje em dia e eu acho que isso fez de mim um bom professor. É me lembrar de quando eu não sabia, é me lembrar desses momentos de dificuldades. Eu criei uma ferramenta e comecei a ver que eu estava incluindo e esta é a responsabilidade do professor. Não estou dizendo que é a única. Tem a responsabilidade do aluno que queremos incluir e do grupo que tem de contribuir, mas o movimento de criar na direção dessa inclusão é do professor.

Adriana Terahata – Quería ouvir, a partir da experiência de vocês, como sensibilizar, como incluir também o professor diante da multiplicidade de deficiências, como o instrumentalizar para todas essas exclusões? Existem possibilidades de integração?

VL – A instrumentalização sozinha não garante que o professor realizará, porque isto não significa que ele não tem aquelas barreiras atitudinais.



“ Não acho que o papel da música na escola é de formar músicos. Vejo a música na escola cumprindo um papel transformador e humanizador. ”

VIVIANE DOS SANTOS LOURO

Trabalhei com música em muitas instituições para pessoas com deficiências. Havia grupos de todas as deficiências, de todos os níveis de comprometimento, e essas instituições são as mais preconceituosas.

Há cinco anos, eu tenho um grupo de música e teatro, a Trupe do Trapo, com pessoas com deficiência, sem deficiência e terceira idade. É muito interessante quando nos apresentamos. As pessoas sabem que é um grupo formado por esse público (de 13 a 75 anos), com todo mundo em cena, fazendo música ao vivo, tocando, cantando e fazendo teatro. Às vezes, os professores de música assistem e quando termina, eles falam que não viram deficiência. E quando eu falo que dos dezesseis que estavam em cena, apenas dois não tem alguma coisa, eles querem saber como eles tocam daquele jeito, como decoram um texto.

As pessoas têm essa visão de que, se vão assistir a um grupo de inclusão, vão ver os coitadinhos. Se o grupo faz um trabalho artístico legal, de qualidade, as pessoas acham que então não tem mais a deficiência. A deficiência está diretamente ligada ao imaginário das pessoas com incompetência e incapacidade.

AT – Nessa formação de professores em que você tem atuado, existem aspectos que você destacaria como facilitadores dessa quebra de barreiras?

VL – Quando trabalho com professor eu bato muito nessa tecla da quebra atitudinal. O preconceito está arraigado, já vem de um histórico social. Eu também tenho uma deficiência, eu deveria ser a pessoa mais sem preconceito do mundo. No entanto, outro dia, fomos nos apresentar no Circo Vox, em Moema, e nós ensaiamos em Santo André. Tem um menino do grupo que é autista, razoavelmente grave. Ele só sabia que a apresentação era no Circo Vox, mais nada. Nós não passamos o endereço para ele e combinamos de nos encontrar em um determinado local. Chegou a hora e ele não apareceu. E ele nunca atrasa. Esperamos uma hora e fomos para o Circo. Quando chegamos, ele estava lá, sozinho. Eu perguntei como ele tinha aparecido ali e ele respondeu que tinha visto no Google. Eu fiquei indignada porque tinha certeza de que ele não tinha a menor condição de fazer aquilo sozinho, entende?

LC – Eu gosto muito do termo ferramenta. Por exemplo, eu diria que se ferramentar é construir em você uma capacidade de ser flexível. Aprender a improvisar, que não é fazer qualquer coisa, é brincar em cima de uma estrutura, é ficar muito à vontade. Ter um conhecimento profundo do que você faz a ponto de ficar à vontade para encontrar uma forma. Eu acho que a solução é uma formação básica, que permite ser flexível. Quando você chega ao seu lugar, que está associado à competência e ao conhecimento profundo (e você só atinge esse ponto com muita dedicação e com muita prática), o imprevisível não te dá mais medo. Isso propicia uma postura inclusiva, aberta à diversidade.

VL – O que é muito complicado é ser flexível num sistema de ensino que não é flexível. Acho que ser sensível é fundamental. A Trupe do Trapo é um trabalho que dá certo, que consegue juntar pessoas de diferentes faixas etárias, gente rica, pobre, que anda, que não anda, que é muito inteligente, que não amarra o sapato. Dá certo porque não é institucionalizado. É um grupo independente, que não tem de cumprir horário, não tem prova no fim do semestre. Eu acho que o sistema de ensino exclui.

LC – Se eu não tivesse tanta experiência em escola, até acharia que o sistema é engessado. Mas acho que o sistema quer funcionar. Eu falo muito isso com as professoras. Um bom exemplo é o do professor de música que não pode fazer barulho, não pode fazer um som, cantar uma música, que dirá uma batucada. Pois todas as escolas que começaram a ter batucadas, associadas à construção de conhecimento, deram um jeito desse trabalho não morrer. Inventaram um lugar porque o trabalho não pode morrer. O sistema vai se adaptar a você se o que você propõe é uma coisa interessante. Acho que a escola é o professor.

Roda de conversa 9

SM – Pensando na educação como formação do ser humano como um todo, onde a música poderá trabalhar fazeres que, normalmente, as outras disciplinas não atacam como prioridade, isso também não seria um tipo de inclusão?

VL – Acho que depende de como a aula for dada. Se for uma aula de música num molde extremamente tradicionalista, talvez seja igual às outras disciplinas.

LC – A especificidade dessa disciplina é que temos a possibilidade de trabalhar a escuta. É o que as pessoas querem. Me escuta, fala comigo, conversa comigo como alguém que está me escutando. Na aula de música, vamos compartilhar o espaço sonoro.

SM – Talvez a aula de Música, por propiciar atividades coletivas, possa ser um lugar especial para a questão da inclusão. Falamos de espaço coletivo, mas com lugar para o individual. Muitas vezes, a improvisação também é um espaço individual dentro do coletivo. Nesse caso não seriam maneiras de contemplar o indivíduo com autonomia na administração desse espaço, porém, com responsabilidades para com o todo?

VL – Acho que voltamos para a quebra das atitudes. Não é exatamente o conteúdo ou aonde você quer chegar, é como você promove isso. Eu gosto muito de trabalhos colaborativos e a base do meu trabalho é a improvisação. É reunir o coletivo com o individual. Para citar um exemplo, eu escrevi a música para a peça da Trupe, baseando-me nas possibilidades dos meninos. Esse canta bem, esse só toca (pulsção) etc. Só que os meninos vão se desenvolvendo e a música vai mudando. Entra gente, sai gente e, a partir dessa improvisação e do que cada um traz de potencial e de recursos, vamos lapidando, estruturando e introduzindo alguns conceitos.

AT – Gostaria de destacar alguns pontos para se pensar a música dentro da escola. O que a escola entende de inclusão? O que o professor entende de inclusão? O que é música? Parece-me que vocês trazem um conceito muito aberto de música, de algo que não é exclusivo. Ao mesmo tempo, tem o desafio de quebrar barreiras, na medida em que os professores têm uma concepção de música, muitas vezes, fechada, e um preconceito cultural arraigado. Baseado na diversidade cultural e social em sala, que envolve esse professor, qual é o papel da música dentro da escola?

LC – A criança, quando vem aprender violão vem, na verdade, aprender música. Pode ser que ela comece no violão e vá para outro instrumento. Você está preocupado em ensinar músicas, mas você tem que ensinar “música”, que é muito mais abrangente, muito mais interessante. Depois o aluno vai aprender o que quiser. Ou um garoto de sete anos de idade está no carro com o pai, ouvindo rádio, e pergunta: “A caixa está no dois e no quatro, pai?” Ele está preocupado com a estrutura da música, está analisando, começando a construir um pensamento musical.

VL – Podemos ter várias vertentes. Eu não acho que o papel da música na escola é de formar músicos. Eu vejo a música na escola cumprindo um papel transformador e humanizador. Vejo a música atuando no trabalho de escuta do coletivo, na relação em grupo e também auxiliando a aprendizagem como um todo.

Nós sabemos que a música trabalha a questão cognitiva, emocional, comportamental e o raciocínio. Acho que ela tem um papel mais profundo, o da questão humana, da sensibilização do ser humano. Não que a questão técnica de tocar e aprender alguns conceitos e da aprendizagem da música será isentada.

AT – Não será, necessariamente, um professor formado em música que irá trabalhar com o ensino de conteúdo musical. Dentro da perspectiva que vocês trouxeram, do trabalho da escuta, de grupo e das questões de conteúdo musical, isso é possível de ser feito por um leigo em música?

LC – Vou fazer uma afirmação categórica: a excelência é fundamental. Só quem está disposto a fazer direito é que deveria fazer, mesmo dentro das suas limitações. A pessoa que entrar não pode abrir mão de tentar ser muito bom e, para isso, estudar.

VL – Também acho que fazer uma coisa sem ter conhecimento não vai contribuir em nada. O que o Lucas falou sobre excelência, é importante. A pessoa tem de ter o mínimo, tem de saber o que vai fazer. Tudo dependerá, de novo, de como o trabalho será feito.

SM – Viviane, eu sei que você dá aula sobre psicomotricidade. Gostaria que falasse um pouco sobre isso.

VL – Eu descobri a psicomotricidade há uns seis anos, e ela mudou totalmente a minha maneira de ver as coisas e de ver música. Fiz um curso de psicomotricidade na deficiência mental e, depois disso, vi que poderia ser aplicado a qualquer coisa. Resumindo, a ideia da psicomotricidade é como o seu corpo está no mundo e como usá-lo da melhor forma possível. Potencializá-lo ao máximo gastando o mínimo de energia. Só que o corpo não é um corpo sozinho no espaço, ele vem moldado por um conteúdo emocional e cognitivo.

A psicomotricidade trabalha sempre o emocional, o cognitivo e a ação motora. É a qualidade do movimento moldada pela questão interior. A partir disso, você trabalha tudo. A visão da pessoa é sempre global e sempre trabalhando com o corpo. A ferramenta principal da psicomotricidade é o corpo.

Como você utiliza o corpo, num primeiro momento? É como se nós fôssemos, ao nascer, uma argila e a vida fosse moldando esse corpo. E não tem como falar de música sem falar de corpo. A psicomotricidade resolveu 90% dos meus problemas com o pessoal que tem deficiência e com quem não tem também. Eu dou aula de rítmica na Fundação das Artes e o meu trabalho inteiro é baseado em psicomotricidade. Eu sugiro que todo mundo leia, estude um pouquinho porque faz muita diferença.

SM – Considerações finais, se vocês acharem necessário.

VL – A inclusão é possível, pensando no público que eu trabalho. Os professores estão desesperados e eu entendo, pois tudo fica muito sob a responsabilidade desse profissional. Novamente afirmo que é preciso mudar a maneira de pensar. É a quebra de barreiras atitudinais em todos os sentidos. Mudar a maneira de se pensar música, de se pensar inclusão, de se pensar deficiência e normalidade. Assim começa a ficar mais possível.

LC – Eu queria falar sobre trabalho diversificado e a postura que tem a ver com o trabalho da educação especial. Vamos fazer um conteúdo específico para ele? Não só para ele, vamos fazer para todo mundo. A gente trabalha com avaliação diversificada. Porque não adianta lidar com conteúdo diversificado e depois aplicar uma prova igual para todo mundo. A inclusão sempre vai se dar em diversos níveis, com qualquer aluno que precisar de algum procedimento específico. Você tem de ter condições, vontade, ferramentas, disposição, ter esse olhar, ter essa escuta. Se você tiver essa escuta e tiver capacidade de fazer isso, você estará atento e entenderá a diversidade.

Melina Fernandes Sanchez

Corpo e dança na educação musical: recurso pedagógico somente?!

Na interface entre as linguagens da Dança e da Música – educadora de dança e bailarina há treze anos imersa no universo da Educação Musical – proponho aqui uma reflexão sobre o significado do uso da dança ou de atividades de dança como recurso pedagógico no ensino de música.

Por meio de inúmeras experiências como educadora de dança atuante em ambientes de formação musical, fui constatando que atividades que levam um grupo a se deslocar caminhando em um pulso comum, a explorar possibilidades de movimentos e formas corporais e a experimentar diferentes relações com o espaço e com as pessoas, geralmente, promovem um ambiente alegre e prazeroso, favorecem a integração e a concentração de um grupo.

No entanto, considero bastante ingênua a visão de que as “atividades de corpo e movimento” bem como as “dancinhas” (assim chamadas por muitos professores com os quais tive e/ ou tenho contato) presentes especialmente nos contextos de ensino coletivo são somente recursos/ ferramentas que “pré-param” para o ensino da música.

A meu ver, dependendo de como for compreendida e de como for conduzida, uma dança de roda pode ser muito mais do que uma atividade para integrar o grupo, uma proposta de improvisação de movimentos corporais pode ser muito mais do que uma atividade para “desestressar”, exercícios corporais podem ser muito mais do que uma preparação mecânica para o fazer musical.

Enfim, vejo que a Dança pode ser mais do que uma ferramenta pedagógica “para” o desenvolvimento de habilidades musicais, pois neste contexto, quase sempre é uma forma de possibilitar a experiência musical de forma integrada com o meio, com o outro, com si mesmo. Partindo do princípio de que estar no corpo é a nossa forma de estar no mundo, a Dança deve estar em diálogo “com” a Música e, só assim, contribuirá efetivamente para o desenvolvimento artístico-humano de quem as vivencia.

Na Educação Musical, tanto no Brasil como em vários outros países, há várias abordagens metodológicas que se fundamentam na ideia de corpo como parte da formação em música e, por isso, propõem procedimentos que integram som e movimento, Música e Dança.

Em geral, estas abordagens pensam a Educação Musical para além da formação musical em si – visam a formação humana por meio da Música, o que torna o ensino desta linguagem muito pertinente às escolas de ensino regular.

Achei importante colocar em pauta esta discussão ao tratarmos da volta da obrigatoriedade da Música na escola, porque sabemos que a formação do professor de música, em geral, se dá em um contexto muito diferente daquele com que ele se depara na escola de ensino regular, ou seja, o que ele faz dificilmente pode se pautar no modelo que ele viveu em sua própria formação.

Grande parte da geração que hoje se encontra ativa profissionalmente aprendeu música em escolas especializadas, geralmente com aulas individuais, enquanto as escolas brasileiras têm classes formadas por vinte, trinta, quarenta alunos. Além disso, há o fato de o espaço físico destas escolas raramente ser projetado para o ensino de Música que, dentre muitas outras questões, “obriga” o professor a desenvolver uma proposta de ensino bem diferente da que ele teve.

O que tenho observado ao longo dos anos, são professores de Música que fazem “uso” das atividades de corpo-movimento e dança, nem sempre como parte das suas escolhas metodológicas, mas sim, por serem as únicas atividades que “funcionam” neste contexto.

Acredito que o pensamento que rege esta atitude – a Dança para Música – impossibilita a percepção e desenvolvimento de diálogos mais profundos e significativos entre estas linguagens artísticas, que muito poderiam contribuir para uma educação humanizadora, uma educação desejada nas escolas, uma educação que pensa o aluno como ser integral que se constrói no diálogo com si mesmo, com o outro e com o mundo.

Sobre Dança em Música

Estudos de diferentes naturezas apontam que mesmo antes de nascer, ainda no ventre da mãe, o ser humano já entra em contato com o universo sonoro e é por ele mobilizado: o pulsar da artéria aorta da mãe, as vozes de pessoas, os sons da natureza, dos objetos, dos seres vivos e os sons e movimentos que seu próprio corpo produz involuntariamente. Antes de se expressar em palavras, o ser humano se expressa por sons e gestos. O som é gerado pelo movimento, e movimento gera som.

Em muitas situações, tais como espirro ou bater de palmas, o gesto humano é realizado de forma indissociável do som e vice-versa. Estas são algumas das tantas relações que podem ser estabelecidas entre som e movimento – matérias-primas da Música e da Dança, respectivamente.

As linguagens da Música e da Dança sempre estiveram presentes na vida do ser humano. Desde as primeiras organizações sociais, o homem já dançava e, ao dançar, além dos instrumentos que utilizava para emitir som e fazer música, ele cantava.

Ao longo da história, Música e Dança têm sido vivenciadas sob diferentes perspectivas e funções sociais: religiosas, mágicas, entretenimento, manifestações culturais, cênicas, artísticas, entre outras. Rengel & Langendonck (2008) relatam que na cultura grega, por exemplo, a dança tinha um papel muito importante – era acessível a todos e estava presente nos ritos religiosos, nas festas, no treinamento militar, na educação das crianças. Juntamente com a Matemática e a Filosofia, a Música era base da educação do cidadão grego.

Na Índia, as danças clássicas ainda hoje são ensinadas de modo a agregar o conhecimento musical inerente a elas. Dança e Música encontram-se intimamente ligadas e se aprendem concomitantemente. De modo geral, pode-se dizer que a relação do ser humano com a música e a dança, e a forma como estas linguagens são concebidas na educação dependem dos períodos histórico, social e cultural no qual se inserem.

Na Idade Média, a Dança foi considerada como vinculada ao pecado e toda manifestação corporal foi proibida pela Igreja. O ensino formal de Música começou a se estruturar e se desenvolver nesse contexto. As manifestações musicais em caráter informal continuaram a ser disseminadas em grupos sociais tidos como pagãos.

Segundo Fonterrada (2008), após o Período Medieval, o pensamento cartesiano e racionalista do século XVII acarretou mudanças significativas na Música (e em outras áreas de conhecimento, obviamente). Esta passou a ser considerada como arte de menor importância porque fazia apelo direto aos sentidos e não à razão. Foi nesse período que ocorreu a independência da Música em relação a outras linguagens artísticas, passando a ser cultivada em espaços específicos e apreciada por um público restrito.

Ouso inferir que ainda na atualidade sofremos as consequências dessa concepção de Educação que trata mente e corpo como estruturas independentes e, por isso, o ensino de Música de forma dissociada do corpo carrega as marcas da história.

Paralelamente ao que nos é apresentado na maioria dos livros de História da Dança e da Música, as manifestações populares continuaram sendo cultivadas e mantiveram em suas práticas a integração de linguagens artísticas. O Oriente também é pouco abordado nessas obras. Na Educação Musical ocidental, um pioneiro a se preocupar com a reintegração do corpo na prática musical e sistematizar este conhecimento foi Jacques-Dalcroze (1865-1950). Ele afirmava:

*A música é composta por sonoridade e movimento. O próprio som é uma forma de movimento.
Os movimentos desempenham papel primordial na compreensão e domínio rítmico..
A música não se ouve somente com o ouvido, mas com todo o corpo.
(Dalcroze, 1907 in Bachmann, 1998)*

Para cada som, existe um movimento análogo – dizia Dalcroze. De modo simplificado, esta concepção é a base do método criado no começo do século XX por este austro-suíço: a Eurritmia. A Eurritmia ainda hoje é amplamente difundida na Educação Musical de todo o mundo, e em linhas gerais, promove a integração da música com a expressão corporal.

Orff (apud Frazze, 1987) foi outro educador musical de grande influência nacional e internacional que também defendia que a música nunca vem sozinha, mas sempre integrada ao movimento, e que esta deve ser escutada ativamente se quisermos que o aluno de Música assimile aspectos como pulso, ritmo e andamento. Suas propostas pedagógicas incluem atividades de improvisação com movimentos corporais e danças de roda tradicionais como forma de proporcionar aos alunos vivência das linguagens artísticas (dança e música) de forma integrada.

De modo geral, parece-me que as abordagens que procuram explicitar a integração do corpo na prática musical tentam resgatar uma relação do homem com a música que é inerente ao ser humano, já que somos seres encarnados, e portanto, indissociáveis do próprio corpo. “... corpo humano e mente são uma unidade fundida.” (sobre a filosofia de Laban in NEWLOVE; DALBY, 2004).

Retomando a discussão apresentada no início deste texto, penso que olhar para os alunos como seres humanos integrais, é fundamental para que o educador musical atuante nas escolas brasileiras desenvolva uma educação que vá além dos conteúdos e da formação específica em Música. Precisamos de uma atuação nas escolas que valorize uma educação humanizadora, que ressignifica o “uso” da dança em sua prática profissional por entender o corpo como ser atuante e transformador no mundo.

Referências bibliográficas

- BACHMANN, Marie-Laure. *La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998.
- FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- FRAZEE, Jane. *Discovering Orff: a curriculum for music teachers*. Schott Music Corporation. New York, 1987.
- NEWLOVE, Jean; DALBY, John. *Laban for all*. London (UK): Nick Hern Books, 2004.
- RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana van. *Pequena viagem pelo mundo da Dança*. São Paulo: Moderna, 2006.
- SANCHEZ, Melina F. *Dança e Música: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva*. Dissertação (mestrado). São Carlos: UFSCar, 2009.

Música de fundo, música de frente

Convidado a escrever sobre “A música como instrumento pedagógico: interdisciplinaridade e transversalidade”, ocorreu-me que a primeira parte do tema me soava um tanto problemática e me incomodava, pois remete a uma prática comum, na qual a música é usada para propósitos nem sempre interessantes (e quase nunca musicais), como um “meio” para se atingir objetivos que variam entre os pseudopedagógicos e os mercadológicos: o velho cartão postal que enfeita a escola para os pais, a clientela. A música, por sua maleabilidade e, principalmente, por seu aspecto sedutor e encantatório, é usada para tornar mais agradáveis disciplinas supostamente áridas, mas nem sempre isso é feito da melhor maneira, podendo tornar-se apenas um paliativo, que camufla problemas da disciplina em questão. Isso ocorre desde a educação infantil até o cursinho preparatório para o vestibular, em que a música é transformada em uma espécie de camelô, que vende conhecimentos baratinhos (e de qualidade duvidosa). Obviamente, esse não deve ser o papel da música no âmbito educacional, ao menos não o único. Esses jingles — assim podemos chamar essas músicas — salvo exceções, não costumam agregar qualquer conhecimento musical ao aluno, mas tão somente resíduos descartáveis.

A crítica a essa usura não se constrói por purismo ou medo de que a música seja invadida por conceitos estrangeiros à sua linguagem, mas sim pela maneira com que essa relação vem se dando no âmbito da escola, uma relação de usura e de pouca experiência musical significativa e pouca aquisição de conhecimento pelos alunos.

Colada a essa relação está a concepção de música, entendida como distração e entretenimento, quando o que se busca, justamente, na educação musical, é a escuta ativa e o processo artístico.

O conceito de distração e entretenimento refere-se ao não trabalho ou, em outras palavras, o lazer, o desfrute. Sim, podemos dizer que a música tem também essa capacidade de “distracionar”, de nos arrancar do mundo do trabalho e nos lançar ao mundo do jogo, do brinquedo e da pura fruição. Porém, também conhecemos a maneira com que a música é encarada no rol das disciplinas escolares, como aquela que não é aula, que não se ensina, que não se avalia, que não se aprende, que não é levada a sério, que é a “aula livre” (para não dizer, a “aula da bagunça”); equívocos que têm afastado a música dos campos do conhecimento humano, levando-a a um vazio.

Não que tenhamos a pretensão de defender uma “música séria”, “silenciosa” e “correta”, em detrimento de sua divertida e inebriante ludicidade, mas apenas trazer à luz o fato de que a música é muito mais do que uma “coisinha bonita” e que, no contexto pedagógico e escolar, deve estar bem configurada como disciplina do conhecimento humano e da criação artística. Quanto à “bagunça”, há dois tipos de bagunça; defendemos o segundo tipo, aquele que resulta do trabalho de criação musical, a bagunça do diálogo, a bagunça produtiva, o barulho das práticas sonoras em que o espírito humano manifesta, entre quatro paredes, resquícios preciosos de seus rituais esquecidos. Essa é uma bagunça saudável; e, convenhamos, aula de música faz barulho, pois o barulho — juntamente com o silêncio produtor de sentidos — é sua matéria prima. Quanto à outra bagunça, bem, essa pertence ao âmbito da desobediência civil, e deve ser lida como a manifestação de que há algo errado em alguma parte do sistema.

A música como instrumento pedagógico pode remeter a diversos outros fatores constitutivos da prática musical, que podem contribuir, digamos assim, para um desenvolvimento saudável da criança e do adolescente. Não vamos nos deter em referências aos gregos e sua ideia de música para a cidadania, mas podemos apontar que, dependendo de como se pratique a música, ela pode ser uma metáfora das práticas coletivas e democráticas, no sentido de que depende de um fazer coletivo (em que um ouve o outro, os outros e a si mesmo num todo) e de uma prática coordenada e cooperativa, este, seu caráter transversal. Salienta-se que isso depende muito de como a música é praticada, pois ela também pode ser a triste figura de um estado totalitário, sem ética e sob a estética do poder, em que um manda e os outros obedecem e imitam.

Pedro Paulo Salles

Isso nos leva a outro desdobramento crítico: a música como “salvadora da humanidade”. Nas últimas décadas, tem sido recorrente a ideia de que a música pode salvar as pessoas e torná-las mais inteligentes, trazendo à tona mais uma forma de a música ser “útil”. Mas gera dúvidas o juízo de que a arte teria utilidade prática, e mesmo sua função humanizadora depende de como ela é praticada e ensinada nos diversos contextos. Essa ideia de uma música salvadora foi, de certo modo, impulsionada por uma pesquisa que se tornou célebre pelo nome “Efeito Mozart”. Mesmo supondo a possibilidade de que a música mais elaborada torne o pensamento do ouvinte mais elaborado, não deve ser só esse o motivo pelo qual a música deva ser valorizada e figurar no currículo escolar.

Ao longo da luta que antecedeu a promulgação da lei que, recentemente, instituiu a volta da música às escolas, houve várias manifestações, inclusive publicações, com esse teor, vendendo a música como se fosse um remédio que cura os males da sociedade ou que torna inteligentes pessoas consideradas não inteligentes. Como as antigas Pílulas de Vida do doutor Ross, anunciadas nos bondes dos anos trinta, pretende-se que a música seja uma espécie de beberagem milagrosa, que nos salva de diversos males — das drogas à ignorância.

É verdade que a música exerce um fascínio, como síntese que é de um pensamento ao mesmo tempo lúdico, artístico e que também opera com fatores da matemática, da física e da materialidade do corpo, constituindo-se ainda em um objeto singular por sua misteriosa invisibilidade e sua origem mítica. Mas, pensemos, será que uma aula de matemática, na qual as crianças sejam instigadas a desenvolver um genuíno pensamento lógico, movido pela criatividade, invenção e descoberta, também não poderia produzir conhecimento e prazer? Acredito que toda e qualquer disciplina escolar, se trabalhada com profundidade, conectada com outras áreas do conhecimento e elementos da realidade do aluno, buscando sentidos em sua origem e seus contextos, abrindo à participação inventiva da criança e articulada à base de estratégias colaborativas, poderia operar milagres e levar à mesma conclusão: Depende!

Quanto à interdisciplinaridade, seria mesmo absurdo pensarmos, hoje, num ensino de música — ou de qualquer outra área — isolado da riqueza que é o conhecimento humano em todas as suas manifestações. Dentro da própria música e na trajetória histórica que a vem constituindo, há inúmeras áreas que interferem em sua concepção: cosmologia, dança, filosofia, poesia, sociologia, física, pintura, medicina, literatura, matemática, antropologia, eletrônica etc. Ainda mais que estamos justamente na era dos cruzamentos instantâneos, dos entrechoques, das justaposições, das multimídias, das intermídias, das criações cooperativas via web e das performances intercontinentais em tempo real. Garantida a consistência dos conteúdos musicais nos momentos de interdisciplinaridade, podemos nos deixar levar pela sedução das interrelações, dos interstícios, da multiplicidade, das outras naturezas, nos deixar seduzir, enfim, por outros campos de significação que podem, sim, resignificar a música e contribuir para sua compreensão como fenômeno humano. Do mesmo modo, as outras áreas, apoiadas em seus objetivos e em critérios pedagógicos e artísticos, podem se beneficiar da música.

Devemos discutir, entretanto, o uso indiscriminado da música em benefício de algum objetivo não musical, como decorar tabuada, ilustrar algum fato histórico (geralmente usando-se só a letra da música), a higiene das mãos etc. Mas, antes, separemos o joio do trigo: se não houver intenção interdisciplinar, então, ao menos, as músicas usadas deveriam ser escolhidas (e ensinadas) não só por sua relevância no contexto, mas também por sua qualidade artística e sua adequação ao universo infanto-juvenil; já se houver intenção interdisciplinar, deveriam se avaliar também as diferentes formas de inter-relação, a abordagem empregada nos cruzamentos recíprocos, os elementos e procedimentos comuns ou complementares de cada campo e assim por diante, caso contrário, não se configura um trabalho interdisciplinar, ou seja, a interdisciplinaridade não se limita a uma “mistura” de áreas ou ao “uso” de outra área, mas se define por um real estabelecimento de relações mais ou menos profundas entre aspectos e procedimentos de diferentes áreas, que superem a fragmentação do conhecimento.

Na relação entre a música e as artes visuais, costuma-se colocar uma música de fundo para criar um ambiente favorável à prática do desenho, por exemplo. Não há problema nisso. Porém, para que haja interdisciplinaridade e se beneficiem de sua riqueza, é necessário um trabalho com essa música, em que os desenhos e pinturas busquem estabelecer relações

diretas com ela, relações estas que podem se dar nos níveis estrutural, descritivo, narrativo, cinético, gestual, plástico, representativo, entre outros, de maneira que a música de fundo se torne... música de frente!

Nesse jogo que constitui o encontro com outra linguagem, uma música, que antes não fazia sentido, pode adquirir sentido. Uma música, na qual as crianças não se reconheciam, pode ser apreendida pela criança, isto é, passar a fazer parte de seu imaginário. Ao mesmo tempo, o desenho também pode adquirir, a partir desse encontro com a música, feições nunca imaginadas, pelo fato de a música ser um modelo invisível. Essa mesma relação foi, em parte, responsável pelo surgimento da pintura abstrata, com Paul Klee e Wassily Kandinsky. Assim podemos definir uma relação proveitosa e rica entre duas disciplinas, sem usura.

Referências bibliográficas

- ABDOUNUR, Oscar J. *Matemática e Música: o pensamento analógico na construção de significados*. São Paulo: Escrituras, 2003.
- ALMEIDA, M. Berenice de; PUCCI, Magda D. *Outras terras, outros sons: um livro para o professor*. São Paulo: Callis, 2003.
- BARRAUD, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. São Paulo: Perspectiva, 2005 (acompanha CD).
- BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola e fora dela*. São Paulo: Loyola, 1992.
- CAMARGO, Roberto G. *Som e cena*. Sorocaba-SP: TCM Comunicação, 2001.
- CASNOK, Yara. *Música: entre o audível e o visível*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- CINTRA, Fábio C. de M. *A musicalidade como arcabouço da cena: caminhos para uma educação musical no teatro*. Tese de Doutorado – ECA – Universidade de São Paulo, 2006. (cap. 2 e 5) .
Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27139/tde-04082009.../59771.PDF>
- FAZENDA, Ivani C.A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FONTEERRADA, Marisa T. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Vitale, 2004.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.
- GRANJA, Carlos E. de S. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.
- GRIFFITHS, Paul. *A Música Moderna*. Rio: Zahar, 1998.
- KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KLEBER, Magali O.; CACIONE, Cleusa E. dos S. “Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 75-83, mar. 2010.
- LIMA, Sonia A. de (org). *Ensino, música & interdisciplinaridade*. Goiânia: Editora Vieira e Irokun Brasil, 2009.
- SALLES, Pedro P. *Gênese da Notação Musical na Criança*. Dissertação de mestrado – FEUSP. Universidade de São Paulo, 1996.
- SALLES, Ruth. *Teatro na Escola*. São Paulo: Peirópolis, 2007.
- SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Unesp, 2001.
- WEIL, Pierre e outros. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de Conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.





PEDAGÓGICO

Roda de conversa 10

Moderadores: Sergio Molina e Adriana Terahata

Participantes: Pedro Paulo Salles e Melina Fernandes Sanchez

Sergio Molina – Projeto “A Música na Escola” chega a 10ª roda de conversa, que tratará da música como instrumento pedagógico, de questões relacionadas à interdisciplinaridade e à transversalidade.

Pedro Paulo Salles – O tema é instigante e eu posso dizer que a música como instrumento pedagógico é uma das coisas da qual se tem falado muito ultimamente e que gera uma série de questionamentos, muitos deles decorrem das práticas nas escolas. Escolas que têm aula de música ou escolas que têm música de alguma maneira como componente pedagógico. Preocupa-me muito o lugar da música nessa grade, na educação. Quando se fala da música como instrumento pedagógico se remete ao fato de a música ser utilizada para atingir determinados objetivos, geralmente não musicais e, muitas vezes, com qualidade duvidosa.

O professor virou uma espécie de animador com musiquinhas, sem trabalhar a riqueza do conteúdo e torná-lo interessante por si mesmo. O que acontece é que, às vezes, mesmo o professor de música que procura trabalhar a música como um componente integrado com outra disciplina, tentando uma interdisciplinaridade, acaba se perdendo. Ele perde o foco da música. Não é que eu defenda uma música pura que não possa ser integrada com outras áreas, muito pelo contrário. Só acho que essa integração tem de ser cuidadosa. Tem de ter critério de qualidade do material sonoro, do material musical a ser utilizado.

A produção musical feita para criança nas últimas décadas melhorou muito. Nós temos a felicidade de ter uma produção que se aproxima da produção antiga, das décadas de 1940 e 1950, em que se tinha alguma coisa atrelada ao folclore, que se preocupava com a qualidade de uma música em que a criança iria usufruir e ouvir. Eu gostaria de apontar o cuidado no trato da música como um conhecimento humano e não simplesmente como um enfeite, um trampolim para se atingir outra coisa.

SM – Vou passar a palavra para a Melina, que tem trabalhado a interdisciplinaridade de outro ponto de vista, que é o das intersecções do corpo, a dança e a música, que aparentemente estão separadas atualmente.

Melina Fernandes Sanchez – Sendo das interfaces, ou seja, uma pessoa da dança na educação musical, eu quero refletir sobre a questão do uso da dança ou das atividades de dança, dentro da educação musical.

Do mesmo jeito que temos a música para aprender Matemática, a música para desestressar, a música para acalmar, onde está a vivência musical em si, quando ela vem de forma integrada com a dança?

Uma dança de roda, por exemplo, que é uma prática comum nas escolas, muito antes da obrigatoriedade da música nas escolas. Quando isso se torna uma vivência musical em si e não uma dança para integrar o grupo e depois aprender música?

Nós somos seres encarnados no corpo, estar no corpo é nossa forma de estar no mundo, então, logo o professor tem que olhar para isso. O professor de música que faz uso dessas atividades tem que olhar sobre uma perspectiva mais ampla. Não é uma dancinha “para”. É um aluno, que é um ser integral, corpo e mente, que está fazendo música.

Aí a criança começa a se perder no movimento e esquece que está fazendo música, onde está o foco disso? Eu acredito que está na intersecção. Historicamente, disseram que dança e a música nascem juntas. Música gera movimento, som gera movimento e movimento é som. Eu acho que não dá para separar. Um bebê canta e emite sons já se movimentando. Falamos que a escuta se dá pelo ouvido e não é verdade. Ela se dá por inteiro. Sentimos a vibração pelo corpo e o corpo reage à música. Inclusive as atividades de escuta são corporais sob esse ponto de vista.

PS – O ouvir é corporal. Não ouvimos apenas pelo ouvido. A gente não tem consciência, a não ser pelo tato e pela visão, que o ouvido está localizado aqui. Sentimos a música no corpo todo.

Adriana Terahata – Como vocês veem a professora reconhecer, na especificidade da criança, que aquilo é música, é movimento, é dança?

PS – Existe uma corrente de educação musical que acredita que ela é para criar ouvintes. Eu não discordo, mas, acho que é muito mais do que isso. Eu acredito que existem vários aspectos. Um é ouvir ativo, que é muito importante e que acontece internamente, no movimento de transformar o som, de transformar a música. Como também acontece na criação, na produção sonora. Dessa maneira, trabalha-se o ouvir, o foco está no fazer. Você ouve o que você está fazendo. Muitas vezes, o professor não percebe que o som que a criança está fazendo espontaneamente pode ser um material, que aquilo é música, ou pode ser música. Para ele, música é ouvir música, dançar a música ou imitar a música que se ouve.

Este paradigma tem de ser quebrado, senão como é que o professor irá trabalhar a interdisciplinaridade, se a música é uma disciplina reduzida?

MS – Música é como linguagem. Dança é linguagem e podem dialogar sem hierarquia. As matérias-primas da música e da dança são som e movimento, respectivamente. Se a criança produz som, geralmente via movimento, à medida que eu organizo ou faço com que ela tome consciência do que ela está fazendo, podemos fazer música a partir disso.

Mas o professor tem de reconhecer esses sons produzidos de forma espontânea. A criança é música, ela é cantante, ela é dançante. Dar consciência, fazer com que ela reflita, organizar esse material, é quando aproveitamos isso e fazemos a música em si. É muito mais o professor olhar para esse material mais rústico como um potencial para o fazer musical. É assim com a escuta. A criança passa a repetir um som que ela escutou, às vezes, ela repete esse som no corpo, não verbalmente, não oralmente.

AT – Qual seria o papel do adulto frente à criança? Seria o de ter o olhar atento para ressignificar esse conceito de música?

PS – Eu acredito que sim. Se você observar atentamente uma criança, você vai perceber uma verdadeira pesquisadora de movimentos e sons. E quanto menor a criança, maior a curiosidade. O reconhecimento que vem do adulto é muito importante, porque é ele quem faz a manutenção disso. Como isso não ocorre, a criança vai perdendo.

MS – E vai distanciando.

Roda de conversa 10

Música e dança são linguagens e podem dialogar sem hierarquia. A criança produz som, geralmente via movimento, e podemos fazer música a partir disso.

MELINA FERNANDES SANCHEZ



PS – Vai dissociando o som de movimento, de cor, de gesto, de textura. A criança setoriza essas áreas, porque esse é um mundo, vamos dizer, racional.

AT – Como pensar a questão da interdisciplinaridade pelo aspecto de ter a formação do educador musical e do educador não musical. Se falarmos em Educação Infantil, temos o polivalente. No Fundamental I, o regente de sala. Então, o que vem a ser essa relação entre as disciplinas, esses saberes humanos incluindo a Música?

PS – Há muitos aspectos a serem considerados. Um deles é o entendimento do que é música. Perceber que na música existem elementos das outras áreas é um aspecto que propicia ligações. É muito comum se ouvir dizer que a música tem relação com a matemática. Obviamente tem relação com a física. A música tem uma origem muito ligada à dança, ao teatro e à poesia. Atualmente se busca muito essa aproximação de artes e ciências, que é um campo muito fértil de pesquisas, de criação de conhecimentos. Esta seria, talvez, uma primeira questão. Enxergar o que há nesta linguagem que propicie aberturas, ligações com outras áreas de conhecimento.

MS – A escola é um espaço privilegiado onde se busca trabalhar a música, justamente, pela possibilidade dessa continuidade de uma formação mais extensiva. A pessoa poder ter música e poder construir um conhecimento ao longo da vida escolar, que é sua formação básica antes de escolher uma profissão.

Na medida em que nos aprofundamos, damos continuidade, vamos nos especializando, vamos estudar elementos específicos da música como, por exemplo, notação musical, conceitos teóricos. Sempre fazendo essa relação entre as partes, voltando para o todo, que é a concepção de música, uma forma de expressão, uma linguagem artística.

SM – Pedro, seria interessante você falar um pouco do espetáculo Monocórdio de Pitágoras, uma história em cordel, que já no título já sugere intersecções entre vários ambientes artísticos.

PS – O espetáculo parte de um convite da Estação Ciência, que é um museu de iniciação científica que recebe escolas e tem obras interativas. Lá, existe uma companhia de teatro que trabalha justamente com a conexão arte/ciência.

O convite foi feito e a primeira coisa que me veio foi o Pitágoras, pelo fato de ele ter feito experiências relacionando a música com a matemática e partindo para outras loucuras maiores como astronomia, filosofia, cosmos, equilíbrio, música no cosmos e a música das esferas. Quis transformar isso num espetáculo de cultura popular, relacionado com cultura popular.

O personagem é um cantador nordestino, um repentista que toca viola e que traz na sua bagagem a história de seus ancestrais que, na verdade, é a história do Pitágoras, tentando compreender a matemática que há dentro da música e a música que há na natureza, e a natureza incluída na matemática pra Pitágoras.

A música nordestina tem uma carga muito forte da música grega. Por meio da música da Península Ibérica, da Idade Média que chegou até aqui e é uma música modal. Isso gerou um interesse forte nessa ligação. O espetáculo é uma espécie de aula que foi tomando um corpo teatral, dramático, dramatúrgico.

SM – E poderia estar acontecendo numa escola, numa sala de aula.

PS – Sim, tanto é que as pessoas vinham falar comigo depois do espetáculo e diziam: “Puxa! Foi a melhor aula de música que eu já tive”. O espetáculo tem um pouco esse caráter, até por ser um monólogo. O cenário é um laboratório musical do Pitágoras, onde ele fez as experiências. Cada nicho do cenário tem um instrumento que se sabe que ele usou. Pitágoras não deixou nada escrito, todo o conhecimento foi transmitido por tradição oral, inclusive o teorema de Pitágoras. A integração acontece na tentativa de aproximar a matemática e a música por meio de uma linguagem popular, do cordel, da viola, e da cantoria de rua.

SM – Melina, você tem algum tipo de experiência desse tipo de manifestação interdisciplinar? Seja artístico, ou em forma de aula?

MS – Eu vivo nessa interface que é interdisciplinar à medida que eu estabeleço esse diálogo. Eu acho que tem um dançar com a música, ou um dançar para a música, ou uma música para a dança, ou uma música com dança. A interdisciplinaridade vem do “com” e não do “para”. A música com a matemática é diferente da música para a matemática. Quando se estabelece relação do “com”, de fato, eu estabeleço uma conversa entre as linguagens, que até pode ser mais conflituosa. Não precisa ser a dança respondendo para a música, mas ela ser consciente de estar ali. Eu estou conversando com ela e não a deixando de pano de fundo.

AT – Como vocês visualizam os passos disso na escola? Não da música “para” alguma coisa, mas “com”. Como seria a trajetória para esse horizonte ser palpável na escola? E o papel fundamental desse outro que apoia, que enxerga, que puxa, que ensina. Como vamos tratar disso com o educador?

PS – Não tem uma receita ou uma sequência certa ou errada. Para trabalhar a interdisciplinaridade ou qualquer tipo de integração, é preciso ter muito clara cada uma dessas linguagens. Quando você faz essa integração precisa saber: vai integrar o quê com o quê?

MS – Quem dá esse direcionamento é o professor.

PS – É o professor que vai dar esse direcionamento? Ou ele irá perguntar para as crianças o que elas estão ouvindo? Como elas estão percebendo essa música? Ou irá trabalhar com várias experiências e, a partir dessas experiências, construir uma linguagem de integrações, de conexões, de elementos da música? Ai é que está! O professor precisa estar preparado da melhor maneira possível para conseguir integrar, se não fica complicado.

A notação musical é, de fato, uma interdisciplinaridade. Claro que com um propósito. Quando se ensina a notação para criança, esquece-se completamente disso. E a criança não compreende essa experiência. Às vezes, nem é só a criança, mas o adulto, o jovem. Tem gente que desiste da música por causa disso. No entanto, é possível trabalhar isso de uma forma que essas coisas estejam integradas.

MS – A escrita, não só a musical, é uma tradução do som. Como você a organiza é que constrói as mensagens, o significado, dá o sentido. Porque letras isoladas não têm sentido. Do mesmo jeito que notas isoladas não têm sentido. O recurso é para fazer música, para você registrar.

AT – O que vocês trazem é uma necessidade profunda de conhecimento sobre aquilo que se tem feito, mas sem uma especialização para poder estabelecer relações. Porque se não, elas ficam superficiais.

MS – Esse conhecimento vem de uma curiosidade de investigar, o fato de conhecer. Isso o professor tem de ter e tem de despertar no aluno. Tem de ter uma vontade de investigar essa linguagem, o que gera o som? A música não é exclusividade da escola, ela está presente na vida, em diferentes espaços e diferentes contextos.

AT – O Pedro Paulo falou que o conteúdo tem que ter um encantamento por si só. A interdisciplinaridade e transversalidade tratam de estabelecer relações entre diferentes conhecimentos, saberes humanos. Penso que o professor precisa ser reencantado nessas diferentes áreas. Seria a música na escola, um território, um espaço, uma linguagem desse reencantamento?

PS – Espero que sim. Estamos lutando por isso. Dependendo de como você trabalhar a música, uma criança pode chegar encantada numa aula de música e sair desencantada. É uma realidade que temos de enfrentar. Aliás, em qualquer área. Há encantamento por qualquer área e há desencantamento por qualquer área.

Você tem de encantar. E a interdisciplinaridade pode ser um caminho. Por exemplo, um grupo de crianças pode estranhar muito um determinado tipo de música que ele nunca ouviu, ou, pelo menos, nunca ouviu assim, de maneira descontextualizada, como uma música contemporânea, de vanguarda.

Ele pode achar aquilo estranhíssimo, mas, há uma forma de trabalhar com esse tipo de música. E, muitas vezes, a interdisciplinaridade é um caminho. A criança não se reconhece nessa música. Então, o professor poderá trabalhar essa música com algo que ela se reconheça.

AT – De tudo o que estamos falando aqui, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade, estamos falando, de fato, do estabelecimento de relações e defendendo a qualidade dessas relações. Interdisciplinar é quando as disciplinas se relacionam de forma qualitativa. Na transdisciplinaridade, você não tem duas disciplinas porque, conceitualmente, conseguimos olhar a formação de maneira integrada. Transversalidade é, por exemplo, a ética que atravessará todas as relações dentro do modo de funcionamento de um grupo.

PS – É fundamental que haja uma ética no ensino de música, que se respeite a criança, que se respeite a sonoridade dela, a concepção de música que ela tem, a forma como ela expressa a música, como ela entende a música, nisso eu vejo a transversalidade.

MS – É mais que conteúdo, é uma atitude. Nós estamos falando da educação musical, das questões de música e, o que eu estou falando da dança é o olhar da dança na educação musical. A reflexão que eu estou propondo é como o professor de música olha para a dança como recurso que ele pode ampliar, trazer um olhar mais global, integral para o aluno. E dançar é uma das formas dele se manifestar musicalmente ou integrar o corpo. Trazer o corpo presente para a escuta é uma das formas do fazer musical.

SM – Partindo do pressuposto de que a música não deveria ser tratada só como instrumento pedagógico e que ela é

Para trabalhar a interdisciplinaridade, é preciso ter muito clara cada uma das linguagens. Quando você faz essa integração, precisa saber: vai integrar o quê com o quê?

PEDRO PAULO SALLES



propicia para atividades interdisciplinares, a arte na escola poderia ser um instrumento para rediscutir a educação como um todo, que ainda é muito segmentada?

PS – Vejo a chegada da música na escola, como a chegada de uma pessoa nova em um grupo que já está há muito tempo junto, com certos vícios. Quando chega uma pessoa de fora, é interessante a quebra dessa estrutura. O próprio fato de estar entrando um conteúdo novo por si só, deveria fazer as pessoas pensarem o porquê de a música estar entrando agora como obrigatória. Isso mexe com a cabeça, faz a pessoa voltar a pensar o que é educação, o que é importante, o que não é.

SM – Parece que cercamos o assunto sob vários pontos de vista. O quanto pode ser rica essa intersecção na medida em que há um domínio das linguagens, dos conteúdos e também um alerta para o que não é.

MS – O grande desafio é colocar a música na escola sem escolarizar, sem perder a essência do caráter cultural e artístico da música, virar instrumento pedagógico e perder a música como essência. Como colocar a música dialogando com a vida do aluno? Isto serve para todas as outras disciplinas da escola. A música entra agora com esse desafio lançado.

PS – Estamos falando de interdisciplinaridades no momento em que o professor especialista está entrando. Antes, tínhamos o professor de educação artística. Não vamos esquecer que, supostamente, ele deveria trabalhar essa integração e esse projeto não funcionou. A educação artística ficou, no final das contas, basicamente, com as artes plásticas. Acho que é bom nós termos esse olhar histórico dessa nova interdisciplinaridade que, talvez, vá se realizar agora. Apesar de dizermos que o professor tem de ter uma formação específica, de que ele tem que ter um conhecimento profundo da área musical, se o professor acha que não tem isso, que não deixe de procurar a música, que não deixe de pesquisar, que não perca a coragem de investigar. Ter curiosidade. Esse é um processo que nós vamos ter de construir todos juntos. As universidades também estão buscando se mobilizar para isso, para atender a essa procura de uma formação musical. Então, novos cursos certamente serão criados em função disso.

SM – Pensamos e discutimos o que pode ser a música na escola. Discutimos o que não deve ser a música na escola. Na medida em que sabemos o que é isso, podemos, também, buscar a essência.

MS – O trabalho começa agora, na verdade.

PRÁTICO



GA

Práticas

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental 1
- Ensino Fundamental 2
- Ensino Médio

COLABORADOR	Luciana Feres Nagumo
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 3 anos
DURAÇÃO	Aproximadamente 20 minutos
CARACTERÍSTICAS	Intensidade, altura e leitura.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Alunos sentados, posicionados em semicírculos.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Uma gatinha de brinquedo, um instrumento para trabalhar variação de altura (piano, teclado, flauta doce ou sinos de diferentes alturas...); lousa magnética com ímãs em forma de gatinhos (ex: ímãs de geladeira) ou flanelógrafo com gatinhos de papelão com lixas pregadas no verso para que possam ser fixados no mesmo.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 3

Objetivo:

Desenvolver a atenção, concentração; trabalhar intensidade, altura, canto e expressão corporal.

Descrição da atividade:

1. História e Interpretação

Era uma vez uma gatinha parda. Seu dono estava muito triste, pois ela havia sumido e ficou se lamentando pelos cantos de sua casa (cantar fazendo carinho e voz tristes). Depois de chorar bastante, ele fica muito bravo pensando na possibilidade de que alguém tivesse levado sua gata (brincar de fazer expressões bravas ao cantar).

No final, sua mãe aparece e lhe chama atenção:

– Filho, se você perde alguma coisa, não adianta ficar triste, muito menos bravo... quando some alguma coisa nossa, a gente tem que procurar.

E foi isso que ele fez!

2. Procurando a gatinha

Uma criança “tampa a cara” (ou fica fora da sala de aula) enquanto o professor esconde a gatinha de brinquedo.

Para que a criança encontre a gatinha, as outras crianças devem cantar variando a intensidade da canção, de acordo com a posição que a criança em relação ao mesmo, ou seja, se ela estiver se aproximando da gatinha, a classe canta mais forte, se ela estiver distante, cantam mais piano.

Uma variante do exercício pode ser feita com o professor tocando algum instrumento mudando a intensidade para orientar a criança na hora de procurar o brinquedo.

3. Onde o gatinha está miando?

No agudo ou no grave?

Leitura: Utilizando a lousa magnética ou mesmo o flanelógrafo, o professor posiciona os gatinhos em duas alturas diferentes. Por exemplo: Coloca o primeiro gatinho no alto da lousa, o segundo embaixo e o terceiro e o quarto no alto novamente para que as crianças “leiam” o som do gatinho. Ou seja: primeiramente cantarão um som agudo, depois um som grave e terminarão com dois sons agudos.

Criação: Numa segunda etapa, as crianças dirão onde colocar os gatinhos. E depois reproduzirão o som de onde os gatinhos estiverem.

Ditado: E, finalmente, escutarão dois sons de diferentes alturas de algum instrumento (piano, flauta ou dois sinos, por exemplo) e terão que dizer em que lugar os gatinhos devem ficar.

Observação: É importante que sempre aconteçam estas três etapas na hora em que for trabalhar a notação musical (leitura, criação e ditado) para que o exercício fique completo.

Gatinha Parda

BRASILEIRA

Ai, mi-nha ga-ti-nha par - da quem ja-nei-ro me fu - gi - (i)u. quem rou-bou mi-nha ga-
ti-nha vo-cê sa-be vo-cê sa - be, vo-cê viu? viu?



Sugestão: utilizar o arranjo do Guia Prático(Villa-Lobos)

Brincando com massinha

COLABORADOR	Luciana Feres Nagumo
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 4 anos
DURAÇÃO	Aproximadamente 20 minutos
CARACTERÍSTICAS	Habilidades motoras, subdivisões, canto.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Sentados no chão em semicírculo
RECURSOS NECESSÁRIOS	Massinha de modelar, plástico para forrar o chão.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 3

DICA:

• Pode-se usar também canudinhos plásticos e, da mesma maneira, cortá-los com uma tesoura para dividi-los em pedaços menores. Assim, há a possibilidade de, depois de trabalhar criação, leitura e ditado nos exercícios de duração, colá-los numa folha para arquivar a atividade. Ou até mesmo pegar um dos canudos maiores e utilizá-lo para assoprar os canudos menores brincando de conduzi-los até um determinado ponto, trabalhando assim a respiração da criança.

Objetivo:

Desenvolver a criatividade e habilidades motoras; trabalhar e interiorizar a duração dos sons; trabalhar canto, repertório e respiração.

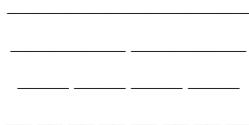
Descrição da atividade:

1. Primeiro, somente o professor fará a atividade. Inicia-se fazendo um cordão (uma cobrinha) bem grande com a massinha. Depois, seguindo com o dedo sobre o cordão, o professor cantará um som bem longo. Por exemplo:

TUUUUUUUUUUUUUU



Em seguida, pega o cordão e mostra para as crianças que irá cortá-lo exatamente pela metade: TUUUU TUUUU. E depois, dividirá cada uma dessas metades mais uma vez e por fim uma nova subdivisão. Ou seja:



2. Distribuir a massinha e incentivar os alunos a repetir o exercício junto com o professor.

Por fim, pede-se que elas dividam a massinha do jeito que quiserem. Depois, o professor pede para que elas organizem os pedaços de massinha para que seja feita uma leitura (lembrando que a criança não faz uma divisão exata e o professor aproveitará a divisão que ela fizer).

Exemplo: com a divisão feita pelo aluno LUCA, pode-se ler com a sílaba inicial do seu nome, variando a duração do som, de acordo com o tamanho da massinha:

LUUUUUU LU LU LU LUU LU LUU LUUUUUU

Ou seja, primeiro a criança cria e depois faz a leitura do que criou. No final, o professor pode fazer um ditado e pedir para que a criança organize suas massinhas de acordo com o que ditou.

3. Depois deste exercício, aproveitar a massinha para trabalhar repertório também. Sugestões:
 - Fazer um trem e cantar "Trem de ferro" (Folclórica)
 - Fazer uma minhoca e cantar "Mole Mole" (Thelma Chan);
 - Fazer um caracol enquanto canta "O Caracol" (Marcelo Petraglia)
 - Fazer uma bolinha e cantar "Improviso em Mi Bemol" (Lu Nagumo e Juliandra T. Schulz)

Improviso em Mi Bemol

Lu Nagumo e Juliandra T. Schulz

E_b E_b^7M E_b^6 Fm Fm^7 B_b Fm^7 B^9 E_b/B_b B_b^7

An - daem u - ma per - na, pas - sa pa - ra ou - tra. Ro - da, ro - da.

Pu - la, pu - la, brin - cade es - con - der 1 2 3 va - mos pro - cu - rar: ACHOU!

COLABORADOR	Olga R. Gomiero Molina
FAIXA ETÁRIA	3 a 4 anos
DURAÇÃO	2 sessões de 25 minutos
CARACTERÍSTICAS	Alturas
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Crianças sentadas em semicírculo, preferencialmente no chão.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Flauta de êmbolo (professor), molas de plástico (uma para cada criança), barbante, cartões plastificados com setas ascendentes, descendentes e horizontais (veja modelo), tambor, triângulo (ou outros instrumentos com alturas bem distintas), aparelho de som, máscaras de olhos, abelha de brinquedo.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 3

DICAS:

- As máscaras de olhos podem ser as utilizadas para proteger os olhos da luminosidade ao dormir.
- A parlenda “Hoje é domingo” está disponível no CD Cantigas de Roda (Palavra Cantata: Eldorado, 1998).

Objetivos:

Vivência dos intervalos musicais mais simples aplicados a canções pedagógicas, tais como previstos por E. Willem.

Embora o foco da aula seja a sensibilização de alturas, é preciso notar que a percepção dessa propriedade não se dá fora do tempo (duração), das características materiais dos instrumentos utilizados (timbre) e também da intensidade.

Descrição da atividade:

1. Discriminação de alturas em movimento

Apresentar o tambor e o triângulo mostrando como se toca cada instrumento e as diferenças sonoras. Pedir para tentarem imitar o som e o movimento de tocar cada instrumento enquanto escutam. Classificar, então, os dois sons em fino (ou agudo) e grosso (ou grave). Essa terminologia é mais adequada para funcionar para a faixa etária em questão, pois sons “altos” e “baixos” poderão gerar confusão com o sentido comum em português (referência à intensidade e não à altura).

Se o grupo for pequeno, pode-se convidar cada criança para tocar os dois instrumentos. Dividir o grupo em subgrupos e escolher de cada subgrupo um representante. Cada representante caminhará tocando o tambor ou o triângulo, e os colegas do seu grupo deverão segui-lo, de preferência com máscaras nos olhos (sem ver). Se não houver máscaras, praticar o exercício com os olhos fechados seguindo apenas o som do instrumento de seu líder. Primeiro, realize somente por um grupo de cada vez. Posteriormente (ou em outra aula), pode-se pedir para que os grupos se movimentem ao mesmo tempo. O ideal é que três ou quatro crianças no máximo estejam seguindo cada líder. Se o grupo for muito grande, escolher uma maior quantidade de instrumentos agudos e graves diferentes para poder dividir as crianças em mais subgrupos.

2. Associação das variações de altura a movimentos corporais e através de brinquedos

- Ouvir a parlenda “Hoje é domingo” e caminhar no pulso em diversas formações espaciais (tais como círculo, serpente, livre, em duplas etc.). O caminhar pode ser interrompido toda vez que o professor parar a música. Logo após o trecho que diz “acabou-se o mundo”, o professor usará a flauta de êmbolo para reforçar o som descendente. Nesse momento, as crianças simularão essa “descida sonora” movimentando o corpo para baixo.
- Brincar de vivo ou morto. O professor toca a flauta de êmbolo e as crianças se levantam quando o som fica agudo e se sentam quando o som for grave.
- Repetir o exercício anterior, só que agora, cada criança estará sentada em semicírculo com sua respectiva mola de plástico. Todos deverão mostrar os sons ascendentes esticando a mola para cima ou descendentes voltando a mola para sua posição original. A mola proporciona a visualização do âmbito das alturas em um movimento gradual paralelo à percepção auditiva.

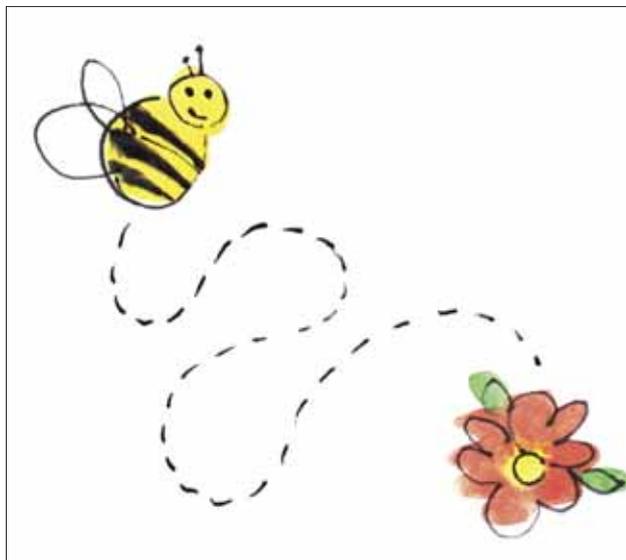
Nestes dois últimos exercícios, variações podem ser feitas no ditado do professor, tais como sons contínuos e descontínuos, mudanças de articulação, velocidade etc.

3. Sensibilização para a experiência tátil do movimento sonoro no tempo

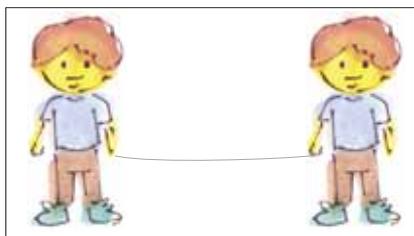
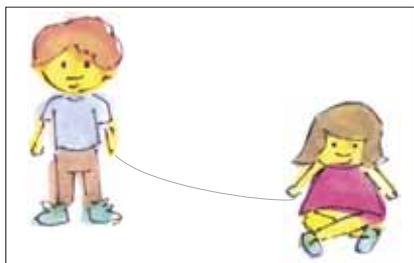
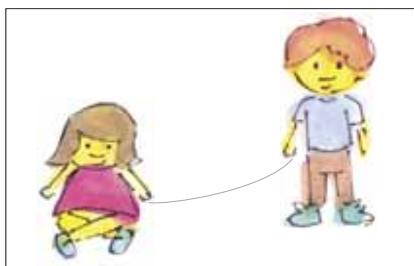
- Mostra-se para as crianças um cartão com um caminho tracejado entre uma flor e uma abelha e, enquanto o professor desliza seu dedo sobre o trajeto que está sendo sonorizado, pede-se para as crianças reproduzirem o

Conscientização de altura e direção sonora (cont.)

som da abelha: "bzbzbzbzbzbz", até chegar na flor. O olhar segue visualmente o caminhar sonoro, como em uma partitura!



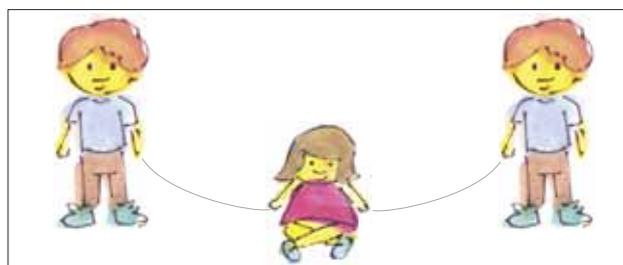
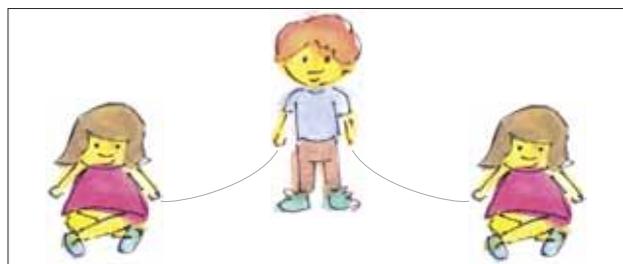
- Duas crianças seguram um barbante de aproximadamente de 1m de comprimento, uma em pé e outra sentada para formar os gráficos abaixo.



Explica-se para a criança que uma delas será a flor e a outra a abelha. Algumas vezes, a abelha estará no ar, outras vezes no chão. O professor reproduz a subida ou descida da abelha com a flauta de êmbolo enquanto uma terceira criança leva uma abelha de brinquedo sobre o barbante até a flor na direção pré-determinada pelo professor.

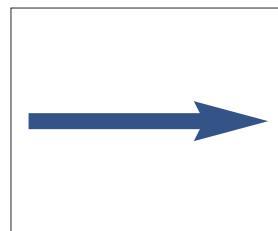
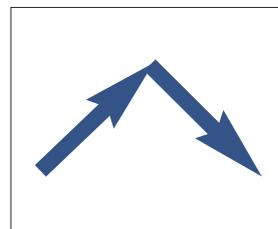
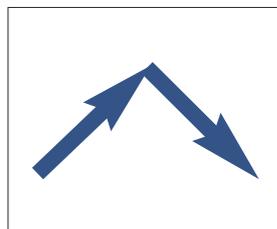
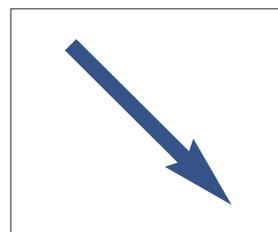
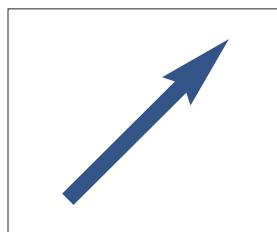
Em um segundo momento, o professor não precisará mais tocar a flauta, e a criança que levar a abelha inventará um som próprio para realizar o movimento entre as diferentes alturas.

Pode-se também fazer este exercício utilizando três crianças, o que possibilita novas direções sonoras. Exemplo:



4. Atividade de Fixação - Direção Sonora

- Entregar para cada criança 5 cartões com as seguintes direções sonoras:



A criança deverá levantar o cartão correto de direção sonora conforme ditado feito pelo professor na flauta de êmbolo.

COLABORADOR	Olga R. Gomiero Molina
FAIXA ETÁRIA	5 a 6 anos
DURAÇÃO	4 sessões de 30 minutos
CARACTERÍSTICAS	Durações e alturas
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Sentados no chão em semicírculo
RECURSOS NECESSÁRIOS	Palitos de sorvete, cartões com desenhos em proporção de dobro e metade, cartões com desenhos diversos grandes e pequenos em alturas diferentes, 1 bola de borracha média, fantoche de jacaré, bichos de pelúcia, fita isolante colorida.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 3

Objetivos:

Pré-alfabetização musical tendo como ponto de partida a escala pentatônica (Z.Kodaly). A aula pressupõe a vivência das noções de pulso e subdivisão rítmica. É necessário que os alunos já tenham fixado a sequência das notas (no mínimo ascendente, mas se possível, também na descendente).

Descrição da atividade:

1. Saudação – Aquecimento e afinação da terça menor descendente (sol-mi)

- O professor saúda os alunos cantando a canção “Bom dia!” com o nome de cada um e rolando uma bola em direção do mesmo.

Bom dia



- O aluno deverá ser incentivado a rolar a bola de volta, respondendo com o nome do professor.

Resposta



2. Fixação da afinação/Divisão proporcional e rítmica da canção

- O professor canta a canção “Jacaré” com o fantoche de jacaré em uma das mãos, abrindo e fechando a boca do fantoche no ritmo da canção (sem acompanhamento de instrumento), enquanto a outra mão apenas “adverte” o fantoche com o dedo indicador em riste, para que “ele não se aproxime”. O professor então incentivará as crianças a cantarem apontando o dedo para o fantoche, seguindo o ritmo da música (e garantindo, assim, a “segurança” dos pés de todos).

Jacaré



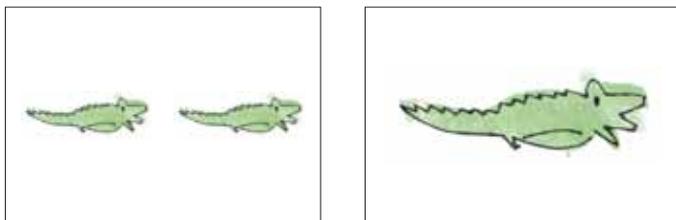
- O professor sugere agora que se cante a música acompanhando a letra com palmas.
- A seguir, o professor chama atenção para os sons curtos e longos da canção. Repetindo a canção, substitui a letra pelas sílabas “Ti-Ti” para os sons curtos (colcheias) e “Ta” para os sons longos (semínimas). Em seguida, pede para que os alunos cantem com ele utilizando essas sílabas rítmicas.

Ti-Ti Ta Ti-Ti Ta Ti-Ti Ti-Ti Ti-Ti Ta

- O professor pede para que os alunos sugiram dois sons corporais diferentes: um para “Ti-Ti” (sons curtos) e outro para “Ta” (sons longos). Em geral, as crianças sugerem sons agudos para os sons curtos (ex: palmas) e sons graves para os sons longos (ex: pés). Canta-se agora, seguindo a sugestão.

Pré-alfabetização Musical: duração e altura (cont.)

- Na sequência, o professor mostra cartas com figuras diversas em proporção de dobro-metade e associa as figuras grandes com os "Ta" (semínima) e as pequenas com os "Ti-Ti" (colcheia). Assim:



DICA:

- Muito mais importante do que a literalidade de figuras (tais como semínima e colcheia) é a conscientização da proporção dobro-metade.

- Cada criança receberá quatro cartas de "Ti-Ti" e quatro cartas de "Ta" e o professor pedirá que ela utilize essas cartas para montar – enquanto canta – o ritmo da música do Jacaré. É importante que as crianças recebam desenhos diferentes para não associarem diretamente o "Ta" e o "Ti-Ti" com um único tipo de desenho. As cartas podem e devem ser utilizadas para que o aluno faça muitos ditados rítmicos percutidos em instrumentos ou nas palmas. A princípio, o professor dita, produzindo o som no instrumento enquanto simultaneamente fala as sílabas rítmicas "Ta" e "Ti-Ti" correspondentes. Em um segundo momento, bastará o som do instrumento para que a criança reconheça a célula rítmica.
- O próximo passo é entregar os palitos de sorvete para cada aluno e associar a unidade com a figura longa (um palito = semínima) e construir com três palitos o desenho da subdivisão, isto é, a figura curta (três palitos = duas colcheias unidas). Eles poderão escrever o ritmo da música, conforme figura abaixo:

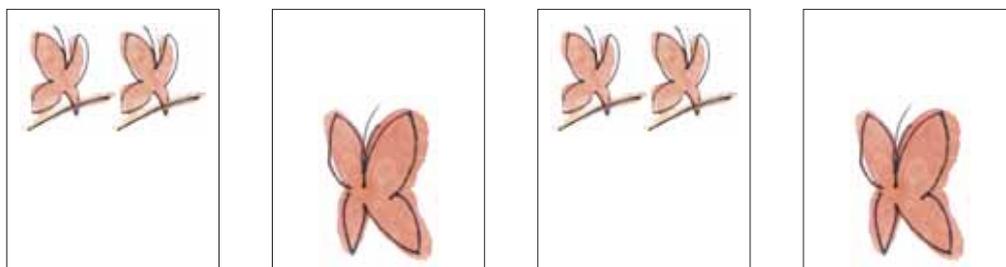


3. Combinação das alturas com a rítmica / Notação

- O professor repete a canção sinalizando no espaço as duas primeiras sílabas da palavra jacaré ("ja-ca"). Cantase então a sílaba "ré" sem mover a mão e pede-se para a criança dizer se a mão do professor deverá subir ou descer quando ao cantar. Se a resposta for "descer", o professor pedirá que a canção seja cantada novamente, mas agora com o movimento das mãos, dizendo "cima" ou "baixo" conforme o movimento sonoro. Esse método chama-se manossolfa que, resgatado por Kodaly do solfejo Medieval, consiste em espacializar as alturas através de sinais manuais específicos para cada nota, permitindo uma conscientização da distância intervalar e uma melhora na afinação.



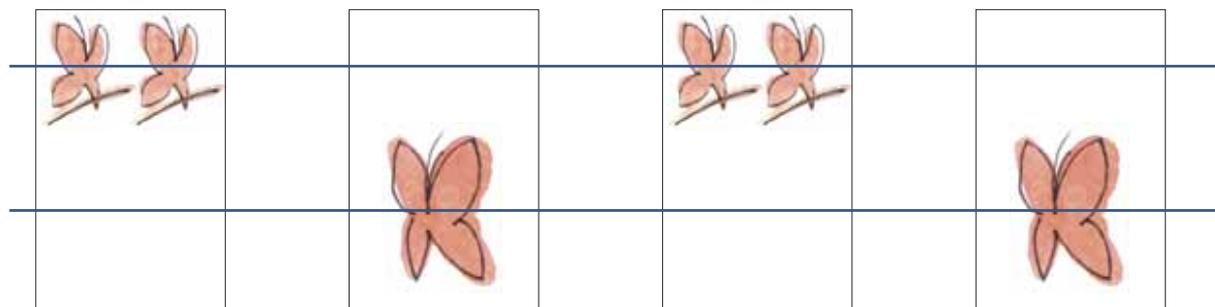
- Entrega-se para as crianças cartões com desenhos diversos em alturas diferentes como mostra a figura a seguir, e pede-se para o aluno escrever a canção posicionando as figuras em cima e embaixo do mesmo modo que havia sido praticado com as mãos no exercício anterior.



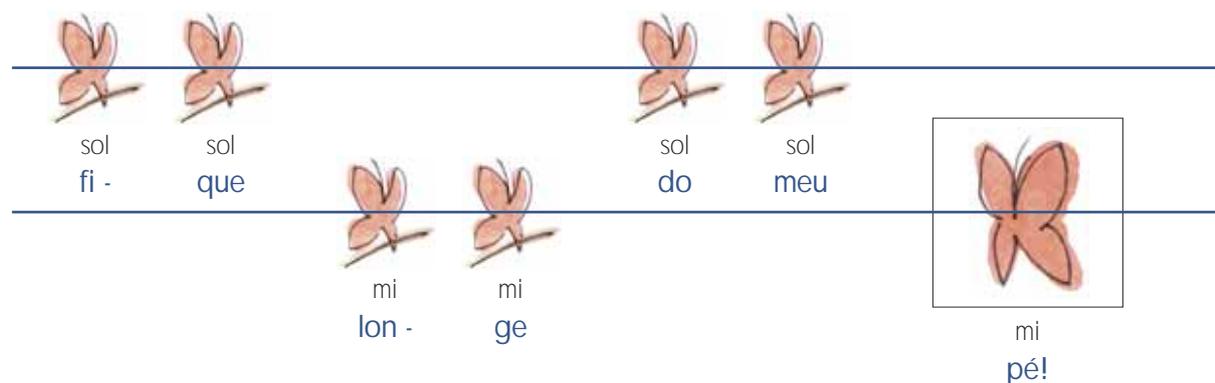
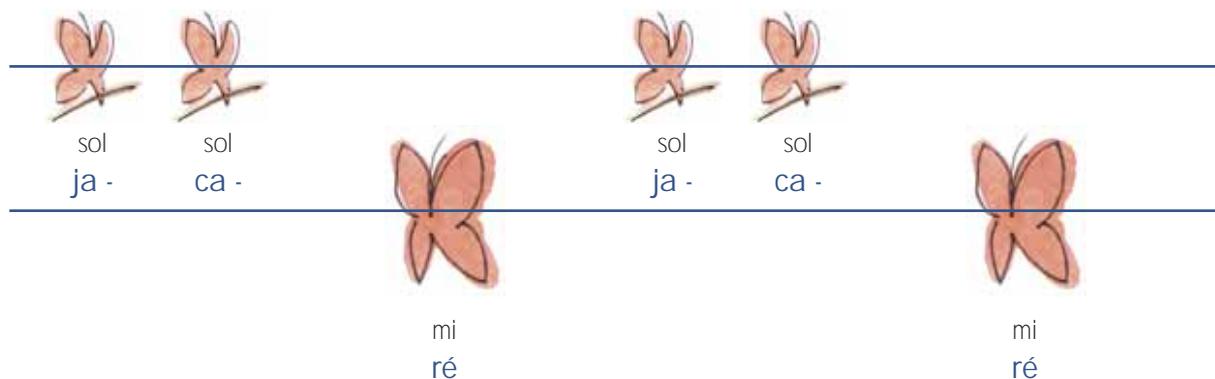
DICA:

- É importante que as crianças não associem as figuras rítmicas com este ou aquele bicho ou fruta. É a variedade que permitirá a fixação natural do conceito de proporção.

- O professor agora colará duas linhas de fita isolante colorida no chão com um espaço entre elas e pedirá para cada criança – munida de vários bichinhos ou brinquedos de pelúcia – “escrever” com os bichos a canção inteira, utilizando as duas linhas.



- O professor nomeará a nota da linha de cima de “sol” e perguntará para as crianças se alguém sabe qual é a nota da linha de baixo. Depois que a criança percebe que deve descer para encontrar a outra nota, o professor aponta a linha do “sol”, o espaço do “fá” e finalmente a linha do “mi”. O que importa é a leitura relativa, e não a altura absoluta, do “sol” e do “mi”. Todo o início da alfabetização musical é feito sem a utilização das claves.
- Agora a criança já poderá cantar a melodia com os nomes das notas, acompanhando com os olhos o desenho da partitura grafado no chão. Depois, enfim, voltará a cantar a canção do Jacaré com a sua letra original, seguindo a leitura musical.



- Utilizando este mesmo processo, uma nova canção poderá ser ensinada e incluir da próxima vez a nota “lá”. Assim, à medida em que a tessitura das canções aumentar, pode-se acrescentar outras linhas à pauta, uma a uma, até completar por inteiro o “pentagrama”.

Desenhando sons: gesto/movimento/grafismo

COLABORADOR	Teca Alencar de Brito
FAIXA ETÁRIA	3 a 5 anos
DURAÇÃO	1 aula ou parte de 1 aula – periodicamente
CARACTERÍSTICAS	Gesto, movimento e grafismo.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula com espaço livre
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Em círculo
RECURSOS NECESSÁRIOS	Instrumentos musicais, objetos do ambiente, sons vocais e corporais com timbres distintos, folhas de papel branco, de preferência em tamanho A3, lápis de cor e/ou giz de cera.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 4

DICA:

- Observe atentamente o movimento realizado pelas crianças, bem como, o registro gráfico que elas realizam, comentando com elas as soluções interessantes que emergem. Isso favorecerá a transformação da percepção e da consciência de todo o grupo, que ampliará sua escuta e também seus modos de expressão.

Objetivos:

- Perceber eventos sonoros distintos e conscientizar algumas de suas características;
- Desenvolvimento de conexões entre a escuta e o gesto produtor de sons;
- Ampliar a capacidade de atenção e de concentração;
- Introduzir o conceito de registro dos sons;
- Desenvolvimento do gesto e da expressão corporal.

Descrição da atividade:

Criando conexões entre a escuta e o gesto produtor de sons, as crianças expressarão suas impressões por meio do movimento corporal e do registro gráfico. É interessante iniciar pelo trabalho corporal, que propicia uma interação mais plena e orgânica com os eventos sonoros, introduzindo depois a atividade de registro gráfico.

1. Transformar-se em sons

Proponha às crianças a realização de um “jogo mágico”: transformem-se nos sons que você irá produzir, o que farão corporalmente.

Toque um grupo de sons curtos e peça a elas que se movimentem junto. Faça o mesmo com relação a sons longos. Explore as possibilidades alternando diferentes alturas (graves ou agudos), durações (curtos ou longos), intensidades (fracos ou fortes), linhas melódicas, sons raspados, sacudidos, organizados com um pulso regular, com tempo livre etc. O silêncio também deverá ser lembrado, quando, então, as crianças “viram estátuas”.

2. Desenhar os sons

Costumo brincar com as crianças dizendo que “numa espécie de mágica” os sons irão parar no papel. Preparadas, com o material distribuído, elas fecham os olhos para escutar e registrar, “levando os sons para o papel”.

Não se trata de desenhar a fonte sonora, mas, sim, de registrar as impressões, tornando-se modo de conscientizar qualidades do som como altura, duração, intensidade e timbre. O desenho dos sons registra, em primeiro plano, as impressões subjetivas das crianças, transformando-se dinamicamente no decorrer do trabalho com a música.

3. Criando notações gráficas

Com crianças com idades entre 5 e 6 anos e, especialmente, que tenham passado pelas etapas anteriores desta proposta, podemos criar partituras gráficas, ainda imprecisas, indicando as características de um som ou de um grupo de sons, sem precisá-los exatamente, no entanto.

Depois de uma fase de trabalho registrando os diferentes sons, é possível que alguns sinais se tornem convencionais para o grupo: pontos ou pequenos traços para os sons curtos; linhas para os sons longos; ondas ou zigue-zagues para o deslocamento de sons do grave para o agudo e vice-versa, com a delimitação do lugar de cada um (graves embaixo, agudos em cima, ou vice-versa, se for uma escolha compartilhada).

O importante é que o conceito de código, compartilhado por um grupo, começa a se estabilizar e daí, sim, podemos dizer que as crianças estão começando a construir o conceito de notação musical.

Crie partituras para interpretar vocalmente ou com instrumentos. Vocês podem utilizar cores para representar os diferentes timbres enquanto que a intensidade pode ser representada pela variação de tamanho do sinal gráfico, como também, pela intensidade da cor no papel, seguindo os mesmos critérios.

A questão melódica também pode ser definida com o grupo: onde grafar os sons graves? Embaixo, como acontece nas partituras tradicionais? E os agudos? Importa, com relação a este aspecto, que as crianças explorem os campos de tessituras, realizando sons que vão do grave para o agudo e, pouco a pouco, que transitem por planos mais determinados. Como exemplo, registrando duas diferentes alturas, como acontece em muitas canções infantis.

Podemos também criar partituras gráficas utilizando materiais diversos: massa de modelar, lãs, barbantes, tampinhas, forminhas de doces etc. Com eles, sons curtos, longos, em movimentos pelo espaço podem emergir. É interessante criar composições individuais e também coletivas, em papéis grandes, que depois deverão ser interpretadas por todo o grupo, ou em pequenos grupos, dependendo do número de crianças de cada classe.

COLABORADOR	Teca Alencar de Brito
FAIXA ETÁRIA	4 e 5 anos
DURAÇÃO	Uma ou mais aulas
CARACTERÍSTICAS	Improvisação, timbre e andamento.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Sentados no chão em círculo
RECURSOS NECESSÁRIOS	Instrumentos musicais, voz e próprio corpo.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 4

Objetivos:

- Desenvolvimento de escutas atentas e criativas;
- Pesquisar e explorar diferentes materiais sonoros e modos de ação;
- Vivenciar o conceito de timbre, andamento e a transformação da intensidade e da densidade dos sons;
- Vivenciar o conceito da forma, ou seja, da disposição ou modo de estruturar os elementos sonoros;
- Desenvolver a concentração, relacionamento e a capacidade de compartilhar e colaborar em projetos coletivos.

Descrição da atividade:

O desenvolvimento do trabalho prevê uma pesquisa para selecionar os materiais que representarão os diversos ingredientes do bolo (farinha, leite, ovos, açúcar, fermento etc.) além da batedeira e do forno, sendo que não é preciso estabelecer relações aproximativas entre eles. Trata-se de representar um ingrediente com um timbre, deixando-se levar por critérios diversos.

Esta proposta foi desenvolvida a partir de um acontecimento inusitado: o fato de que uma criança chamou a batedeira de batedeira. Brincando, sugeri que fizéssemos um bolo, uma vez que tínhamos uma batedeira na sala! A partir daí, começamos a conversar para decidir como preparar “um bolo musical”, deslocando para o jogo musical uma atividade da vida cotidiana.

O ponto de partida foi uma conversa sobre se imaginavam como se faz um bolo; que ingredientes são usados; quais as etapas de preparação etc. Desse modo, integramos e motivamos o grupo em torno do tema, fortalecendo vínculos de convivência e amizade.

Passamos à preparação do “bolo musical”, iniciando pela escolha dos ingredientes: farinha (piano); ovos (girasino); leite (flauta-doce); fermento (guitarra); manteiga (flauta de êmbolo); chocolate (bateria).

Entrou em jogo, em primeiro plano, a vontade de explorar, de tocar instrumentos musicais diversos e os ingredientes, dessa feita, foram pretextos para que as crianças escolhessem o que tocar.

Após essa etapa, teve início a improvisação: a primeira fase consistiu em reunir os ingredientes na batedeira, o que, musicalmente, foi representado pela apresentação de

DICA:

- Caso você não conte com instrumentos musicais, será uma oportunidade para confeccionar alguns junto com as crianças: chocalhos com timbres diversos (latas ou potes plásticos com milho, arroz, areia, pedrinhas etc., em seu interior); tambores de lata, usando uma bexiga para substituir a pele (cortando a boca da bexiga e fazendo um corte lateral será possível forrar a boca da lata, prendendo-a com fita crepe); tambores de caixas de papelão, que podem ser tocados com baquetas ou com as mãos; clavas, que podem ser feitas com cabos de vassoura; cocos; papelões ondulados, que se transformam em reco-recos; tubos de conduites, para soprar ou girar no espaço etc.

cada timbre escolhido. Na sequência, a batedeira era ligada (em nosso caso, o piano que eu tocava) e improvisava em um andamento movido, acompanhada por todos os “ingredientes”. A fase seguinte consistiu em levar o bolo para o forno, o que, musicalmente, consistiu em uma mudança significativa de ambiência musical: à densidade, à força e à velocidade da fase anterior, contrapôs-se a rarefação e as sonoridades suaves em movimentos lentos, o quase silêncio que se tornou um “bolo assando no forno”. Finalmente, o bolo ficou pronto e o trabalho terminou com o grupo todo tocando animadamente para comemorar!

É importante que cada educador(a) crie, junto com seus alunos e alunas, seus próprios bolos! E dependendo de cada situação, pode ser preciso confeccionar os materiais a serem usados, fato que poderá ampliar ainda mais as possibilidades de pesquisa, de realização e construção de conhecimentos musicais.

DICAS:

- Se puder contar com um gravador, grave a primeira versão e escute junto com as crianças, comentando os aspectos percebidos. Estimule a crítica, os comentários e análises das crianças. Assim, elas desenvolverão uma capacidade de escuta mais atenta e criativa, conscientizando.
- Será muito interessante propor que as crianças façam um registro gráfico da improvisação, representando as fases do trabalho com distintos sinais e movimentos gráficos. E ouvindo a gravação, caso contem com uma, as crianças podem realizar movimentos corporais sintonizados com as diferentes partes, seguindo a entrada dos ingredientes etc.

Brincadeiras cantadas

COLABORADOR	Lucilene Silva
FAIXA ETÁRIA	3 e 4 anos
DURAÇÃO	Uma ou mais aulas
CARACTERÍSTICAS	Alturas
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Variável, conforme a canção.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Uma pequena bola e o próprio corpo.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 7

DICA:

- Para brincar, é preciso espaço, de preferência áreas externas e com natureza

Objetivos:

Em toda brincadeira de criança, mesmo não havendo som, há música. A cultura da infância traz uma riqueza de gestos, movimentos, ritmos e melodias que constituem um precioso repertório no qual estão presentes os elementos essenciais à educação musical de crianças no Brasil.

Deve-se priorizar o espaço da brincadeira, sem torná-la um brinquedo pedagógico, sem brincar disso para aprender aquilo, o que tira o prazer e sentido da brincadeira para a criança.

Acalantos, amarelinhas, brincos, brincadeira com bola, corda, elástico, mão, roda, pegadores, parlendas e quadrinhas proporcionam o exercício da música em todas as suas dimensões, constituindo um alicerce para a educação musical, a partir de sua riqueza de elementos rítmicos, melódicos, desenvolvimento da acuidade sensorial e motora.

As brincadeiras cantadas trazem um universo de possibilidades para as práticas musicais. Primeiramente é preciso brincar e cantar muito, trazendo a diversidade da música da infância, que por si só proporciona o exercício da música.

Descrição da atividade:

1. Brincar, brincar e brincar!!!

Chora Manoel, não chora

Procedência: Tanques de Ibirapitanga - BA
Informante: D. Nega, 51 anos
Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 2006

Andante ♩ = 72

Cho-ra Ma-noel não cho - o - ra, cho-ra por que não tem o li-mão. O li -

5
mão pas - sou a - qui to - lei - rão, e - le já tá cá to - lei - rão.

- As crianças sentadas em roda e no pulso da música passam uma bola (ou um limão). A cada vez que a música recomeça, acelera-se o andamento e o desafio é passar a bola cada vez mais rápido, sem deixá-la cair.



Um, dois, três

Procedência: Guaiú - BA
 Informantes: Caroline - 8 e Pablo - 10
 Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva

$\text{♩} = 100$

Um, dois, três, é qua-troé, cin-coé, seis, é se-teé, oi-toé, no ve pa-ra do-ze fal-tam
 três. O cas-te-lo pe-gou fo-go, a ma-ri-nha deu si-nal, a-co-dea-co-dea-co-dea ban
 dei-ra na-cio-nal. Bra-sil dois mil, quem me-xer sa-
 íu, no om-bril de a-bril, pi-ri pi-piu.

(Obs: A variação de altura das notas corresponde a intervalos aproximados à entonação da voz falada.)

- Em roda, as crianças caminham no andamento da música. No final, todos param, transformando-se em estátuas. As crianças que se mexem vão para o centro da roda e ajudam a verificar quais estátuas se mexeram quando a brincadeira recomeça.

Constância

Procedência: Sem Peixe - MG
 Informante: Laira Ferreira Lima, 8
 que aprendeu com sua professora Tânia
 Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 2004

$\text{♩} = 80$

Cons-tân-cia, be-la Cons-tân-cia. Cons-tân-cia be-la se-rá. Se-rão cra-vo da far-
 tu-ra, a vol-ta queo mun-do dá? En-trei no jar-dim das flo-res, não sei qual es-col-lhe-
 rei. Es-co-lhe-rei a que for mais be-la, com e-la eu dan-ça-
 rei. Dim dim lê lê, dim dim lá lá, to-ca vi-o la pra gen-te dan-çar.

- Uma roda de mãos dadas com uma criança no centro. A roda gira no andamento da música e se estabelece o diálogo, conforme descrito acima. Quando a criança do centro canta: "Escolherei a que for mais bela", escolhe uma criança da roda que ocupará o centro junto com ela. Quando se canta "Dim Dim lê, lê...", as duas crianças dançam juntas no centro. Ao final da música, aquela que foi escolhida permanece no centro para escolher outra quando recomeçar a brincadeira e quem estava no centro vai para a roda.

Brincadeiras cantadas (cont.)

Verdes tão lindas laranjas maduras

Procedência: Dom Silvério - MG
Informante: Therezinha Roza Silva, 66
Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 1998

♩ = 76

5 Ver-des tão lin-das la-ran-jas ma-du-ras, que cor são e-las? E-las

são Ver-dea ma-re-las, vi-ra Ma-ri-a es-quer-da ja-ne-la.

- As crianças de mãos dadas em roda, caminham no andamento da música. Cada criança que tem seu nome cantado vai virando de costas para a roda, passando por debaixo do braço direito, de maneira que fique com os braços em cruz.
2. A partir do repertório proposto, é possível observar como cada uma das brincadeiras possibilita o exercício espontâneo da música: passa-se a bola no pulso, acelera-se a passagem da bola possibilitando experimentar vários andamentos; experimentam-se o som e o silêncio na brincadeira de estátua; caminha-se em compassos binários e ternários experimentando como o corpo se adéqua a cada um deles; cantam-se tríades e outros intervalos... Essa brincadeira pode continuar de outras formas, pincelando o material sonoro de cada uma das canções:
- Propor o acompanhamento das cantigas pelas crianças com instrumentos de percussão diferentes.
 - Brincar de adivinhar: cada uma das melodias é tocada inteira na flauta e as crianças devem cantar a música adivinhando qual é;
 - Como todas as melodias começam com a tríade maior, tocar na flauta apenas os quatro primeiros compassos de cada uma, para que descubram qual foi tocada.
 - Explorar essas três notas da tríade de dó maior inventando rimas com os nomes das crianças. Como por exemplo:

A Ma - ri - a, ri - ma com ba - ci - a

- Incentivar a criação musical das crianças, que nessa idade é muito espontânea e criativa. Quando brincam, de repente inventam canções que são uma mistura de tudo o que ouvem e sabem. Se têm contato com um repertório de qualidade esse será, com certeza, o extrato para o processo criativo delas. O incentivar pode ser simplesmente deixá-las fazer, ouvi-las...



COLABORADOR	Lucilene Silva
FAIXA ETÁRIA	5 e 6 anos
DURAÇÃO	Uma ou mais aulas
CARACTERÍSTICAS	Durações
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Área externa ou sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Variável, conforme a canção.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Cordas, instrumentos de percussão e o próprio corpo.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 7

Objetivos:

Muitas brincadeiras ritmadas como as de corda, mão, fórmulas de escolha, parlendas e quadrinhas trazem ritmos fáceis, constituindo-se num rico material para a introdução da leitura rítmica. Brinca-se naturalmente e esse repertório passa a constituir uma base para todo o processo da educação musical.

Descrição da atividade:

Brincadeira de Corda

Uma Velha Muito Velha

Procedência: Carapicuíba - SP
 Informantes: Crianças da comunidade da Aldeia de Carapicuíba, alunas da OCA - Escola Cultural Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 2003

$\bullet = 80$

Voz

Corda

Pés

Voz

Corda

Pés

Voz

Corda

Pés

(Obs: A variação de altura das notas corresponde a intervalos aproximados à entonação da voz falada.)

- A criança entra na corda e pula no ritmo da parlenda. Quando se diz a última letra U, a criança sai da corda, dando lugar a outra, que recomeçará a brincadeira.

Brincadeiras ritmadas (cont.)

1. A partir da experiência de pular corda e dos desafios proporcionados por diferentes brincadeiras desse repertório, brincar também de “Uma velha muito velha” e depois explorar o ritmo da parlenda de diversas maneiras:
 - Pular corda batendo o ritmo da parlenda nas palmas;
 - Andar pela sala fazendo o ritmo da parlenda nos pés;
 - Fazer o ritmo da parlenda em instrumentos de percussão.

7 U-ma ve-lha mui-to ve-lha foi fa-zer o-pe-ra-ção. Den-tro da bar-ri-ga

12 de-la ti-nha um neu de ca-mi-nhão. Ca-ta-pum, ca-ta-pum, quem sa-

iu foi tu, com a le-tra U. A E I O U.

2. Propor que observem a diferença das figuras rítmicas da parlenda e que reproduzam essas figuras com sons diferentes no corpo, no instrumento ou outros objetos. Por exemplo, colcheias tocadas na pele do tambor e semínimas no aro; colcheias na pele e semínimas nas baquetas; colcheias na pele e semínimas nas palmas...
3. Dividir as crianças em dois grupos, sendo que um grupo tocará somente as colcheias e outro somente as semínimas.
4. Propor que criem uma forma de representar as duas figuras, tentando deixar clara a diferença entre elas. É importante que se deixe as crianças encontrarem essa forma de registro sem a interferência do professor, que cada aluno represente do seu jeito a diferença percebida.
5. Compartilhar os registros, possibilitando que cada criança fale sobre o seu, sobre o que percebeu e representou a partir daí. Chamar a atenção para as semelhanças entre os registros.
6. Tal experiência deverá ir sendo ampliada e as crianças poderão adotar sua forma de registro para transcrever outras brincadeiras.

Outras brincadeiras com a mesma base rítmica que poderão ampliar essa prática.

Fórmula de escolha

Fui na loja da Chiquinha

Procedência: Barra do Corda - MA
 Informante: Maria José, 39
 professora em Serra Pelada - PA
 Pesquisa: Lydia Hortélio e Lucilene Silva, 2002
 Transcrição: Lucilene Silva

$\text{♩} = 80$

6 Fui na lo-ja da Chi-qui-nha com-prar fi-ta bo-ni-ti-nha, a da-na-da da ca-

chor-ra me cha-mou de bo-ni-ti-nha. Sa-bão, sa-bo-ne-te, do mais be-lo ti-ro es-te.

- As crianças com as mãos fechadas em punho ficam em volta de quem escolhe, que vai batendo de mão em mão até o fim da parlenda. O último que ficar, será o pegador.

Brincadeira de mão

Chocolate

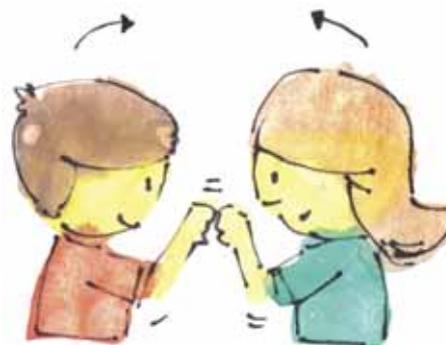
Procedência: Guarulhos, SP
 Informante: Gabriela Santos, 9
 Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 1998

♩ = 80

6 Cho - co cho - co - la - la cho - co - cho - co te - te cho - co
 la cho - co te cho - co cho - co - la - te.

(Obs: A variação de altura das notas corresponde a intervalos aproximados à entonação da voz falada.)

- Em dupla, uma criança em frente à outra, fazem-se os seguintes movimentos de acordo com o texto da parlenda:
 CHOCO: com as duas mãos fechadas em punho, a criança bate nas duas mãos fechadas da criança em frente.
 LA: palmas das mãos batem nas palmas das mãos da criança em frente.
 TE: costas das mãos batem nas costas das mãos da criança em frente.



Quadrinha

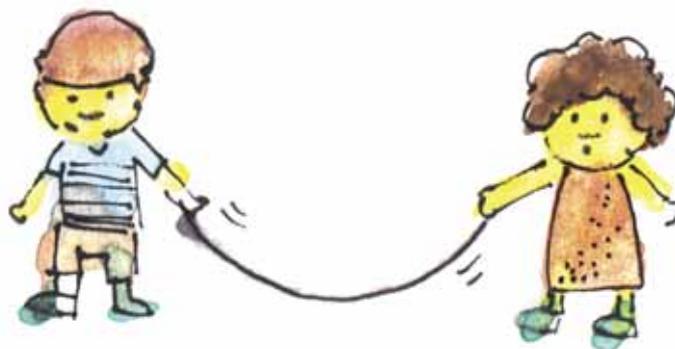
Chutando o lençol

Procedência: Aldeia de Carapicuíba - SP
 Informantes: Pamela A. Diniz, 9, Fabrício A. Diniz,
 David Brito, alunos da OCA - Escola Cultural
 Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva, 2009

♩ = 80

5 Es - sa noi - teu ti - veum so - nho, que jo - ga - va fu - te - bol. A cor -
 dei de ma - dru - ga - da, "ta - va" chu - tan - doo len - çol.

(Obs: A variação de altura das notas corresponde a intervalos aproximados à entonação da voz falada.)



Saltos no tempo – a cruz

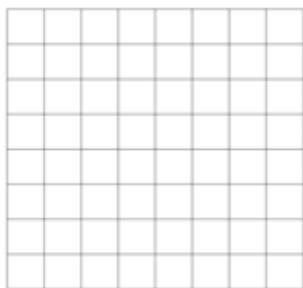
COLABORADOR	Lucas Ciavatta
FAIXA ETÁRIA	A partir de 6 anos até o final do ensino médio
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Pulso, coordenação, cooperação.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Área externa ou sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Toda a classe
RECURSOS NECESSÁRIOS	Giz ou fita crepe ou barbante ou uma rede
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 9

Objetivos:

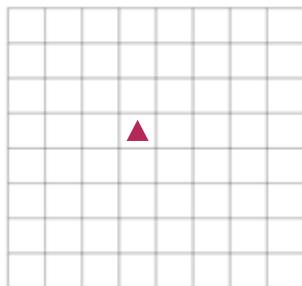
Os conhecimentos musicais necessários são mínimos: ter alguma noção de regularidade e saber contar até quatro. Vários aspectos musicais e extra-musicais podem, e devem, ser levantados: risco, responsabilidade, trabalho em grupo, rigor, atenção ao outro. A ideia inicial é simples: saltar exatamente para o lugar que alguém estava ocupando, no exato momento em que este alguém salta para um outro lugar. A partir daí, seguimos criando uma série de desdobramentos. Aqui você vai encontrar o primeiro “desenho”: a Cruz. Tenha ela como base e pense também em criar novos “desenhos” junto com seus alunos.

Descrição da atividade:

Faça uma marcação no chão como um tabuleiro de xadrez. Teremos um grande quadrado com cada lado dividido em oito partes.



Você pode fazer essa marcação desenhando-a com giz, com fita crepe, com barbante preso em cadeiras ou com uma rede. A rede não é imprescindível, porém ela simplifica bastante o dia a dia, por ser fácil de abrir e fechar e abreviar, assim, o tempo dos preparativos.

**Construindo a “Cruz”**

1. Chame um aluno (um voluntário) e peça que ele fique em um quadrado localizado no centro da rede, virado para um dos lados;

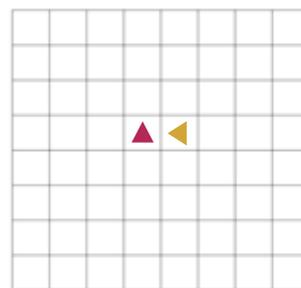
Obs: encontre referências claras no espaço onde você está e defina: “o lado que está virado para a janela” ou “o lado que está virado para a porta”;

2. Conte até quatro e peça ao aluno que pule para frente e chegue ao quadrado que está a sua frente exatamente no próximo “1”;

Obs: dê tempo para que ele treine algumas vezes e faça isso com precisão;

3. Chame um outro aluno e peça que ele fique em um outro quadrado bem ao lado daquele onde está o primeiro aluno;

Obs: o segundo aluno deve estar olhando para o ombro do primeiro aluno (ou seja, o segundo aluno está virado para um lado ortogonal ao primeiro).

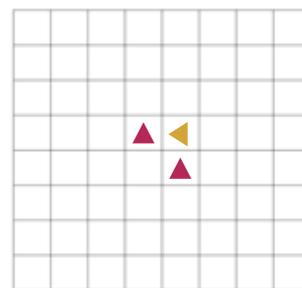


4. Conte até quatro e os dois devem pular para frente chegando ao quadrado à frente de cada um exatamente no próximo “1”;

Obs: É só nesse momento que, de fato, é possível ter uma dimensão de onde se pode chegar com o Saltos no Tempo. Curta esse momento. Fale de responsabilidade, risco de machucar ou ser machucado, seriedade para poder brincar.

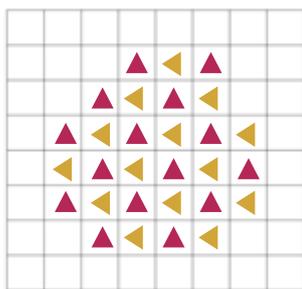
5. Conte até quatro e os dois devem pular para trás chegando ao quadrado que está atrás no próximo “1”;

6. Chame um terceiro aluno que ficará olhando para o ombro do segundo;

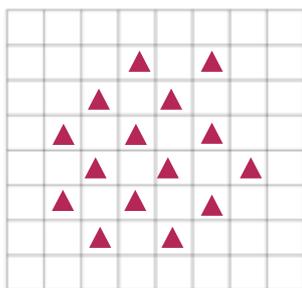


7. Conte até quatro e os três devem pular para frente, bater três palmas e pular para trás;

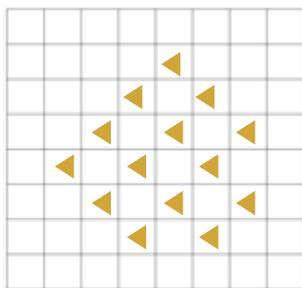
8. Neste momento, você pode chamar todos os alunos para participar;



9. Para minimizar o risco de alguns errarem e se chocarem (atenção: esse risco sempre existirá e faz parte do jogo), você pode pedir que saiam da rede todos que estão virados para, por exemplo, "a janela", e contar até quatro para que pulem para frente, batam três palmas e pulem para trás;



10. E depois, o mesmo com os que estão virados para "a porta";



11. Tendo todos na rede, conte até quatro, todos devem pular para frente, bater três palmas e voltar;

Obs: uma observação importante a ser feita é a ideia de fixar este quadrado do qual se parte e ao qual se volta, pois, quando a movimentação se tornar mais complexa, essa ideia será valiosa para que cada um possa se localizar melhor.

Avançando na "Cruz"

12. Conte até quatro, todos devem pular para trás, bater três palmas e voltar;

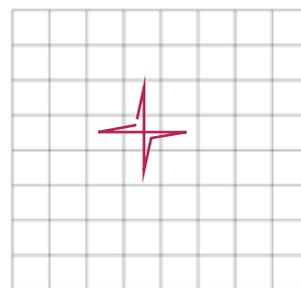
13. Conte até quatro, todos devem pular para frente, bater três palmas, voltar, bater três palmas, pular para trás, bater três palmas e voltar;



14. Conte até quatro, todos devem pular para direita, bater três palmas e voltar;

15. Conte até quatro, todos devem pular para esquerda, bater três palmas e voltar;

16. Conte até quatro, todos devem pular para frente, bater três palmas, voltar, bater três palmas, pular para trás, bater três palmas, voltar, pular para direita, bater três palmas e voltar, pular para esquerda, bater três palmas e voltar.



Ampliando as Possibilidades

Até agora lidamos apenas com o espaço. Está na hora de lidarmos com o tempo!

1. Conte até quatro e os alunos devem fazer a Cruz dentro de uma métrica ternária (ou seja, pulando e batendo apenas duas palmas);

2. Conte até quatro e os alunos devem fazer a Cruz dentro de uma métrica binária (ou seja, pulando e batendo apenas uma palma);

3. Conte até quatro e os alunos devem fazer a Cruz três vezes: uma vez dentro de uma métrica quaternária, uma vez dentro de uma métrica ternária e uma vez dentro de uma métrica binária;

4. Conte até quatro e os alunos devem fazer a Cruz em compassos alternados: um compasso de 4, outro de 3, outro de 2, outro de 4, outro de 3, outro de 2 e outro de 4;

5. Crie com seus alunos novas sequências para os sete momentos de palmas que existem na Cruz:

. 2, 3, 4, 2, 3, 4

. 2, 3, 2, 3, 4, 2

e incontáveis outros;

6. Reúna quatro sequências criadas pelo grupo e faça-as em sequência.

7. Isto parece não ter fim! E, de fato, não tem.

O Pré-Passo

COLABORADOR	Lucas Ciavatta
FAIXA ETÁRIA	A partir de 7 anos até o final do ensino médio
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Pulso, coordenação, cooperação.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Área externa ou sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Toda a classe (em duplas a partir do exercício III)
RECURSOS NECESSÁRIOS	O próprio corpo
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 9

Objetivos:

- evidenciar a importância de olhar o movimento do outro para tocar junto (exercício I);
- evidenciar a possibilidade de utilizar o andar para ter referências sólidas ao tocar ou cantar (exercício II).

Esta atividade trabalha habilidades e compreensões caras a qualquer um que queira se aproximar da música, independentemente da forma que utilize para este fim:

- a noção de que há diversas informações valiosíssimas (algumas imprescindíveis) no movimento corporal e de que não estar atento a (ou não saber ler) estas informações pode nos levar (e normalmente nos leva) a uma prática incompleta;
- o necessário equilíbrio entre ênfase no indivíduo e ênfase no grupo, através de exercícios que exigirão atenção ao que você deve fazer e atenção ao que o outro faz e dialoga com você;
- a noção de lateralidade, fundamental no processo de construção do esquema corporal, através de exercícios que falarão de “pé forte” e “pé fraco”, tornando, mais à frente, desnecessária a frágil ideia de “tempo forte” e “tempo fraco”;
- a noção de regularidade, essencial para a construção do conceito de “pulsação”, através do andar e as possibilidades de utilizá-lo para organizar o fazer musical;

Exercício I – Vendo ou sem ver

Descrição da atividade:

1. Todos em roda, batemos palmas de quatro em quatro tempos e marcamos com as mãos os outros tempos em que não batemos palmas.
2. Todos de costas para a roda, batemos palmas de quatro em quatro tempos.

Pergunta: Por que de costas é tão difícil?

Encaminhamento: sem vermos o movimento corporal é impossível fazer música juntos. Esse é um exemplo de como o movimento corporal nos ajuda a fazer música.



Exercício II – Tocar junto

Descrição da atividade:

1. Peça a um aluno que toque com você uma sequência de palmas em intervalos de tempo regulares;
2. Peça que o aluno mantenha as batidas enquanto você começa a improvisar;
3. O aluno normalmente vai se perder ou, no mínimo, ficar muito tenso e mais preocupado em não se perder do que em escutar você, do que em “tocar junto”;
4. Peça ao aluno que ande e comece a acompanhá-lo, utilizando exatamente o mesmo andamento que ele (observe exatamente que pé o aluno está utilizando);
5. Peça que o aluno bata palmas exatamente quando o pé direito dele (para os destros) ou o esquerdo (para os canhotos) está no chão;
6. Ande junto e, assim que ele conseguir bater as palmas, comece a improvisar. Caso o aluno se perca (muito difícil), chame sua atenção para o fato de que a maior referência que ele tem é seu próprio andar.

Constatando:

Quem conseguir andar junto vai conseguir tocar junto.

Exercício III – Andar junto

Descrição da atividade:

1. Você deve mostrar primeiro o que é “andar junto” pedindo a um aluno que ande com você e “lidere” o andar. O aluno deve fazer variações de andamento e você, estando atento ao aluno, deve procurar “andar junto”;
2. “Agora é sua vez de liderar”. Deve haver aqui um tom de brincadeira na qual o aluno será desafiado a tentar “andar junto”. **Obs:** quando o objetivo de andar junto é dos dois, não há líder e liderado, os dois lideram e os dois são liderados (a plateia não quer saber quem está certo, ela quer ver todos juntos);
3. Definimos o pé forte e o pé fraco (a lateralidade, para alguns, ainda é uma abstração);
4. Uma dupla tenta andar junta. Os dois devem sair com o pé forte. A turma pode contar “1, 2, 3, 4” e bater palmas no próximo “1” e essa será a deixa para que a dupla comece a andar (isto é algo a ser exercitado);
5. A turma se divide em duplas e todos tentam andar juntos.

DICA:

• Neste exercício é preciso haver espaço físico. Quando uma dupla for formada por um destro e um canhoto, os destros devem estar pisando com o pé direito quando os canhotos estiverem pisando com o pé esquerdo. A noção de que há um pé “forte” e um pé “fraco” simplifica tudo.



Exercício IV – Andar e tocar junto

Descrição da atividade:

1. Todas as duplas tentam andar juntas e bater palmas no pé forte;
2. Todas as duplas tentam andar juntas e bater palmas no pé fraco;
3. Todos as duplas tentam andar juntas e um dos integrantes de cada dupla bate palmas no pé forte enquanto o outro bate palmas no pé fraco;
4. Inverter. Quem estava batendo palmas no pé forte bate palmas no pé fraco e vice versa. **Obs:** não é necessário aqui uma avaliação individual, apenas algumas correções bastarão para a turma saber que há “certo e errado” e que o professor está atento.

DICA:

• Manter as duplas do exercício anterior.

Uma Conclusão

Caso você consiga fazer com que seus alunos continuem tentando andar juntos, fora de sala de aula, em casa, no recreio, no ponto de ônibus, em duplas, trios e quartetos, e continuem tentando sincronizar seus passos com batidas de palmas de mão, você poderá se considerar uma pessoa abençoada. Em todo e qualquer trabalho com músicas que se estruturam a partir de uma pulsação, você poderá resgatar a experiência vivida nesta atividade e utilizá-la como base.

A descoberta do pulso básico

COLABORADOR	Camila Carrascoza Bomfim
FAIXA ETÁRIA	6 e 7 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Ritmo e corpo - o pulso básico
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras. Alunos sentados em círculo.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Toda a classe
RECURSOS NECESSÁRIOS	O próprio corpo
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 3

DICA:

• É fundamental que o professor experimente o exercício antes de executá-lo, principalmente se não tiver formação musical. Nessa experiência anterior, para a primeira aula o professor deve elencar movimentos possíveis de serem usados no decorrer da prática.

Objetivo:

O caminho do despertar do pulso rítmico é fundamental para a vivência musical e, para tanto, a utilização do corpo é ferramenta importante nesse aprendizado. Nesta prática são trabalhados, inicialmente, aspectos relativos ao pulso básico e ritmos simples, através de jogos corporais – estimulando a criatividade e a compreensão da música. Assim, a prática se vale de simultaneidade, sucessividade e alternância, nessa ordem. O exercício foi pensado para ser utilizado em uma aula inaugural, como uma primeira forma de contato com o conceito e pode ser expandido, respeitando o desenvolvimento do grupo. Como o público-alvo é formado de crianças pequenas, o exercício não será teorizado, apenas executado, “brincado” e explorado, como forma de vivenciar com o corpo o pulso básico.

Descrição da atividade:

1. Todos sentam em círculo, com as pernas cruzadas, joelhos com joelhos;
2. O professor explica que vai bater com as mãos nas coxas, e quer que todos o imitem;
3. O professor inicia o movimento e é seguido por todos os alunos; nesse momento, é importante que o professor cuide para que o pulso não seja acelerado;
4. Quando o movimento estiver assimilado, o professor deve explicar que vai começar a contar os tempos, sem parar de bater, até quatro. Os alunos devem acompanhar em voz alta;
5. Quando todos estiverem batendo e contando facilmente, o professor deve explicar que vai modificar, inicialmente, o som do primeiro tempo. Essa modificação pode ser uma palma, um estalar de dedos, entre outras possíveis. O movimento se dará, então, da seguinte forma: **Palma** (e outros) - **Coxa** - **Coxa** - **Coxa**, e nova-

mente **Palma** etc. A prática deve seguir sem interrupção, circularmente;

6. Quando todos estiverem à vontade, o professor deve modificar, sucessivamente, os outros tempos, colocando uma palma (ou qualquer outra modificação com som) no segundo, no terceiro e no quarto pulso; é importante que seja dado um tempo de prática entre as modificações, para que a criança se sinta confiante dentro do exercício;
7. O professor deve, então, parar o movimento e explicar que agora todos vão bater os quatro pulsos nas coxas, novamente – porém, o professor vai iniciar uma sequência de quatro movimentos que deve ser imitada pelo aluno da esquerda, e assim por diante, sem perder o pulso.
8. Quando todos os alunos tiverem feito o movimento iniciado pelo professor, deve ser proposto aos alunos que cada um invente seu movimento, na mesma sequência do tópico anterior, começando com o professor. Nesse momento, a tendência é a classe se dispersar um pouco, mas o professor deve ser firme e terminar o exercício, de forma que todos tenham tentado criar sua sequência pelo menos uma vez.
9. A aula deve se encerrar com uma discussão sobre o que cada um achou do exercício, se houve alguma dificuldade, quais foram elas, enfim, para que as crianças sejam parte ativa da prática.

Obs: quando todos os alunos tiverem assimilado a questão do pulso básico, esse exercício pode ser usado para aquecer a classe antes de outras atividades musicais. Pode, também, ser feito em pé, batendo o pulso básico com os pés e executando as modificações nos tempos com as mãos (palmas, estalos dos dedos etc.). Poderá servir, posteriormente, para a vivência da pausa, utilizando movimentos sem som dentro do pulso básico estabelecido.

COLABORADOR	Camila Carrascoza Bomfim
FAIXA ETÁRIA	6 e 7
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Audição de grave, médio e agudo
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras. Alunos sentados em círculo
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Toda a classe
RECURSOS NECESSÁRIOS	O próprio corpo
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 3

DICA:

• É fundamental que o professor experimente o exercício antes de executá-lo, principalmente se não tiver formação musical. Nessa experiência, o professor deve elencar os sons que serão utilizados: médio, grave e agudo. Posteriormente, poderão ser utilizadas notas musicais escolhidas (cantadas com nome das notas), procurando dimensionar as relações entre estes sons.

Objetivo:

A experiência melódica, quando unida à prática rítmica e ao uso do corpo, se desenvolve de forma orgânica, integral, remetendo à proposta de educação musical de Jacques-Dalcroze. São trabalhadas aqui questões relativas à altura do som, procurando demonstrar, e aos poucos dimensionar, as diferenças entre grave e agudo. Este exercício também foi pensado como uma primeira forma de contato com o conteúdo e pode ser expandido, respeitando o desenvolvimento do grupo. Como o público-alvo é formado de crianças pequenas, o exercício não será teorizado, apenas executado, “brincado” e explorado, como forma de vivenciar o conceito de altura em música.

Descrição da atividade:

1. Todos sentam em círculo, com as pernas cruzadas, joelhos com joelhos;
2. O professor explica que vai cantar um som – médio – e vai posicionar as mãos de frente para o tórax, com as palmas voltadas para baixo;
3. Todos devem, então, cantar o mesmo som que o professor, imitando seu movimento com as mãos;
4. O professor deve, então, explicar que vai cantar um som mais agudo. Deve, nesse momento, posicionar as mãos na altura da cabeça;
5. Todos devem, então, cantar o mesmo som que o professor, imitando seu movimento com as mãos;
6. O professor retorna ao primeiro som – médio – e é seguido por todos;
7. O professor deve, então, explicar que vai cantar um som mais grave. Deve, nesse momento, posicionar as mãos perto das coxas e todos devem imitá-lo, cantando e posicionando as mãos da mesma forma;
8. O professor, nesse momento, deve pedir que os alunos cantem com ele os três sons: médio – agudo – médio – grave, sucessivamente;
9. Quando todos estiverem à vontade no exercício, o professor deve pedir para que todos fiquem em pé, mas mantenham a posição de círculo;
10. Deve, então, explicar que vai estabelecer uma sequência de quatro sons (por exemplo, grave – grave – médio – agudo) e que todos os alunos devem imitá-lo;
11. Quando todos estiverem à vontade, o professor deve explicar que, da mesma forma que na prática anterior (prática 3), ele vai inventar uma sequência de quatro sons e que cada um deve inventar a sua, começando pelo aluno à sua esquerda; o professor deve, nesse momento, observar as facilidades e as dificuldades dos alunos em cantar e perceber as diferenças entre as alturas. Como foi apontado na prática anterior, esse é um momento no qual existe uma tendência da classe se dispersar – o professor deve, então, ser firme e terminar o exercício, de forma que todos tenham tentado criar sua sequência pelo menos uma vez;
12. A aula deve se encerrar com uma discussão sobre o que cada um achou do exercício, se houve alguma dificuldade, quais foram elas, enfim, para que as crianças sejam parte ativa da prática.

Obs: fazer esse exercício em pé permite que, posteriormente, o exercício se desenvolva no sentido de unir o pulso básico com a noção de altura. O pulso básico seria, então, batido com os pés e as alturas executadas da mesma forma.

Rondó dos sapatos

COLABORADOR	Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
FAIXA ETÁRIA	A partir de 7 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Ritmo, timbre e forma.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula com cadeiras em círculo
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Sentados, em pé, locomovendo-se ou parados.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Cada aluno deverá trazer sapatos de diferentes materiais (couro, plástico, pano, etc.).
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 4

Objetivo:

Exploração de sonoridades de objetos comuns do cotidiano, transformando-os em instrumentos musicais. Neste caso, a proposta limita-se aos sapatos, mas outras semelhantes podem utilizar recursos sonoros diversos, como objetos que tenham sons interessantes, papéis de diferentes qualidades, e outros.

Descrição da atividade:

Preparação

Peça antecipadamente que os alunos tragam sapatos de casa e antecipe que o que se busca é o som dos sapatos, e não outra qualidade.

1. Uma vez coletados os calçados, peça para que eles escutem os sons de seus próprios sapatos e os compare com os dos outros participantes. Deixe que essa atividade demore algum tempo, para todos tenham oportunidade de ouvir e comparar sonoridades.
2. Peça, então, aos participantes que se agrupem a partir dos sons de seus sapatos: sapatos de materiais semelhantes, provavelmente, soarão de maneira semelhante, mas fiquem atentos, pois pode haver surpresas. O principal critério é a sonoridade, e não os materiais, a forma, as cores ou os tipos de calçado. O que se busca é formar “naipes” com calçados a partir de sua sonoridade, como se fosse uma orquestra, com os instrumentos agrupados em famílias.
3. Cada grupo surgido dessa maneira terá aproximadamente 10 minutos para propor uma improvisação com os seus sapatos. É aconselhável que estes grupos trabalhem afastados uns dos outros.
4. Depois de terminada a tarefa, todos os participantes mostrarão aos demais grupos o seu trabalho no “naipe”, e ouvirão as críticas e sugestões de cada participante à sua ideia e execução. O grupo pode decidir se faz o trabalho em pé ou sentado.

Criação conjunta

5. Após todos os grupos terem definido sua proposta, retornarão à posição inicial para criar um evento rítmico a ser executado por todos os participantes, coletivamente. Esse evento será o refrão, isto é, a parte **A** do Rondó.

Apresentação

6. A versão final se iniciará com o refrão (**A**) executado por todos. Em seguida, se apresentarão as improvisações de cada grupo, sempre intercaladas pelo refrão. Este é o Rondó dos Sapatos:

A, B, A, C, A, D, A..., em que **A** é o Refrão executado por todos e **B, C, D, ...** as partes de cada grupo.

Apreciação e avaliação da proposta pelo grupo

7. Após a execução do Rondó, os participantes terão oportunidade de avaliar o resultado de sua criação coletiva. É importante incentivar a participação crítica de todos e fazer que observem os critérios de organização da obra, o que escutaram, em termos de ideias musicais e qualidade da execução. É importante, também, que tenham espaço para comentar se gostaram ou não do que ouviram.

No caso desta atividade, que lança mão de uma forma clássica – o Rondó – como meio de organização, é interessante se o professor retomar a temática em outras aulas, mostrando aos alunos outros tipos de Rondó, do repertório musical tradicional, para que eles identifiquem as partes que os compõem. A vivência anterior dessa forma, certamente, abrirá caminhos para a compreensão auditiva do Rondó clássico.



Do texto à obra – uma proposta de experimentação musical

COLABORADOR	Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
FAIXA ETÁRIA	A partir de 8 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Voz – propriedades do som – criação.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula. 1º: cadeiras em círculo. 2º: grupos separados.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Sentados, em pé, locomovendo-se ou parados.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Cada aluno deverá ter um pequeno texto, de 5 ou 6 linhas, de livre escolha.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 4

Objetivo:

Colocar os participantes em contato com possibilidades de criação e experimentação musical, como parte do desenvolvimento de suas capacidades musicais, a partir de textos variados. Ao final da atividade, ele terá aprendido a criar a partir do conceito de música como organização dos sons; perceberá, também, que os critérios que definem a qualidade da peça se constituirão a partir da escuta, da sensibilidade e da reflexão pessoal e do grupo.

Descrição da atividade

A. Preparação – familiarização com algumas das características do som:

Peça aos participantes para lerem seus respectivos textos ao mesmo tempo, procurando escutar a sonoridade da leitura coletiva. O importante aqui é a sonoridade, e não o significado literal de cada texto.

Em seguida, peça para lerem novamente, desta vez, variando a intensidade da fala: piano (fraco), forte, meio forte, ou, então, fazendo as frases em crescendos e decrescendos de intensidade.

A próxima tarefa é ler novamente os textos, desta vez, variando as durações das sílabas ou das palavras, num espectro que vá dos sons muito curtos aos muito longos, ou vice-versa, ou buscando efeitos de durações contrastantes. A resultante será uma variação rítmica, motivada pela ação de cada pessoa.

Outra possibilidade é variar o andamento da leitura, alterando trechos lidos muito devagar, com outros pronunciados em grande velocidade. Cada participante escolherá se vai fazer essa variação de maneira gradual ou súbita.

Explorar a tessitura das vozes, levando-as às regiões mais agudas e mais graves que cada um pode alcançar.

DICAS:

- Esta proposta baseia-se num projeto de John Paynter, relatada em *Hear and Now* (1972).
- É importante que os participantes saibam previamente que vão participar de uma atividade ligada à invenção e à criação. E que o conceito de música a ser trabalhado é: “Música como som organizado”, conceito amplo, não necessariamente atrelado às práticas comuns de execução e aprendizagem musical. A experimentação, a sensibilidade, a qualidade da escuta são as ferramentas necessárias ao desenvolvimento da proposta.

Explorar, também, outras alturas do som (frequência), cantarolando as palavras ou sílabas do texto em vários tons.

Explorar diferentes modos de emissão vocal, de maneira a variar o timbre: voz nasalada, voz estridente, voz sombria, e outros.

Obs: chamar a atenção dos participantes para a importância de ouvir o som resultante dessas múltiplas maneiras de lidar com os textos, mostrando que os recursos aqui pedidos são recursos musicais. Deixar claro que o que importa não é o sentido literal do texto, mas suas possibilidades sonoras, que serão exploradas na invenção dessa peça musical.

B. Começando a construção do sentido musical

Agora que os parâmetros básicos do som foram explorados e vivenciados, passa-se à etapa em que se explora o próprio material que irá constituir a peça musical – o texto, e suas sonoridades.

Ler simultaneamente os textos escolhidos. Agora, porém, escolher para ler apenas as palavras que tenham fone-

Do texto à obra – uma proposta de experimentação musical (cont.)

mas com som de CA, CO, CU, QUE, QUI e outros, de sonoridades semelhantes (KA, por exemplo).

Fazer o mesmo, privilegiando, agora, as palavras que contenham sons sibilantes sem voz (s, x, f) ou com voz (z, v).

Fazer o mesmo com palavras que contenham fonemas nasais: ão, ães, ões, ou m e n em final de sílaba, entre outros.

Agora, combinar essas condutas com as anteriores, referentes aos parâmetros do som (altura, duração, intensidade, andamento, timbre), de modo a criar texturas interessantes no que se refere à organização sonora.

Incentivar os participantes a apresentarem outras ideias, não constantes desta proposta, e a prestar atenção nas diferentes sonoridades produzidas.

Em qualquer das propostas, atentar para as sonoridades obtidas com cada seleção de procedimentos.

C. Criando pequenas peças musicais a partir dos textos escolhidos.

Para esta parte, dividir os participantes em grupos de 8 a 10 pessoas. Eles, juntos, devem propor uma maneira de ler os mesmos textos, com a intenção de produzir uma pequena peça musical, com início, meio e fim. Os participantes devem combinar antecipadamente o que vão fazer e executar para os outros grupos. Incentivar todos os participantes a colaborarem com ideias, não se limitando a seguir sugestões de uma única pessoa. É importante, ao se trabalhar em grupo, dividir a responsabilidade da criação entre todos.

D. Escuta crítica e avaliação

Cada grupo, além de se apresentar, ouvirá os outros grupos. É importante incentivar a participação crítica de todos, como também, fazer que notem quais foram os critérios de organização da obra, o que escutaram, em termos de ideias musicais, a qualidade da execução e que, também, tenham espaço para comentar se gostaram ou não do que ouviram.



COLABORADOR	Pedro Paulo Salles
FAIXA ETÁRIA	Entre 7 e 12 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Interdisciplinaridade - Representação visual da música e dos sons - Grafia
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Sentados em fileiras, ou em roda ou em "U".
RECURSOS NECESSÁRIOS	Papel, material de desenho, materiais para colagem ou de modelagem, ou de construção (sucata); instrumentos musicais e equipamento para ouvir música.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 10

Objetivos:

Desenvolver a escuta atenta e ativa através da representação visual da música e dos sons. Familiarização com as características dos sons — objetivas e subjetivas — contidos nas músicas, e também com as diferentes formas de organização de sons e as diferentes estruturas sonoras perceptíveis. Apreensão da música pela criança, ou seja, a identificação simbólica da criança com as músicas ouvidas.

Descrição da atividade

1. Proponha aos alunos da classe que procurem escutar a música e representá-la através de desenhos, pinturas ou esculturas.
2. Durante o exercício, caso verifique que algum aluno ainda não iniciou o trabalho, deve-se perguntar o que ele está imaginando, o que a música sugere em termos de imagens, movimentos, cores ou até lugares e personagens.
3. Note que o resultado pode ser também desenhos abstratos: traços, campos de cores, texturas, formas, símbolos e assim por diante. É desejável que haja uma grande variedade de modos de ouvir e representar a música.
4. Se necessário, repita o trecho escolhido para a finalização dos trabalhos.

Apreciação e avaliação da proposta pelo grupo

5. É importante que, na apreciação, leve-se em conta a relação entre o desenho e a música ouvida, e que não seja valorativa, mas interpretativa; e que todos possam ver os desenhos de todos que queiram mostrar.

Há muitas maneiras de se fazer isso, mas quatro são básicas: **A)** Cada um explica como pensou o desenho com relação à música e, a partir disso, a classe comenta; **B)** A classe tenta interpretar o desenho primeiro e depois o autor explica e esclarece, abrindo à discussão;

DICAS:

- Escolha músicas instrumentais, de preferência orquestradas. Selecione um trecho de 1 a 4 minutos. Deve ser sugestiva em termos de movimentos que instiguem a imaginação.
- Em atividades posteriores, a música poderá ser cantada, tendo-se em mente que a letra já sugere imagens, podendo dirigir e limitar a imaginação.
- A revelação dos nomes das músicas utilizadas e seu contexto histórico pode ser preservada para depois da atividade, para que não condicione a imaginação dos alunos.
- Alternativa: trabalhar com sons isolados. Por exemplo, uma batida de prato (tocado ao vivo na classe) ou pequenas sequências de sons criadas pelos próprios alunos ou pelo professor, ou ainda pequenas sequências gravadas ou "recortadas" de músicas.
- Desdobramentos: as músicas a serem desenhadas podem ser criadas e tocadas pelas próprias crianças; em vez de músicas, podem ser produzidos sons isolados ou em sequência para serem desenhados; as músicas a serem desenhadas podem ser aquelas produzidas como resultado da Prática 08 (p. 234).

C) Observa-se o desenho em silêncio, mas junto com a música; **D)** Simplesmente observa-se o desenho em silêncio, imaginando sons. Seja como for, o primeiro passo é a observação dos desenhos, e essa pode ser com ou sem a música soando. É fundamental que haja esse momento em que os desenhos são observados junto com a música.

SUGESTÃO DE MÚSICAS:

- Glissandi, de Gyorgy Ligeti (1957)
- Variações para Piano - Opus 27, de Anton Webern (1936)
- Le Marteau sains Maître, de Pierre Boulez (1955)
- Sagração da Primavera (1º movimento), de Igor Stravinsky (1913)
- 5ª Sinfonia em Do menor - Opus 67, de Ludwig van Beethoven (1808)
- Tropicália, de Caetano Veloso – arranjo de Rogério Duprat (1967)
- Com que Roupa, de Noel Rosa (1930)
- E o Mundo não de Acabou, de Assis Valente (1938)
- Money, de Roger Waters com Pink Floyd (1974)
- It Don't Mean a Thing, de Duke Ellington e Irving Mills (1931)

Musicando pinturas, barulhando desenhos

COLABORADOR	Pedro Paulo Salles
FAIXA ETÁRIA	Entre 7 e 14 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Interdisciplinaridade - Representação sonora de pinturas - Leitura musical
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Sentados, na formação tradicional da sala de aula.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Imagens de pinturas com reproduções em papel. Instrumentos musicais e o próprio corpo.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 10

Objetivos: Fazer música a partir de desenhos e pinturas.

Desenvolver o conhecimento de estruturas pictóricas a partir de um pensamento musical posto em prática. Por esse motivo, essa atividade exige um conhecimento básico de artes visuais, o que sugere que seria proveitoso buscar uma parceria com o professor desta área.

Desenvolver nos alunos a capacidade de criação musical, de prática musical em conjunto, de interpretação de símbolos (desenvolvimento de uma hermenêutica) e de leitura musical de elementos visuais, como se faz com uma partitura, com a diferença de que, aqui, as regras de leitura serão determinadas pelos próprios sujeitos.

Descrição da atividade

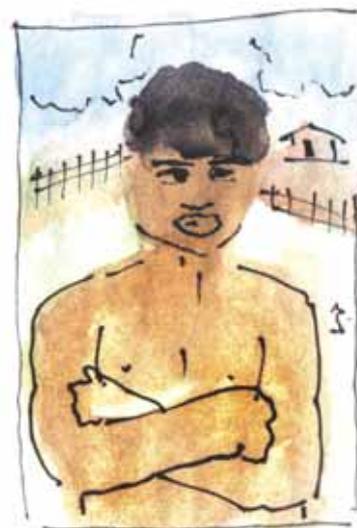
1. Observando a pintura escolhida, com os instrumentos na mão, só resta começar. Transformar a pintura em música é o objetivo básico. Uma forma de começar pode ser a improvisação coletiva a partir do quadro e depois conversar sobre o resultado e como cada um interpretou musicalmente a imagem. Se o professor julgar melhor, os instrumentos podem ser disponibilizados apenas para grupos menores, que, à sua vez, fazem a experiência de leitura musical, discutem o resultado e as ideias, passando então para o próximo grupo que vai à frente fazer o mesmo.
2. O diálogo a partir da observação da pintura é muito importante. O professor deve perguntar às crianças o que elas veem na imagem em termos de elementos identificáveis. Estes elementos serão fundamentais na experiência, já que eles é que serão transformados em sons. Assim, se o quadro tiver um fundo azul, uma bolona preta e uma linha vermelha, estes elementos deverão ser identificados, assim como suas características: o tipo de azul, se ele mantém a tonalidade por todo o campo pictórico, se a bolona preta é redonda ou deformada, se a linha é vertical ou transversal, se é reta ou ondulada, e assim por diante. Esses elementos as crianças têm toda condição de identificar, a depender da complexidade da pintura. Caso a pintura seja mais

DICAS:

- A distribuição dos instrumentos deve ser bem planejada e pode ser importante como elemento organizador nas criações. O professor deve mostrar aos alunos que cada instrumento cumpre um papel único e insubstituível. Nas primeiras tentativas de criação coletiva, os instrumentos de som mais fraco ficam invariavelmente encobertos pelos de som mais forte. Encontrar soluções políticas e éticas vão gerar uma democracia dos sons e, no âmbito musical, vão trazer maior riqueza de timbres e transparência nas sonoridades.
- Iniciada a criação coletiva, o professor pode propor sua organização, para que os que estão tocando os mesmos instrumentos se agrupem e fiquem juntos. Tais agrupamentos são chamados de naipes, na música clássica (ou erudita). Na orquestra tradicional, temos os naipes das cordas (subdividido em naipes de violinos, violas, violoncelos e contrabaixos), o naipe dos sopros (subdividido em naipe das madeiras — flautas, oboés, clarinetes e fagotes — e naipe dos metais — trompas, trompetes, trombones e tubas), e o naipe da percussão (tambores, pratos, caixa, reco-reco, triângulo, xilofone etc.). No caso das crianças, o ideal seria que elas mesmas organizassem e nomeassem os naipes no início das criações ou num processo separado de classificação dos instrumentos, mas sempre partindo da experiência sonora, e não só da aparência dos instrumentos.

complexa, os elementos devem ser apontados pelo professor, deixando que as crianças o descrevam, assim como sua função no quadro. No caso de uma pintura figurativa, os elementos da imagem também devem ser identificados e interpretados, tanto aqueles mais concretos em termos sonoros, quanto aqueles mais subjetivos e abstratos (conforme apontamos acima nas Dicas práticas para a ação). Essa interpretação é a busca de significações nos elementos da imagem e em sua disposição na cena.

3. A cada elemento identificado, as crianças já podem começar a dar ideias sonoras e a experimentá-las coletivamente. Dessa maneira, vai se constituindo um repertório de sons e elementos pictóricos para a composição final.



4. Feito isso, resta combinar com as crianças como será a leitura dos elementos trabalhados em termos de sequência (visual e sonora), levando-se em consideração a pintura como um todo e a temporalidade implicada numa música. Assim, a espacialidade da imagem, poderá se traduzir numa temporalidade dos sons, em uma sequência de eventos sonoros.

5. Consideremos, como exemplo, cinco formas básicas de se fazer isso:

- Escolhe-se um trajeto de visualização da imagem a ser acompanhada por todos enquanto tocam; desse modo, alguém vai apontando na imagem esse percurso, enquanto os outros tocam de acordo com o combinado;
- Escolhem-se dois ou mais trajetos a serem lidos simultaneamente, instaurando assim a simultaneidade de eventos;
- Os percursos são livres e cada um realiza o caminho que quiser na leitura musical da obra;
- A pessoa que estiver indicando a trajetória na pintura escolhe o caminho que todos deverão seguir para tocar;
- Não há percurso, há uma leitura do todo.

Lembremos que, em qualquer um dos casos (excetuando o último tipo), os trajetos podem ser lidos com ida e volta, ou seja, a leitura de um determinado elemento pictórico pode se repetir a depender do percurso realizado e do desejo dos criadores. Como o olhar errante, que passeia por uma pintura ou uma fotografia, que ora se atém a detalhes, ora ao todo, a música também pode ter uma temporalidade multidirecional. Além disso, o trabalho pode ter o objetivo de se chegar a uma composição final coletiva, que pode ser ensaiada e mesmo apresentada (tendo-se em mente que, se for apresentada, o quadro poderá estar exposto e o público deve ser preferencialmente informado do processo de elaboração).

DICA:

• A escolha das pinturas ou desenhos tem como premissa básica que o professor tenha consciência dos desafios que cada tipo de imagem impõe à sua interpretação sonora e musical. Isso requer algum tempo de experiência, mas podemos adiantar que, as pinturas figurativas podem ser mais difíceis de serem interpretadas do que aquelas abstratas. Pelos mesmos motivos apontados na prática anterior (7), as pinturas figurativas requerem, em certos casos, uma interpretação mais abstrata e subjetiva, enquanto que as pinturas abstratas requerem uma leitura mais direta (mais “figurativa”) das imagens observadas e, por isso, às vezes, mais fáceis para o aluno. Podemos dizer que a pintura figurativa pode apresentar pelo menos dois tipos de desafios: a representação de paisagens sonoras (elementos da imagem que remetam a sons concretos, como passos, chuva etc.), e a representação de sentimentos, sensações e outros elementos que, a princípio não são sonoros (como o medo, o luar, a escuridão e outros elementos mais abstratos).

SUGESTÃO DE IMAGENS:

- A Asa da Calhandra, de Joan Miró (1967).
- Azul II, de Joan Miró (1961) e todas as outras pinturas da série Azul.
- O Chapéu faz o Homem, de Max Ernst (1920)
- Alguns Círculos, Wassily Kandinsky (1926)
- Amarelo, Vermelho e Azul, Wassily Kandinsky (1925)
- Arquitetura Polifônica, Paul Klee (1936)
- Thanksgiving, Dóris Lee (1942)
- Pipas, Cândido Portinari (1941)
- Perigos do Mar, Oswaldo Goeldi (1955)

O corpo musical – jogo do eco

COLABORADOR	Núcleo Barbatuques® (André Hosoi, João Simão e Maurício Maas)
FAIXA ETÁRIA	A partir de 7 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Exercício de escuta (percepção fina de timbres) imitação e atenção
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Em roda, de pé ou sentados
RECURSOS NECESSÁRIOS	Corpo dos alunos e do professor
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 4

Objetivos:

Explorar timbres e possibilidades sonoras que o corpo é capaz de produzir. Aprender a fazer sons com palmas e pés.

Descrição da atividade:

Os alunos devem estar com roupas confortáveis e despojados de anéis, colares ou quaisquer utensílios que possam vir a prejudicar movimentos corporais. Na maioria das vezes, ficarão em uma disposição de roda, alternando momentos onde estarão sentados ou de pé. Esta posição é favorável para estimular um estado de atenção, escuta e visão (numa roda, por maior que seja, todos conseguem se ver).

- 1. Aquecimento:** ativar o corpo e prepará-lo para o início do trabalho de percussão corporal. Leve alongamento das principais partes do corpo: coxa, ombros, braço, antebraço e pulsos. Percutir os pés no chão de forma rápida para aquecer as pernas. Percutir com as mãos de baixo para cima: canelas, coxa, barriga, peito ombros e braços. E massagem no rosto e couro cabeludo com as mãos. Esta atividade pode ser feita em duplas em que um aluno percute as mãos de leve nas costas do outro.
- 2. Sons Corporais:** estimular os alunos, por imitação, acompanhar o professor na apresentação dos seguintes sons:
Som tocado com os pés: Bater os pés no chão com a sola inteira.
Sons tocados com a mão: Bater as mãos na coxa, barriga e peito (na região do osso esterno). Variação dos sons de palmas (grave, estrela, aguda, costas de mão e pingo).

DICAS:

- Se o tempo permitir, o professor pode escolher um aluno para fazer outras combinações de sons para o grupo todo repetir. Outra possibilidade é que todos os alunos, um de cada vez na ordem da roda, façam uma pequena combinação de sons para que todos os outros repitam.
- Para uma maior concentração, esta atividade pode ser feita em roda com os alunos de pé.

É possível fazer o som de uma chuva usando rapidamente os sons das palmas. É só começar pelas palmas de dois dedos (pingos), depois passar pela palma das costas de mão, palma aguda, palma estrela e palma grave (aqui é a chuva forte!).

Sem parar, faça a sequência inversa. Vale lembrar que as palmas não podem estar juntas, o ritmo das gotas de chuva é sempre aleatório! Para uma maior concentração esta atividade pode ser feita em roda com os alunos sentados e até mesmo de olhos fechados (a intenção é focar a percepção na escuta).

- 3. Jogo do Eco:** jogo de imitação que prioriza o exercício da escuta (percepção fina de timbres) e da atenção. Estimula o desenvolvimento da noção indivíduo/coletivo, a capacidade de imitação/criação, a exposição da individualidade e a desinibição.

O professor lança uma combinação de sons simples para ser imitada pelo grupo (por exemplo, duas palmas graves e um pé no chão). Repita isso algumas vezes variando os timbres explorados no início da aula (usando o exemplo anterior, dois pés no chão e uma batida no peito). É possível variar também as figuras rítmicas, criando frases que podem ficar mais complexas dependendo da resposta dos alunos à atividade.

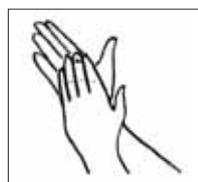
Palmas



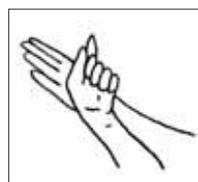
Grave



Estrela



Estalada



Costa das Mãos



Pingo

COLABORADOR	Núcleo Barbatuques® (André Hosoi, João Simão e Maurício Maas)
FAIXA ETÁRIA	A partir de 7 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Exercício de escuta (percepção fina de timbres) imitação e atenção
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Em roda, de pé ou sentados
RECURSOS NECESSÁRIOS	Corpo dos alunos e do professor
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 4 e 10

Objetivo:

Continuar a explorar as possibilidades sonoras que o corpo é capaz produzir. Relembrar os timbres aprendidos na prática anterior (9) e introduzir as possibilidades de sonoridades com a boca, incluindo variações com a voz e percussão vocal. Utilizar os recursos corporais sonoros para reproduzir sons exteriores (instrumentos musicais, sons da natureza, do mundo entre outros).

Descrição da atividade:

1. **Aquecimento:** usar a mesma sequência da primeira aula (prática 9). O aquecimento antes de fazer qualquer prática de percussão corporal deve se tornar uma rotina. Esta atividade pode ser feita com todos em uma roda onde cada aluno percute as mãos de leve nas costas do outro.

2. **Sons Corporais:** o professor rapidamente relembra com os alunos as palmas aprendidas na aula anterior. O professor pode fazer um pequeno Jogo do eco (página ao lado).

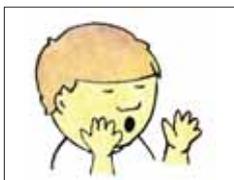
Sons usando mãos e rosto: Percutir as mãos nas bochechas, palma na boca e vácuo melódico ("poc-poc" é o nome usado pelo Núcleo Barbatuques).

Percussão vocal: Explorar as possibilidades fonéticas e onomatopeias: Tchi, Tum, Pá, sons usando o ar (Ssss, Fffff, respirações). Sons de vogais, consoantes e a mistura entre elas, assim como os diversos tipos de assobios podem ser usados.

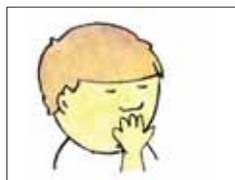
Motivos melódicos: O professor pode cantar pequenas frases musicais e os alunos repetem.

Para uma maior concentração, esta atividade pode ser feita em roda com os alunos sentados. É possível fazer o Jogo do Eco utilizando apenas sons feitos com a boca.

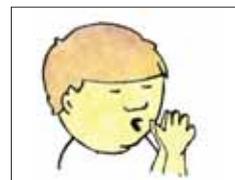
Sons usando mãos e rosto



Mãos na bochecha



Palma na boca



Vácuo Melódico (poc-poc)

DICAS:

• Ao término deste levantamento de timbres, o professor pode perguntar se algum aluno faz algum som diferente que não foi visto. Todos repetem.

Para uma maior sensibilização dos alunos, o professor pode também sugerir sons curiosos e não convencionais: o som fundo do mar, o som de dentro de uma caixa de fósforo, o som da amizade, o som de uma lesma com dor de cabeça, etc.

É interessante o professor incluir em seus comentários aspectos musicais que podem ser percebidos nas atividades tais como o reconhecimento de graves, médios e agudos, duração de cada som e densidade das texturas sonoras.

3. Jogo da imitação dos sons do mundo: uma história sonorizada

É possível pedir para os alunos imitem com a voz (e com o corpo) os sons de instrumentos musicais e outras fontes sonoras. Uma bateria, uma guitarra, uma corneta, uma britadeira, um carro, abelhas, uma cidade, um avião, pássaros. As possibilidades podem ser infinitas e podem gerar resultados muito interessantes!

O professor pode contar uma história (utilizando um livro, por exemplo) e os alunos vão sonorizando a história ao mesmo tempo, incluindo possíveis falas de personagens.

1 2 3 4 Rá!

COLABORADOR	Carlos Kater
FAIXA ETÁRIA	A partir de 8 anos
DURAÇÃO	De 2 a 3 aulas
CARACTERÍSTICAS	Interpretação e criação musical (ritmo e corpo)
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Em pé, em semi-círculo
RECURSOS NECESSÁRIOS	Folha grande de papel Kraft ou embrulho e canetas hidrocor
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 1

Objetivos:

- Vivência lúdica de prática interpretativa;
- Desenvolvimento da expressão (pessoal, gestual, sonora);
- Desenvolvimento da criatividade;
- Abordagem de noções musicais em nível materiais;
- Abordagem de noções musicais em nível organização;
- Trabalho em conjunto x em pequenos grupos;
- Exercício de observação, discernimento e apreciação musical;
- Construção de propostas musicais próprias (com favorecimento não apenas de ganho técnico mas também aumento de auto-estima, autonomia, etc.).

Descrição da atividade:

Atividade centrada na interpretação e na criação musical, com base em materiais gestuais e sonoros. Pode ser dividida em quatro etapas.

1. Contato com a proposta e interpretação conjunta

Interpretação da “matriz”, apresentada mais adiante, por todos os participantes ao mesmo tempo (tutti), com base nos materiais sugeridos. Aqui deve haver tratamento interpretativo realizado pelo educador, enfocando a clareza, beleza e precisão na interpretação de cada aluno, assim como do resultado conjunto da classe.

O exercício que apresentamos aqui é uma proposta derivada de outra já existente. Para a sua realização, os participantes permanecem em pé, dispondo-se, de preferên-

cia, em semicírculo. Ele está concebido com base numa matriz estrutural, onde a cada número corresponde um tipo particular de gesto.

2. Criação em grupo

O educador dividirá a classe em grupos de 3 a 5 alunos, que deverão, com a concentração e o silêncio possíveis, criar uma proposta de variação para a “matriz” realizada anteriormente. Uma abordagem da variação como técnica e como forma pode ser feita aqui, do ponto de vista de procedimentos, história, importância na música em geral. Com isso, ficará claro que a proposta de variação de cada grupo poderá se dar em nível dos materiais utilizados e/ou da organização, estrutura, forma. O educador passará junto a cada grupo, durante esta fase de criação, para observar se o processo se dá em condições satisfatórias, isto é, se os alunos necessitam de esclarecimentos complementares, para compreenderem os eventuais fatores limitantes e aportar novos estímulos, para assegurar, enfim, que a base e direção do processo se mostrem produtivas e adequadas para a obtenção de resultados coerentes.

3. Interpretação em grupo das respectivas criações

Todos os grupos tendo encerrado sua composição será solicitado que cada um deles, a sua vez, dirija-se a um ponto de evidência na classe ou no espaço e interprete a proposta sob forma de apresentação para toda a classe (isto é, posicionamento, silêncio e concentração,

Matriz estrutural

1	2	3	4
1	2	3	4
4	3	2	1
1	2	3	4

Rá!

Gestos correspondentes

1 - Bater palma com os braços levantados no alto, sob a cabeça

2 - Tapa com as duas mãos na altura do peito

3 - Tapa com as duas mãos sobre as coxas

4 - Batida do pé no chão (direito ou esquerdo, a combinar)

Rá! - Grito forte e breve, ao mesmo tempo em que rapidamente cada participante adquire uma posição corporal-gestual expressiva e original, que permanece congelada (fixa) por alguns segundos, retornando após em “câmera lenta” (isto é, de maneira lenta, gradual, bem suave) à posição normal.

Música de armar 1 – o silêncio

COLABORADOR	Regina Porto
FAIXA ETÁRIA	Dos 8 aos 11 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Silêncio ativo
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras. Alunos sentados em círculo.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	No centro do círculo: alunos líderes.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Material de uso diário em aula, instrumentos musicais, voz.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 5

Objetivos:

- Preparação para o estado de escuta.
- Noção de silêncio “ativo”.
- Treinamento da escuta.
- Autodisciplina e concentração.

Descrição da atividade:

A classe toda é orientada a produzir sons.

Cada aluno deverá eleger apenas um som, seja com a voz, com o corpo ou com um objeto escolhido. Eles serão os “emissores”.

Dois ou três alunos ficam responsáveis por silenciar a classe aos poucos. São os chamados “silenciadores”.

Eles se aproximam cuidadosamente dos “emissores”, um a um, com o sinal apontado (dedo indicador sobre os lábios). Em resposta, o emissor deve diminuir o seu volume, intensidade ou frequência de som ou ruído.

Um “silenciador” não deve sinalizar duas vezes seguidas para um mesmo “emissor”, mas circular pela classe.

À medida que a criança recebe “comandos de silêncio”, ela vai diminuindo gradativamente o barulho que faz, ao ponto do sussurro ou ruído mínimo.

Cada criança estipulará para si mesma qual é o seu grau

de ruído mínimo. Uma vez alcançado, a criança deverá fechar os olhos – e abrir os ouvidos.

Quando os “silenciadores” observarem que todos estão no mesmo nível de baixo ruído, passam a circular pela classe em movimentos lentos, na ponta dos pés, emitindo longos e suaves “Psiu”.

A classe toda vai ao volume sonoro zero, e esse silêncio deverá perdurar por, pelo menos, um minuto.

Trata-se de um estado de “silêncio ativo”. Sempre de olhos fechados, a criança deverá ficar muito atenta e concentrada no ambiente sonoro, pois a qualquer momento poderá ser convocada.

O silêncio só será quebrado quando os silenciadores se transformam em despertadores e acordem a classe, de novo, um a um, aleatoriamente.

Uma após a outra, cada criança é “despertada” por um leve chamado, ao longe, de seu nome (ou número ou letra), ou por um toque no ombro com uma baqueta improvisada.

Cada criança acordada deverá “cantar” livremente, prolongada e seguidamente (e não apenas falar) a palavra “um”, de forma baixinha.

Uma bela e caótica sinfonia de um’s.



COLABORADOR	Regina Porto
FAIXA ETÁRIA	Dos 8 aos 11 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Pulso
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Em círculo
RECURSOS NECESSÁRIOS	Metrônomo
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 5

Objetivos:

- Noção de tempo, andamento e métrica.

Descrição da atividade:

Acionar o metrônomo em compasso binário.

Ajustar o metrônomo a um andamento médio.

Observar aos alunos que o sino do metrônomo corresponde ao 1º tempo.

Ouvir várias vezes em silêncio para captar o pulso e a regularidade métrica.

Alguém começa a contagem (1, 2, 1, 2...), de forma pausada e tranquila, e puxa outro. Até que todos contem juntos.

O mais importante é que cada um sinta internamente o pulso.

Se houver defasagem, repassar o exercício individualmente.

Alterar o andamento para mais e para menos.

Repetir a contagem sempre em sincronia com o andamento.

Uma vez assimilado o tempo musical, pedir que a classe dê ênfase ao 1º tempo, o que pode ser marcado pelos pés, pelas mãos ou por ambos (apenas o 1º tempo).

Repetir os mesmos procedimentos em compasso ternário (1, 2, 3...).

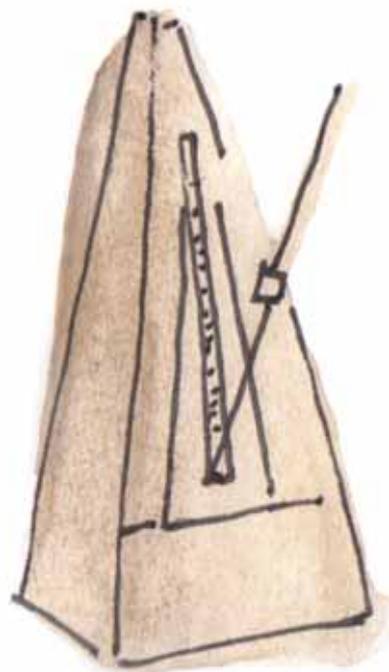
Notar que também aqui a ênfase recai sempre sobre o 1º tempo.

Repetir os mesmos procedimentos em compasso quaternário (1, 2, 3, 4...).

Manter a ênfase no 1º tempo, agora com leve realce sobre o 3º tempo.

Apenas quando o professor notar que a ideia de pulso e métrica foi bem assimilada e que o sentido de tempo foi incorporado, repetir a experiência sem o suporte do metrônomo.

Como teste, prosseguir a prática rítmica e, em seguida, retomar a aplicação do metrônomo para constatar alguma possível defasagem.



Música de armar 3 – a altura

COLABORADOR	Regina Porto
FAIXA ETÁRIA	Dos 8 aos 11 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Altura (noção intuitiva)
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Em círculo
RECURSOS NECESSÁRIOS	Diapasão de 4 notas (Sol – Ré – Lá · Mi)
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 5

Objetivos:

Afinação, noção intuitiva do sistema diatônico.

Descrição da atividade:

A classe deve ser apresentada ao diapasão: um útil indicador de alturas e notas musicais. As notas do diapasão correspondem a certos degraus da escala – ou da escala. Não são degraus contíguos, mas saltados.

O professor escolhe e emite uma nota soprando o diapasão.

Os alunos devem repetir vocalmente, um a um, a nota emitida (altura musical). A nota deverá ser emitida vocalmente usando sempre vogais.

Os alunos devem ser estimulados a adotar vogais diferentes.

Após as experiências individuais, os grupos e, depois toda a classe, devem reproduzir as notas em conjunto, coletivamente.

O exercício deverá ser realizado sucessivamente com as 4 notas do diapasão: sol-ré-lá-mi. Os alunos devem ser estimulados à maior afinação possível.

DICAS:

- Esse exercício deve ser feito sempre muito pausadamente, para que cada aluno ouça com muita concentração a nota primordial emitida como referência e descubra, por si mesmo, notas que julgue consonantes ou dissonantes.
- Quando o professor observar que os alunos dominam relativamente as alturas musicais, desenvolver uma prática de improvisação coletiva em que caiba a cada participante emitir uma única nota musical, de qualquer altura, utilizando apenas vogais, e variando as emissões.
- A emissão da nota de cada um deverá ser repetida várias vezes. A duração e intensidade da nota serão determinadas por cada participante.
- O resultado deverá soar como notas empilhadas: um acorde em flutuação.

Afinação aproximada, pede-se aos alunos que ‘respondam’ a cada uma das notas do diapasão com uma nota de altura diferente que lhe soe bem.

O exercício deverá ser feito isoladamente e depois em grupo.



COLABORADOR	Regina Porto
FAIXA ETÁRIA	Dos 8 aos 11 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Altura (consciência)
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Em círculo.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Marimba de 7 ou 8 teclas
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 5

Objetivos:

Afinação, conscientização do sistema diatônico.

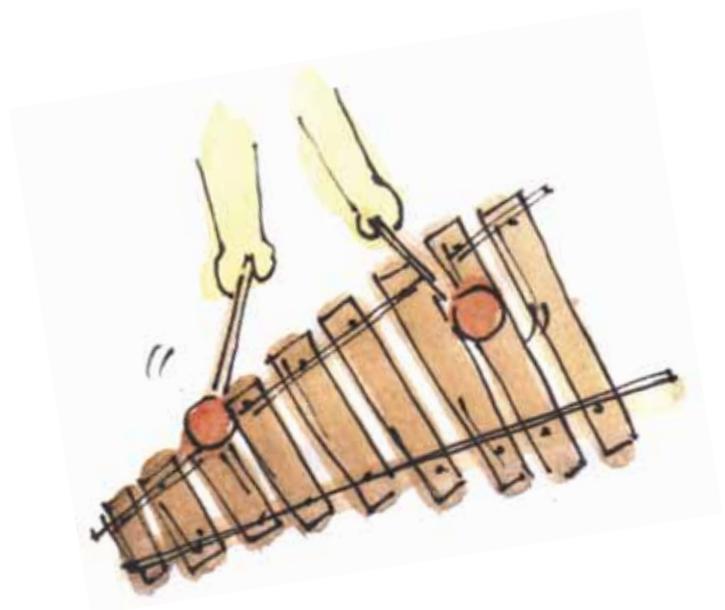
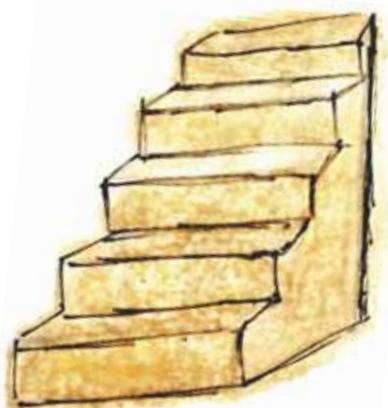
Descrição da atividade:

Apresentar a marimba aos alunos e mostrar como ela dispõe sequencialmente 7 notas da escala diatônica (dó-ré-mi-fá-sol-lá-si) ou, em alguns casos, cobrindo uma oitava completa (dó a dó).

A sequência deverá ser escrita na lousa.

Voltar à analogia da escada.

Para "aquecer", o professor toca com as baquetas as 7 (ou 8) notas da marimba em direção ascendente e descendente, as quais deverão ser cantadas. Os alunos repetem em conjunto várias vezes a escala, inicialmente em uníssono e depois de forma autônoma na altura e no tempo, de forma a criar uma livre polifonia de escalas.



Música de armar 5 – a criação

COLABORADOR	Regina Porto
FAIXA ETÁRIA	Dos 8 aos 11 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Forma, memória, criação.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	No centro do círculo: fontes sonoras, alunos líderes e instrumentos musicais.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Voz, metrônomo, diapasão, marimba e vuvuzela.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 5

Objetivos:

Senso de forma, memória, criação coletiva.

Descrição da atividade:

Agora é hora de combinar as “cores” (ou seja, as notas) livremente.

O professor e um aluno – cada qual com uma baqueta – emitem pausadamente notas aleatórias da marimba.

Outro aluno soa o diapasão como se fosse instrumento de sopro, isto é, sustentando cada nota com intenção musical e por tempo indeterminado.

Os demais alunos deverão então, cada um, escolher e procurar seguir vocalmente uma nota ou mais notas (do diapasão ou da marimba), de acordo com a percepção e a intuição de cada um.

O exercício deve então evoluir para a combinação entre afinação vocal de diferentes alturas, de tempos em tempos reforçada pelas notas do diapasão, e a métrica, com uso do metrônomo, apoiado nos tempos fortes pelos pés e/ou mãos.

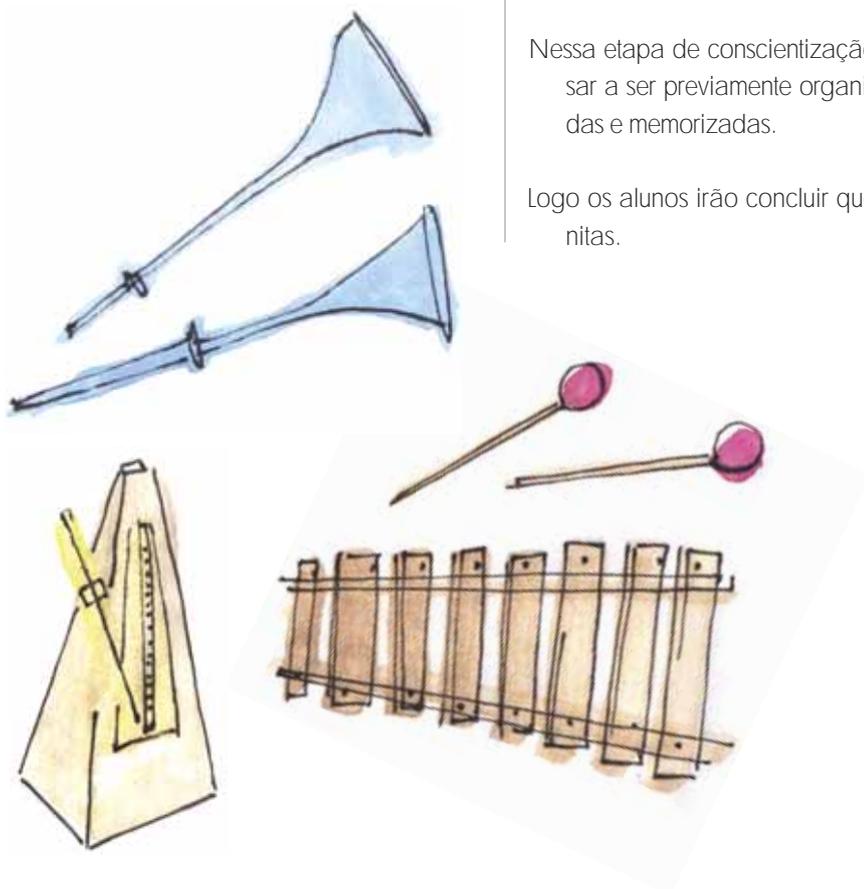
O fim da improvisação será anunciado por um toque rápido e suave de vuvuzela, seguido de pausa e de um segundo toque ainda mais suave.

A música se encerra com longo toque baixíssimo.

A experiência deve ser repetida várias vezes, até que a classe se dê conta de que estão construindo estruturas musicais.

Nessa etapa de conscientização, as estruturas podem passar a ser previamente organizadas, compostas, ensaiadas e memorizadas.

Logo os alunos irão concluir que as combinações são infinitas.



COLABORADOR	Ricardo Breim
FAIXA ETÁRIA	A partir de 9 anos
DURAÇÃO	2 aulas ou mais
CARACTERÍSTICAS	Pulso, forma e arranjo.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Toda a classe
RECURSOS NECESSÁRIOS	Aparelho de som com toca CD, lousa, próprio corpo.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 8

Objetivos:

Ao final da sequência de atividades, os alunos terão vivido uma primeira experiência de elaboração de arranjo de uma canção, que envolve conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da linguagem musical.

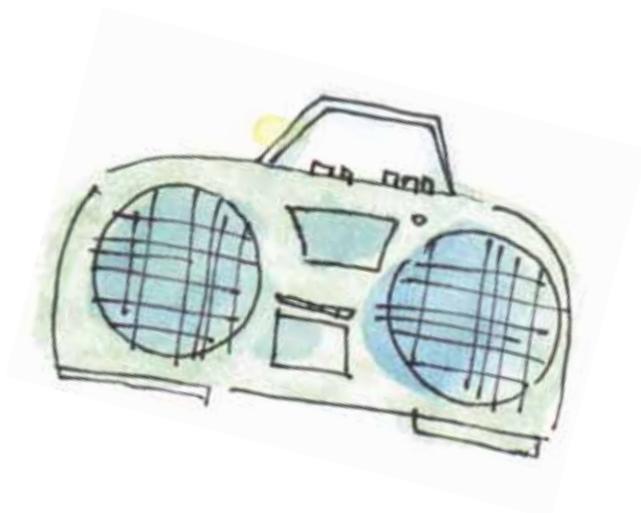
Descrição da atividade:

1. Enquanto escutam a gravação de uma canção que irão arranjar e interpretar, os alunos experimentam pulsos lentos, médios e rápidos que combinem com a música até poderem identificar, com a ajuda do professor, o pulso do compasso (uma marcação a cada início de compasso).
2. Enquanto escutam novamente a gravação desde o início, os alunos desenham uma sequência de quadradinhos equidistantes, alinhados da esquerda para a direita, de maneira que o gesto para grafar cada lado de cada quadradinho possa ser percebido como expressão do pulso do compasso.
3. Os alunos reiniciam o processo, mas agora, em lugar de manter equidistantes os quadradinhos, devem perceber adicionalmente as mudanças ou reinícios de trechos da gravação para agrupar os quadradinhos de cada trecho e até mesmo interromper o desenho de um quadradinho para iniciar o seguinte quando isso for compatível com a percepção de mudança ou reinício.

DICAS:

- Utilize 1 aula para as atividades de mapeamento da forma.
- A elaboração do arranjo pode ser distribuída nas aulas seguintes.

4. A partir da sequência de quadradinhos proposta e anotada na lousa pelo professor, os alunos discutem as possíveis diferenças entre as propostas de notação individuais e tentam encontrar a melhor maneira de identificar os diferentes trechos e representar a forma associada ao que escutaram.
5. Uma vez concluída a notação da forma por quadradinhos, utilizam-na como referência para elaborar e realizar coletivamente um arranjo com canto, e acompanhamento do professor utilizando pulso básico, pulso do compasso, levada e ritmo da melodia, escolhendo entre essas alternativas as que pareçam combinar melhor com cada trecho da canção. Anotando sob os quadradinhos as alternativas escolhidas para cada trecho, os alunos obtêm uma espécie de mapa que pode servir de guia para ensaiar o arranjo elaborado coletivamente.



Jogos rítmicos, motores e sociais

COLABORADOR	Marcelo Petraglia
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 10 anos
DURAÇÃO	A critério do professor
CARACTERÍSTICAS	Ritmo e corpo
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Individual, em duplas e em grupo. Para exercícios em grupo, organizar os alunos em roda.
RECURSOS NECESSÁRIOS	O próprio corpo
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 2

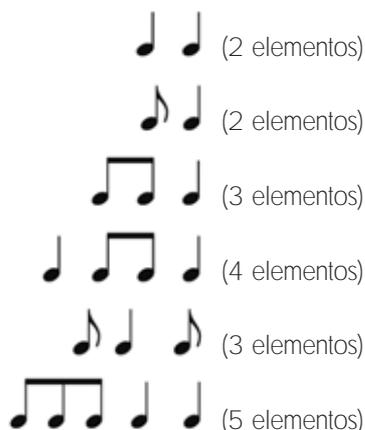
Objetivos:

Desenvolver a habilidade rítmico-motora e espaço-temporal no plano individual e social. Ao se exercitar nesta prática, o aluno consolidará seu senso rítmico e sua coordenação motora. Desenvolverá uma sensibilidade para o fluxo rítmico tanto individualmente como na interação em grupo. Sensibilizar-se-á para o valor do resultado coletivo que, mesmo dependente do resultado individual, transcende este último.

Descrição da prática:

Este conjunto de exercícios possui dois princípios básicos: a ordem do tempo (OT) e a ordem do espaço (OE). Por ordem do tempo designa-se uma dada célula rítmica com 1, 2, 3, 4 ou mais elementos.

Exemplos:



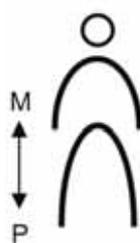
Nos exercícios, estas células são repetidas ciclicamente.

Os exercícios são formados sempre pela combinação de uma OT e uma OE.

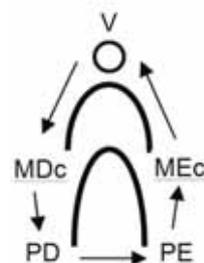
A ordem do espaço é a sequência (pontos no corpo ou no grupo) em que os elementos rítmicos acontecem. Para melhor descrevermos este elemento, usaremos as seguintes abreviações:

M	palmas
MD	mão direita, c (na coxa) ou o (no ombro)
ME	mão esquerda (na coxa (c) ou ombro (o) esquerdo)
P	bater qualquer um dos pés no chão
PD	pé direito no chão
PE	pé esquerdo no chão
V	voz (fonema ou vogal: dom, tá, hoi, ha, he, hi, ho, hu. etc.)
Números	indicam os vários alunos dentro de uma sequência
1M - 2M - 3M...	significa que os alunos batem palma um depois do outro

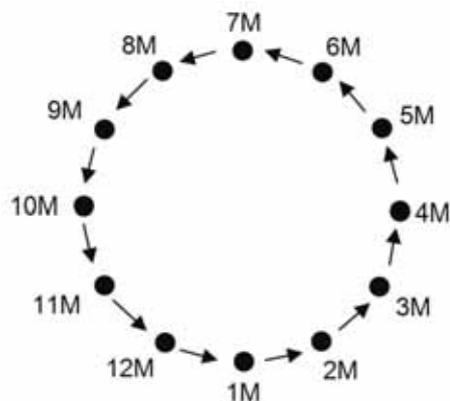
Exemplos:



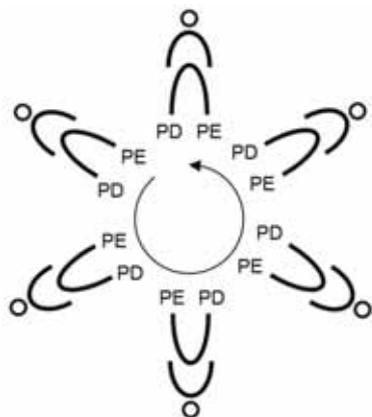
Alternância individual
M - P



Sequência individual
V - MDc - PD - PE - MEc
(sequência rotatória de 5 elementos)



Sequência em roda:
1M - 2M - 3M - 4M - 5M...
(palmas na roda, um depois do outro,
em sentido horário ou anti-horário).

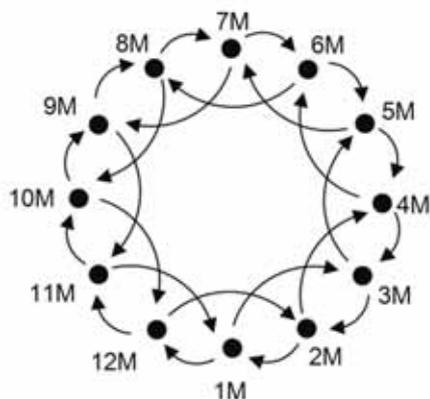


Sequência em roda:

1PE - 1PD - 2PE - 2PD - 3PE - 3PD...

(bater os pés no chão, um depois do outro, o esquerdo e depois o direito).

Estas seqüências (OE) podem variar desde algo muito simples, como bater palmas um depois do outro, até ordens bastante complexas como, por exemplo, "pula um, volta um": em roda
1M - 3M - 2M - 4M - 3M - 5M - 4M...



Ou ainda mais complexo com os pés:

1PD - 2PD - 2PE - 3PE - 2PD - 3PD - 3PE - 4PE - 3PD...

DICAS:

- Uma vez compreendido o funcionamento destes exercícios, o professor poderá facilmente criar um grande número de variações e gradações de dificuldade, de acordo com o contexto e a necessidade de seus alunos.
- A ideia básica é simples: combinar pontos no espaço e com células rítmicas. A OE pode incluir pontos os mais variados: bater os pés, bater palmas em diversas partes do corpo, sons vocais e mesmo piscar os olhos, mostrar a língua ou, para quem consegue, mexer as orelhas! Pode-se também distribuir instrumentos numa roda e assim enriquecer timbricamente o exercício, levando-o até mesmo ao status de uma pequena (ou grande) composição.

DICAS:

- Para que este trabalho tenha efeito e atinja os resultados esperados, estes exercícios devem ser praticados regularmente e podem ocupar uma parte da aula de música. A experiência tem demonstrado que é mais produtivo trabalhar em pequenas doses regularmente do que a prática concentrada em longos períodos. Em geral, práticas de 10 a 20 minutos feitas regularmente ao longo das semanas são suficientes para que se consiga um bom resultado. Todavia é a percepção do professor que deve determinar a duração do processo.
- Estes exercícios têm marcadamente uma atuação do tipo "impressão", pois buscam uma objetivação e incorporação de padrões temporais a partir de uma lei exterior. Normalmente o grupo tem um efeito ordenador sobre as inconstâncias rítmicas do indivíduo, ajudando-o a encontrar uma regularidade.

Realização dos exercícios :

Normalmente começa-se por uma série de exercícios individuais a fim de que o aluno se familiarize com a estrutura do trabalho. Deve-se sempre começar com algo simples e gradativamente aumentar a complexidade à medida que as dificuldades vão sendo superadas e a grande maioria da classe domina cada exercício. Nos exercícios em grupo, deve-se almejar que o fluxo rítmico se mantenha constante e, para isso, é recomendável começar lento e acelerar gradativamente.

Os exercícios tornam-se interessantes e desafiadores quando o número de elementos da OT (célula rítmica) não coincide com o número de pontos da OE. Quando isso acontece, há uma variação de quando e onde se bate, exigindo mais flexibilidade e concentração.

O professor pode primeiro treinar com todos os alunos a célula rítmica escolhida. Em seguida, pede que este ritmo seja distribuído entre pontos do corpo (M - P, PD - PE ou MD - PD - PE - ME etc.). Às vezes, é necessário que o professor simplesmente demonstre como deve ser feito e chame a atenção dos alunos para o que se ouve. Mesmo estando a célula rítmica distribuída entre palmas, pés ou entre diversas pessoas, o padrão rítmico deve permanecer o mesmo, soar igual.

COLABORADOR	Ricardo Breim
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 10 anos
DURAÇÃO	A critério do professor
CARACTERÍSTICAS	Apreciação e interpretação de canção.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, disposição habitual (itens 1, 2, 3) ou em roda (itens 4, 5 e 6).
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Individual, e em grupo.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Aparelho de som e CDs com canções escolhidas pelo professor e/ou alunos.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 8

Objetivos:

A presente atividade tem por objetivo trabalhar a apreciação, a percepção e a produção por parte dos alunos.

Descrição da atividade:

- Os alunos ouvem em silêncio, pelo menos duas vezes, a gravação da canção (**apreciação**).
- Identificam diferentes momentos da canção associados ao que acontece na letra ou na música e compartilham com os colegas o que compreenderam a respeito da letra (**apreciação por reflexão**).
- Cantam com a gravação, identificando acontecimentos musicais que possam funcionar como referência para cantar com o acompanhamento do professor (**percepção por produção**).
- Com o acompanhamento do professor, experimentam cantar de maneira suave, um pouco mais forte ou ainda mais suave, avaliando o que combina melhor com cada trecho, até obterem uma proposta de interpretação da canção (**apreciação por produção**);
- Com a classe dividida em grupos ou em coro e voz solista, os alunos experimentam e avaliam outras alternativas, até poderem escolher a maneira de a classe interpretar essa canção (**apreciação por produção**);
- Os alunos ensaiam e apresentam ou ensaiam e gravam a sua interpretação da canção (**produção**).



Conhecendo o Bumba Boi

COLABORADOR	Renata Amaral
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 10 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Pulso, subdivisões e compasso.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Em grupo, todos de pé, em roda.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Um par de matracas. Também poderão ser usadas claves e baquetas, ou mesmo palmas.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 7

DICA:

- As matracas podem ser feitas com ripas descartadas de caixotes ou de construção ou ainda com pedaços de cabo de vassoura de aproximadamente 20x5cm.

Objetivos:

Noções de pulso e ritmo, subdivisões do pulso, introdução ao conceito de compasso.

Descrição da atividade:

Marcar um pulso com os pés (□ = 97), primeiro com o mesmo pé e em seguida alternando o peso entre eles de forma que resulte em um movimento pendular.

Assim que o pulso estiver firmado, começar com as matracas ou palmas uma subdivisão binária.

Sem parar a marcação do pulso, interromper as matracas/palmas e reiniciar em subdivisão ternária.

Alternar as duas subdivisões algumas vezes esclarecendo e firmando a diferença entre elas.

Dividir a roda em duas metades, e agora cada uma delas executará simultaneamente uma das subdivisões. Em geral, é mais eficiente iniciar com a metade que manterá o binário e acrescentar a ternária. É natural que a primeira tenda a acelerar o ritmo, o professor deve marcar visivelmente o pulso e em algumas tentativas o grupo se acostumará ao padrão polirrítmico.

Agora o grupo poderá aprender uma melodia para cantar sobre a base rítmica, que poderá ser alternada em solo e coro (permitindo a todos que experimentem a função solista) ou cantada sempre pelo grupo todo.

A partir daí, caso haja disponibilidade, poderão ser inseridos outros instrumentos como maracás (simples de serem confeccionados com garrafinhas pet pequenas enchidas 25% com arroz), tambores graves (baldes e bacias funcionam bem tocados com baquetas fofas, feitas com 30cm de cabo de vassoura com a ponta envolta em feltro) e o Boi está no terreiro...

pulso / pés

matracas 1

matracas 2

maracá

tambor / pandeirão 1

tambor / pandeirão 2

tambor / pandeirão 3

Eu vi uma onça gemer

Juca do Bolo - MadreDeus

Eu vi u-ma on-ça ge-mer na ma-ta do ar-vo-re - do (eu) - do ô-lê-lê-
 6 lê, São Jo-ão - me va - lha São Ped' de on-ça eu te-nho me do D.C.

Boi Bonitinho

Mestre Edmundo - Boi de Cururupu

Bo - oi bo - oi - bo - ni - ti - nho de jeito

Só - quem não gos-ta de ti - é - que te me-te defeito

Maracá de prata

Humberto de Maracanã - Boi de Maracanã

Che - guei - com meu ba - ta - lhão de ou - ro -

- vim tra - zer - pra - zer de São Jo - ão -

- eu a - in-daes-tou fir-me meu po-vo faz tre - mer o chão -

- com pan-dei-ro ma - tra-ca ma-ra-cá de pra - ta na mão

Despedida

Coxinho - Boi de Pindaré

Oi vem che-gan-ça ma-dru - ga - da - eo se - re-no del' me mo-lhou

(oi) a-deus moça - o san - to já me cha - mou - a -

deus - a - deus - mo-re-na lin-ça-já vou (a-deus moça) vou D.C.

Acompanhe a pulsação - prática para um fazer musical inclusivo

COLABORADOR	Viviane dos Santos Louro
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 10 anos
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Ritmo, leitura musical
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Individual, em duplas e em grupo. Para exercícios em grupo, organizar os alunos em roda.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Papel A4, lápis
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 9

DICAS:

- É importante antes de começar, o professor marcar 4 pulsações de referência. Isso pode ser feito contando até 4.
- Pode-se começar com 4 riscos e aumentar a quantidade gradativamente conforme a evolução do aluno.

Objetivos:

Noção de pulsação; dissociação de timbres; princípio básico de leitura musical.

Atenção seletiva auditiva; noção espacial; associação de conteúdos (visual/auditivo); concentração; contagem; lateralidade (noção de direita e esquerda); capacidade de abstração; praxia fina (coordenação manual).

Descrição da atividade:

Acompanhar uma série de pulsações (representadas por riscos verticais) e marcar um X ou círculo (no risco correspondente ao da pulsação) quando ouvir um timbre diferente ao da pulsação.

O professor pede para os alunos fazerem 12 riscos verticais:



Cada risco corresponde a uma pulsação que será marcada por um timbre determinado por ele (por exemplo, palmas). Os alunos devem acompanhar cada palma/pulsação (da esquerda para direita). Sobre um ou mais pulsos, o professor emite outro som (ex: um assobio, uma sílaba, ou um instrumento). Os alunos, quando ouvirem o som diferente ao da pulsação, devem marcar um X ou círculo no risco correspondente a ela. Ex: o professor escolhe assobiar na pulsação 3, 5 e 12:



Dicas práticas para a ação e adaptações para o aluno deficiente

1. Aparentemente é uma atividade bem simples, mas ela exige muitos requisitos neurológicos: atenção, capacidade de simbolizar e associar (transformar o som em risco); Audição seletiva, para diferenciar o timbre do pulso e do outro som. Capacidade de acompanhar o som/risco da esquerda para direita; coordenação motora e praxia fina de fazer um X ou um ○ no risco.
2. A maior dificuldade da deficiência mental e de alguns níveis de autismo, é em relação à abstração. Eles compreendem, na maioria das vezes, o mundo de forma concreta. Sendo assim, para esses alunos, essa atividade pode ser muito difícil, sendo necessário adaptá-la. Uma sugestão é antes de fazer a atividade escrita, que seja feita com o corpo no espaço, depois utilizando objetos e, por último, de forma escrita.
3. Para tanto, o professor pode fazer vários traços verticais no chão com fita adesiva colorida e pedir para os alunos pularem de uma para outra quando junto com sua palma (pulso). No momento em que ele emite outro som, pode dar ao aluno uma bola. Isso ajuda ele associar através do movimento o princípio da atividade. Depois que o aluno conseguir fazer isso fluentemente, o professor pode associar os riscos a palitos de sorvete sobre a mesa e pedir que o aluno coloque tampinha de garrafas sobre os palitos em que ouve um som diferente ao da palma. Conseguindo fazer isso, passa-se para a última fase: desenhar os riscos no papel e pedir que ele circule-os quando ouvir o som distinto da pulsação.
4. Para alunos com deficiência visual, a atividade pode ser adaptada de várias formas. Uma delas pode ser colar palitos de sorvete numa folha (para não saírem do lugar) e o aluno cego colocar uma tampinha sobre os palitos (através do tato sobre eles). Ou então, o aluno pode ter um cilindro de massinha e ele vai marcando com o dedo cada pulso. Naquele em que ouvir um som diferente, ele afunda mais o dedo na massinha, deixando clara a diferença entre o pulso e o outro som. Essas duas adaptações podem ser úteis também para alunos com deficiência física que não têm praxia fina e não conseguem utilizar o lápis.
5. Para um aluno surdo, a atividade pode ser feita utilizando um tambor grave para marcar a pulsação. A pessoa com deficiência auditiva geralmente sente bem as vibrações de instrumentos graves. Cada pulso batido no tambor é uma pulsação. O aluno vai acompanhando os riscos no papel junto com a vibração que sente. Em alguns pulsos, o professor deixa de tocar o surdo, ou seja, terá uma ausência de vibrações. O aluno surdo poderá marcar o risco correspondente ao local onde não haverá o tambor.

COLABORADOR	Viviane dos Santos Louro
FAIXA ETÁRIA	Qualquer idade
DURAÇÃO	1 aula
CARACTERÍSTICAS	Consciência e dissociação de timbres
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Atividade coletiva
RECURSOS NECESSÁRIOS	Bola de tênis ou borracha; um lençol de casal ou pano de cor clara, sem desenhos, de tamanho correspondente ao do lençol com diversos orifícios (suficiente para deixar a bola passar).
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 9

Objetivos:

Consciência e dissociação de timbres. Atenção seletiva auditiva; noção espacial; associação de conteúdos (visual/auditivo); coordenação motora; concentração; lateralidade (noção de direita e esquerda); equilíbrio, tonicidade, participação em grupo; raciocínio lógico e estratégico.

Descrição da atividade:

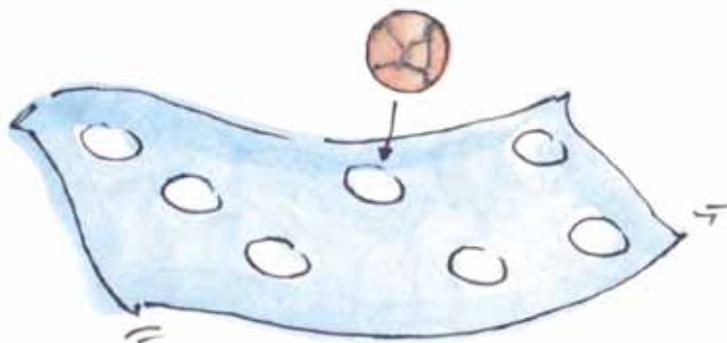
A atividade trata-se de direcionar a bolinha para o orifício correspondente ao som tocado ou conteúdo proposto. Um lençol com vários orifícios é esticado e cada integrante segura um pedaço de suas extremidades (mantendo assim o lençol suspenso no ar na posição horizontal). Na borda de cada orifício é colocado o nome de um instrumento musical ou outro timbre (de animais, objetos, etc.). O professor toca um instrumento ou timbre (que tenha escrito no lençol). Os alunos devem ouvir o som, identificá-lo e direcionar a bolinha (colocada sobre len-

çol) para o orifício correspondente sem colocar a mão na bola, somente mexendo o lençol e sem deixar cair nos outros orifícios. Dependendo do desenvolvimento do grupo, podem ser colocadas duas bolinhas simultaneamente.

Essa atividade pode ser adaptada para qualquer conteúdo. O professor pode colocar velcro em torno dos orifícios e prender neles o conteúdo desejado. Por exemplo: cada orifício pode ter o nome de um instrumento musical que tenha na sala de aula. Sendo assim, a atividade é direcionada para timbres. Mas, ele pode retirar o nome dos instrumentos e colocar no lugar, nome das notas musicais. Ele fala o nome ou toca a nota num instrumento, os alunos identificam e direcionam a bola para o orifício correspondente. Ou então, em volta de cada orifício, pode-se ter uma pequena sequência rítmica. O professor toca o ritmo, os alunos identificam e procedem da mesma forma com a bola.

Dicas práticas para a ação e adaptações para o aluno deficiente

1. Se houver alunos com dificuldades para segurar o lençol, podem-se colocar elásticos para que o mesmo amarre no pulso ou então, pode-se colar velcro no lençol para ser grudado numa pulseira no braço do aluno.
2. Para um grupo mais comprometido do ponto de vista cognitivo ou mesmo motor, podem-se fazer poucos orifícios no lençol para facilitar o jogo.
3. Para pessoas com visão subnormal, a bolinha precisa ser colorida e ter guiso dentro, para facilitar através do som a noção espacial. Em volta dos orifícios, podem-se pintar de cores bem fortes para ajudar na identificação visual dos mesmos.



Conhecendo seu povo pela música

COLABORADOR	Ivan Vilela
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 12 anos
DURAÇÃO	1 ou mais aulas
CARACTERÍSTICAS	Relações entre História do Brasil e Canção Popular.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula ou sala de informática
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Individual ou em grupos
RECURSOS NECESSÁRIOS	Papel, cartolina, lápis, caneta, jornais da época e atuais, CDs com as letras das músicas.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 6 e 10

DICAS:

- Essa atividade pode se estender em forma de projeto tendo como produto final um sarau, por exemplo.
- Caso a escola disponha de sala de informática, utilize os computadores para pesquisas.

Objetivo:

Conhecer história e costumes do povo brasileiro a partir da audição musical.

Descrição da atividade:

Apresentar um momento ou período da história do Brasil ou atitudes do povo narradas em música.

Nesta prática, o professor contextualiza a época, os acontecimentos e corrobora com a música, ou faz no sentido inverso; coloca a música e vai puxando o fio histórico da música.

Compositores como Geraldo Pereira, Wilson Batista, Noel Rosa, Luiz Gonzaga, Vital Farias, Elomar, Chico Buarque e quase todos os que compuseram música caipira, souberam narrar seus anseios e mazelas em suas composições.

Dicas práticas para a ação:

1. Numa aula de Geografia para o ensino fundamental, o professor pode usar Aquarela Brasileira (Silas de Oliveira e Mano Décio da Viola):

*Vejam essa maravilha de cenário
É um episódio relicário,
Que o artista, num sonho genial
Escolheu para este carnaval.
E o asfalto como passarela
Será a tela do Brasil em forma
de aquarela.
Caminhando pelas cercanias
do Amazonas
Conheci vastos seringais.
No Pará, a ilha de Marajó
E a velha cabana do Timbó.
Caminhando ainda um pouco mais
Deparei com lindos coqueirais.
Estava no Ceará, terra de Irapuã,
De Iracema e Tupã
E fiquei radiante de alegria
Quando cheguei na Bahia...*

*Bahia de Castro Alves, do acarajé,
Das noites de magia do Candomblé.
Depois de atravessar as matas do Ipu
Assisti em Pernambuco
A festa do frevo e do maracatu.
Brasília tem o seu destaque
Na arte, na beleza, arquitetura.
Feitiço de garoa pela serra!
São Paulo engrandece a nossa terra!
Do leste, por todo o Centro-Oeste,
Tudo é belo e tem lindo matiz.
No Rio dos sambas e batucadas,
Dos malandros e mulatas
De requebros febris.
Brasil, essas nossas verdes matas,
Cachoeiras e cascatas de colorido sutil
E este lindo céu azul de anil
Emoldura em aquarela o meu Brasil.*

2. A partir desta música, o professor pode falar das paisagens e biomas brasileiros. Seria uma interessante aula introdutória de Geografia do Brasil.
3. Sobre a corrupção na política é possível comparar "Onde está a Honestidade", do Noel Rosa (1910-1937) com "Homenagem ao Malandro", do Chico Buarque (1944) e mostrar como a corrupção se espalhou por todos os segmentos da vida burocrática brasileira.

SUGESTÕES DE TEMAS E ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES:

- Wilson Batista (1913-1968) em "Nega Luzia" (Paulinho da Viola gravou). Mostra o cotidiano e a solidariedade de como vivem os pobres.
- Geraldo Pereira (1918-1955) em "Cabritada Mal Sucedida" fala do jeitinho brasileiro já presente nos anos 1930, quando o patrão da Sebastiana vai soltar o pessoal da cadeia.
- Chico Buarque em "Meus Caros Amigos" fala da condição do exílio na época da ditadura militar. Em "Apesar de Você" e "Cálice" mostra o mesmo. A abertura do período em "Feijoadá Completa".
- Chico Buarque aborda o preconceito homofóbico em "Mar e Lua", em que uma moça do RJ vai morar no interior de SP e se apaixona por uma garota da sociedade local. A perseguição da cidade às duas acaba em tragédia.
- Dorival Caymmi (1914-2008) em "Canções Praieiras" fala dos costumes dos pescadores no litoral baiano. Elomar Figueira de Mello (1937), narra as agruras da seca e do êxodo do sertão da caatinga em seu álbum "Na Quadrada das Águas Perdidas".
- Belchior (1946), em seu disco "Alucinação", fala dos anseios da juventude diante de um mundo estruturado de maneira cruel.
- Na música Caipira, temos a "Moda da Revolução" do Cornélio Pires (1884-1958) que fala da Revolução de 1932 como em "Situação Engraçada". Também "Crise da Gasolina", na época da segunda grande guerra, com Alvarenga e Ranchinho.
- Também "Caipira na Cidade", gravada por Chitãozinho e Xororó nos idos 1970, fala das agruras do êxodo rural e a desilusão com o sonho da cidade grande. Em "Pingo D'água", de João Pacífico (1909-1998), mostra-se a necessidade da fé, quando se vive da lavoura.

COLABORADOR	Marcelo Petraglia
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 15 anos
DURAÇÃO	A critério do professor
CARACTERÍSTICAS	Voz, audição, criação.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Em grupo
RECURSOS NECESSÁRIOS	A voz dos alunos e do professor
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 2

DICA:

- Inicialmente os alunos são dispostos em uma grande roda. Na segunda etapa da atividade, eles devem ser divididos em 2 a 5 grupos contendo um mínimo de 8 e máximo de 15 alunos.

Objetivo:

Desenvolver a expressividade pessoal, explorar as possibilidades vocais, praticar habilidades de condução de grupo, desenvolver a capacidade de focar e ampliar a audição, incentivar a criação musical. Como resultado desta prática, os alunos entrarão em contato com sua musicalidade interior e a de seus colegas. Terão descoberto um caminho para lidar com o processo de criação musical de forma intuitiva, ao mesmo tempo, profundo e divertido.

Descrição da atividade:

1. Com o grupo todo disposto em roda, o professor inicia a atividade cantando frases improvisadas que os alunos devem imitar. Ele pode para isso, usar simplesmente fonemas ou vogais entoadas e se basear em alguma escala. Exemplo:

Professor: o e a o ei Alunos: o e a o ei P.: a o e a o A.: a o e a o

P.: e i a o ei A.: e i a o ei P.: a o e a ou A.: a o e a ou

Isso deve ser feito durante algum tempo até que o processo de imitação esteja fluindo bem.

2. Em seguida, o professor solicita aos alunos que cantem simultaneamente com ele, ou seja, cantem ao mesmo tempo e a mesma melodia que o professor. Isso num primeiro momento pode parecer inviável, mas com atenção aguçada é possível cantar praticamente com defasagem zero. É importante que o professor sinta o retorno do grupo e cante frases, tanto do ponto de vista melódico quanto rítmico, que permitam um bom acompanhamento. Exemplo:

Professor + Alunos: o a o a o a o e a o e i e a o a u o a i e a o

Depois de praticada esta modalidade de canto, o professor dirige ao grupo as seguintes perguntas:

- Qual a diferença entre cantar “como eco” e cantar simultaneamente?
- De onde eu tirava as melodias que estava cantando?
- O que ajudou e o que dificultou o grupo me seguir no cantar simultâneo?

Conversa-se um pouco sobre estas questões e, por fim, se pergunta:

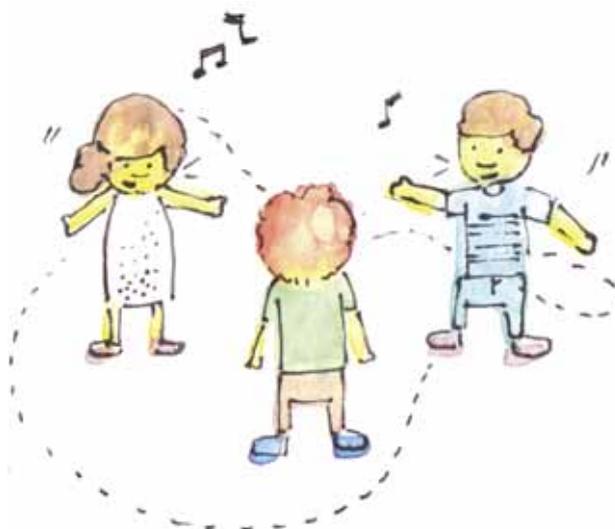
- Quem gostaria de guiar o grupo assim como eu fiz, criando suas próprias melodias?
3. Alguns alunos fazem a experiência de conduzir o grupo. Pode-se deixar livre quem vai assumir este papel ou pode-se estabelecer algum critério para escolher ou indicar os candidatos. De todo modo, não é recomendável que alguém seja obrigado a se expor.

Improvisação coral coletiva (cont.)

4. Divide-se então a turma em 2, 3, 4, ou 5 grupos dependendo do número total de alunos. O ideal é que cada grupo tenha algo entre 8 e 15 participantes. É recomendável que os grupos sejam montados segundo os princípios de naípe vocal, todavia sem a necessidade de rigorosamente dividi-los em sopranos, contraltos, tenores e baixos. Normalmente basta que cada grupo seja constituído exclusivamente por meninos ou por meninas.
5. Cada grupo deve escolher um “guia” que iniciará conduzindo o canto. Este papel de guia deve ser rotativo e vários participantes do grupo (quicá todos) devem ter a possibilidade de experimentar este papel.
6. Antes da improvisação, o professor esclarece algumas normas para o bom funcionamento do exercício:
 - Far-se-á um momento de silêncio antes de começar o exercício.
 - Não deve haver qualquer tipo de comunicação verbal durante o exercício. Mesmo a passagem de um guia para outro deve ser indicada apenas por meio de gestos se necessário.
7. Ao final, todos comentam a experiência. Algumas perguntas norteadoras para esta conversa podem ser:
 - É fundamental que cada grupo se mantenha coeso e seguindo exclusivamente o seu guia com canto simultâneo. Não há necessidade de se preocupar com o que os outros grupos estão fazendo.
 - Pausas no grupo podem acontecer a critério do guia em exercício.
 - O professor dará um sinal ou intervirá nos grupos no momento de encerrar o exercício.

Dicas práticas para a ação:

1. Este exercício atua tipicamente no âmbito da “expressão” conforme caracterizada no artigo. O seu resultado pode variar muito em função das competências musicais adquiridas previamente e que se constituem nos recursos da linguagem musical pessoal. Quando estes recursos são restritos é possível que o resultado seja pobre e sem criatividade ou simplesmente caia em clichês do “arquivo morto” auditivo. Todavia mesmo com poucas competências musicais o resultado pode surpreender pela interação dinâmica entre os grupos e a centelha criativa de alguns participantes. Assim, vale a pena repetir este exercício de tempos em tempos buscando a cada vez uma expressão mais autêntica e original.
2. Pode ser interessante, alguns alunos não participarem da improvisação e se coloquem no centro da sala ouvindo o resultado geral. Eles depois podem relatar o que ouviram e fazer suas observações sobre o processo.
3. Como complemento ao seu canto, o guia do grupo pode utilizar gestos a fim de melhor expressar sua intenção musical. Ele pode assim indicar crescendos e diminuendos e outros parâmetros expressivos.
4. Depois de praticar algumas vezes, o professor pode sugerir ao grupo que crie algum tipo de roteiro e gradativamente chegue à elaboração de uma peça musical em que o elemento formal e a improvisação coexistam.



COLABORADOR	Michelle Agnes Magalhães
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 15 anos
DURAÇÃO	2 aulas
CARACTERÍSTICAS	Música contemporânea
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, com cadeiras dispostas em forma de meia-lua.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	1ª aula: atividades coletivas – 2ª aula: em grupos.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Aparelho de som e gravação de Imaginary Landscape no. 4 de John Cage, um rádio de pilhas para cada aluno ou cada dupla, papel e canetinhas coloridas.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 5

Objetivos:

Fazer uma breve introdução à música do compositor americano John Cage (1912-1992). Estimular a percepção auditiva por meio da improvisação coletiva, bem como a criatividade dos alunos com uma proposta de composição musical.

Descrição da atividade:

A prática começa com a audição de uma gravação de Imaginary Landscape nº 4, sem nenhum tipo de informação prévia sobre o nome da obra ou do compositor. Após a escuta da obra o professor começa uma discussão colocando as seguintes perguntas:

- É possível identificar que instrumentos estão sendo tocados nessa música?
- É possível identificar ainda quantas pessoas estão executando esta obra?

Provavelmente os alunos notarão a presença do rádio. Sugere-se, então, uma discussão sobre como eles conseguiram identificar esses sons e de suas impressões sobre a música.

O professor poderá, então, dar aos alunos algumas informações sobre a obra e o compositor. John Cage foi um artista americano, que nasceu em 1912 e faleceu em 1992. Além da música, ele tinha outros interesses como as artes plásticas, a poesia e a filosofia. Ele trabalhou também como colaborador do coreógrafo e bailarino Merce Cunningham, e era um estudioso dos cogumelos. Em Imaginary Landscape nº 4, o rádio é utilizado como um instrumento musical. A partitura data de 1951, e prevê 12 rádios de ondas curtas, 24 executantes e um regente.

Sugerimos que o professor inicie uma discussão em classe sobre a seguinte questão:

- Quais as diferenças e semelhanças que podemos

encontrar entre o rádio, tratado como instrumento musical nesta obra de John Cage e os instrumentos musicais convencionais?

- Sobre que tipo de parâmetros os diferentes instrumentos e o rádio nos permitem operar?

No caso da obra de Cage, cada rádio é tocado por dois executantes. O primeiro deve controlar a mudança das estações de rádio, e o segundo o volume e o timbre. Mas, o mais interessante são as especificidades deste instrumento. A mais importante delas é que na função de instrumento transmissor, os rádios além de produzirem sons próprios (interferências e ruídos características das mudanças de cada estação), produzem também sons que mudam dependendo da estação, do horário, e de sua localização geográfica. Ou seja, diferentemente da maior parte dos instrumentos musicais, que emitem diferentes notas que podem ser controladas por meio das chaves, teclas, ou embocadura, por exemplo, não podemos prever ou controlar as músicas e os sons que ouviremos, ao ligarmos o rádio numa determinada estação, em algum lugar do mundo.

Dessa maneira, apesar de Imaginary Landscape nº 4 ser uma música escrita segundo o sistema de notação tradicional, cada execução terá um resultado completamente diferente, uma vez que o compositor não poderá prever que músicas estarão tocando em cada estação de rádio, nos diferentes momentos em que a música for executada. Você poderia imaginar, por exemplo, como soariam diferentes duas performances da mesma peça, a primeira em algum lugar do Brasil, numa apresentação realizada na hora da transmissão do horário eleitoral, e a segunda, num domingo de manhã em Tóquio?

As palavras “acaso”, “aleatoriedade” e “indeterminação” são usadas com frequência nas descrições da música de John Cage. No caso de Imaginary Landscape nº 4, a “participação” do acaso se dá em dois momentos.

Paisagem imaginária (cont.)

Para escrever a obra, o compositor usou operações ligadas ao acaso, lançando moedas, como num jogo de cara e coroa, como uma ferramenta de composição. O segundo momento da intervenção do acaso se dá na execução, uma vez que, como discutimos anteriormente, a maneira como a obra soará a cada performance não pode ser prevista de antemão. O conceito de indeterminação está relacionado a situações de imprecisão na partitura, casos em que, por falta de especificações necessárias para a execução, o intérprete pode realizar escolhas que terão implicações importantes no momento em que a música é tocada. A obra mais conhecida de John Cage chama-se 4'33" (Quatro minutos trinta e três segundos), e foi composta em 1952. É uma peça em três movimentos, em que a instrumentação pode ser escolhida livremente. Os instrumentos musicais não emitem nenhum som, o que se ouve é a plateia e todos os sons ambientes.

Propostas de criação para orquestra ou grupo de rádios

1. Improvisação: Estudo com ruído branco

Uma primeira experiência pode ser feita com todos os rádios fora de sintonia, e com o seletor de frequência fixo. Desta maneira, os aparelhos emitirão uma espécie de ruído branco. Os alunos poderão alterar o volume e movimentar os aparelhos para produzir variações de intensidade e timbre. Poderão ainda cobrir o falante com diferentes materiais (por exemplo folhas de papel, tecido) para produzir alterações no som. Os alunos poderão se alternar na posição de regente para coordenar a performance do grupo. Este, por sua vez, poderá se dividir em naipes conforme o tipo de aparelhos, por exemplo. O regente deve levar em consideração as diferentes combinações no interior do grupo, indicando a alternância de solos (um só rádio, ou um grupo pequeno de rádios) e tutti (o grupo todo tocando junto). Ele pode explorar ainda diálogos entre os diferentes naipes, além de coordenar também a intensidade com o qual cada um dos alunos tocará o aparelho. Crescendos e decrescendos em diferentes velocidades são os recursos principais desta improvisação, e diferentes gestos convencionalizados pelos alunos deverão ser trabalhados para que o grupo possa responder ao regente.

DICAS:

- A gravação de Imaginary Landscape nº 4 está disponível em: www.ubuweb.com
- Se conveniente e coerente com o conteúdo didático de ambas as disciplinas, pode-se planejar a aplicação desta atividade simultaneamente a assuntos relacionados, que serão abordados pelo professor de Física da turma.
- Recomenda-se a seguinte leitura:
O Ouvido Pensante, de Murray Schafer, Editora da Unesp, 2003.

2. Composição escrita

Os alunos poderão elaborar como tarefa para casa uma composição curta, escrita com o auxílio de uma partitura gráfica, que poderá ser em forma de cartaz, para possibilitar a execução em grupo. Eles poderão utilizar os materiais trabalhados na improvisação 1, e incluir também elementos novos, como a manipulação dos botões de mudanças de estação. Dependendo do número de alunos as partituras poderão ser elaboradas individualmente ou por duplas ou trios. Pode-se convencionar um sistema de notação único, ou cada aluno / grupo pode criar uma grafia própria. A segunda aula consistirá do ensaio e execução destas partituras. Os alunos poderão escolher se desejam criar suas partituras para o grupo todo (orquestra de rádios) ou para grupos menores. Pode-se também especificar a posição que cada rádio/executor ocupará na sala, e se este deve se movimentar ou permanecer estático. Dessa forma, a disposição espacial pode ser compreendida também como um parâmetro para a composição.

Concluindo a prática

Os alunos poderão ser estimulados a tecer suas impressões sobre cada uma das composições. Pode-se colocar em discussão o papel do acaso e da indeterminação nas diferentes interpretações do grupo, buscando-se salientar os momentos mais importantes da performance (momentos engraçados, jogos de palavras que podem ter ocorrido por acaso). É interessante que ao menos uma das composições do grupo seja executada duas vezes, para que, desta forma, os alunos possam avaliar a importância do acaso no momento da interpretação da peça.

COLABORADOR	Carlos Sandroni
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 15 anos
DURAÇÃO	20 minutos por aula (distribuir a atividade em várias aulas)
CARACTERÍSTICAS	Rítmicas aditivas
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Livre
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Livre
RECURSOS NECESSÁRIOS	Palmas ou instrumentos de percussão
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 6

DICA:

- A sequência rítmica destes exercícios é amplamente utilizada na música tradicional africana. O etnomusicólogo Simha Arom propôs situar esta sequência rítmica no quadro mais amplo do que chamou de "imparidade rítmica", ou seja, sequências cujo número total de posições é par, mas nunca podem ser divididas em metades iguais, mas sim em "quase-metades" ímpares (neste caso "7+5" ou "5+7"). Em outras palavras, ao tentar escrever estes ritmos em notação musical convencional, eles sempre ficam com um sinal de ligadura na parte central.

Objetivos:

Possibilitar uma vivência de ritmos musicais inspirada em aspectos da música africana e afro-brasileira.

Descrição da atividade:

1. A notação aqui empregada

Vou começar abordando um tipo de notação musical diferente da convencional, que irei em seguida empregar ao propor exercícios rítmicos. É importante que fique claro que as explicações sobre a notação não se destinam necessariamente aos alunos, mas sim, aos professores que queiram utilizar os exercícios propostos. Estes exercícios podem em alguns casos ser feitos com auxílio das notações, mas também podem ser feitos de maneira puramente musical e auditiva.

A notação que adotarei é a chamada "notação de impacto", criada pelo etnomusicólogo austríaco Gerhard Kubik. Ela pode ser usada para descrever eventos musicais baseados em uma sequência de posições rítmicas de duração igual. Passo imediatamente a um exemplo:



A figura acima representa, através de oito traços, uma sequência temporal de oito pulsações idênticas e sucessivas. Ela seria equivalente a um compasso 2/4 no qual nenhum som fosse tocado ou cantado, mas em que estivéssemos atentos a uma sequência "implícita" de oito semicolcheias. Na "notação de impacto", iremos substituir um traço por um "X" cada vez que houver produção de som musical no ponto correspondente. Da mesma forma, um traço será substituído por um ponto "." em cada posição onde não houver início de produção de som. Assim, o símbolo "." não representa a ausência de som, mas apenas a ausência de "impacto", ou em outras palavras, ausência de nova produção de som. Esta notação não representa quanto

"dura" um som, à maneira das semínimas e colcheias da notação usual. Ela informa apenas quando se inicia a produção de um novo som. Eis um exemplo:



A figura acima descreve um evento rítmico composto por oito durações iguais, onde na primeira, na quarta e na sétima posições há nova produção de som, e nas posições restantes, não há nova produção de som, havendo apenas silêncio ou prolongamento (ou reverberação) de sons anteriores. Em notação usual, o equivalente poderia ser um compasso 2/4 contendo uma colcheia pontuada, seguida de outra colcheia pontuada, seguida de uma colcheia.

Uma característica importante da "notação de impacto" é que ela não está associada obrigatoriamente a uma estrutura métrica subjacente. O que quer que se escreva em 2/4, tal escrita pressupõe uma estrutura métrica de dois "tempos" de semínimas. A figura acima, por outro lado, tanto pode ser associada à estrutura métrica do 2/4, como a outras estruturas métricas muito diferentes (como "ritmos búlgaros" ou "aksak" usados por Bartok e Dave Brubeck, entre outros).

As ilustrações musicais que trago em seguida empregam o sistema de notação aqui descrito, mas sem a contagem numérica que sublinhou os exemplos anteriores, e que foi utilizada apenas com objetivos didáticos. Vou apenas

quatro posições, agora faremos isso a cada três posições:

(12) X . . X . . X . . X . .

Trabalhando com o ritmo do exercício 1, veja como fica a combinação dos "passos" e das palmas (sempre assinalando em amarelo os pontos "métricos"):

(12) X . X X . X . X . X X .
 (12) X . . X . . X . . X . .

E agora a mesma coisa com o ritmo do exercício 2:

(12) X . X . X . X X . X . X
 (12) X . . X . . X . . X . .

Exercício 5:

Vamos agora abandonar o foco na base métrica e trabalhar com o grupo dividido em dois. Uma parte bate palmas no ritmo do exercício 1, e a outra parte, no ritmo do exercício 2. Depois se alternam as funções. Assinalo em amarelo os pontos onde as palmas coincidem:

(12) X . X X . X . X . X X .
 (12) X . X . X . X X . X . X

Exercício 6:

Como ficou dito atrás, os ritmos 1 e 2 representam diferentes pontos de entrada da mesma sequência de eventos. Como a sequência em questão possui doze posições, possui também doze pontos de entrada possíveis, dando origem não só aos dois ritmos já trabalhados, mas também a outros dez, que seriam os seguintes:

3
 (12) X X . X . X . X X . X .

4
 (12) X . X . X X . X . X X .

5
 (12) X . X X . X . X X . X .

6
 (12) X . X . X X . X . X . X

7
 (12) X . X X . X . X . X X .

As próximas cinco variantes são mais difíceis de realizar quando não se tem o hábito, por começarem em posições de não impacto (em termos técnicos usuais, "pausas").

8
 (12) . X X . X . X . X X . X

9
 (12) . X . X . X X . X . X X

10
 (12) . X . X X . X . X X . X

11
 (12) . X X . X . X X . X . X

12
 (12) . X . X X . X . X . X X

Todos estes ritmos podem ser praticados separadamente, como fizemos nos exercícios 1 e 2, ou junto com bases métricas ternárias ou quaternárias, como fizemos nos exercícios 3 e 4. Ou ainda de maneira superposta, como fizemos no exercício 5. Com a prática, podemos também combinar a métrica ternária e a quaternária usando diferentes divisões do grupo participante, ou ainda passar de uma métrica para outra, ou de uma variante para outra, ou tudo isso junto, a um sinal do facilitador, sem parar o exercício.

Em todos os exemplos anteriores, cada vez que uma posição onde há "impacto", ou nova produção de som (simbolizada por um X), for seguida de outra posição em que também há impacto, esta posição seguinte pode ser substituída por uma posição sem impacto. (O inverso não é verdadeiro.)

X X ⇒ X .

Praticar os exercícios fazendo esta substituição é outra forma de dar variedade a eles.

Uma vez que se tenha certa desenvoltura, é possível combinar as possibilidades rítmicas aqui desenhadas de maneira criativa e bastante interessante. O que ficou dito e sugerido é apenas um pontapé inicial para muitas possibilidades rítmicas a serem descobertas.

“Variações” em três períodos da História da Música

COLABORADOR	José Ivo da Silva
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 15 anos
DURAÇÃO	3 aulas
CARACTERÍSTICAS	Apreciação e História da Música Clássica
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Livre
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Sentados de forma que possam cantar livremente
RECURSOS NECESSÁRIOS	Aparelho de som e gravação das peças sugeridas
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 5

Objetivos:

Abordar um procedimento da “música clássica” extremamente importante no contexto da música instrumental com audições orientadas.

Descrição da atividade:

Para essas atividades, o professor deverá providenciar a gravação das seguintes peças:

- Passacaglia em Dó menor, BWV 582 (aprox. 8'30) Johann Sebastian Bach (1685-1750);
- Quinteto para Piano em Lá, D. 667 (A Truta), 4º movimento – Tema e Variações: Andantino (aprox. 7'30) Franz Schubert (1797-1828);
- Sinfonia nº 4 em Mi menor, Op.98, 4º movimento: Allegro enérgico e passionato-Più Allegro (aprox. 11'30), Johannes Brahms (1833-1897).

Cada uma das aulas terá uma introdução necessária para orientar a audição dos alunos.

1ª Aula:

Iniciar a aula com uma audição do trecho inicial da Passacaglia sem nenhuma informação – uma audição despretenhiosa (aproximadamente 2'30).

Estabelecer um diálogo sobre o que ouviram:

- Quais os instrumentos (ou instrumento) presentes?
- Há alguma estrutura fácil de perceber?
- Qual a impressão inicial dos alunos?

Após um breve diálogo com os alunos anunciar a obra:

- Passacaglia em Dó menor, BWV 582 (aprox. 8'30) Johann Sebastian Bach (1685-1750) – Período Barroco na música aproximadamente 1600-1750.

Detalhar com os alunos:

- o significado da abreviatura BWV;
- a importância de J.S. Bach;
- detalhes sobre a obra (Obra para solista: órgão. Métrica – 3/4, anacruse de semínima. Textura polifônica – várias vozes simultâneas.);
- a definição de passacaglia.

DICAS para a 1ª AULA:

- Se houver recursos de Datashow, apresente o trecho abaixo, mas só na segunda vez: www.youtube.com/watch?v=gWakFuLMbQ
- Uma audição integral: cuidado em parar a gravação no momento certo, pois há uma Fuga (segunda parte da obra) que não será abordado e geralmente vem direto sem pausa.
- Direcionar a audição para o tema e também para as modificações das outras vozes em cada repetição.
- Após a audição, conversar sobre as impressões dos alunos. Se houver tempo, pode-se ouvir novamente.

Algumas informações:

- A abreviatura BWV (Bach-Werke-Verzeichnis) que aparece seguido de um número é uma catalogação temática estabelecida por Wolfgang Schmieder (1950/61) para identificar a obra.
- J. S. Bach – um dos compositores mais importantes do Período Barroco, excelente tecladista (órgão e cravo), escreveu para todos os gêneros da época exceto Ópera. O Período Barroco tem uma predominância ainda de música vocal, este exemplo aborda uma das produções instrumentais, tendo várias outras formações possíveis.
- Obra para solista: órgão. Métrica – 3/4, anacruse de semínima. Textura polifônica – várias vozes simultâneas.
- A passacaglia é um procedimento musical de variação. Uma melodia é exposta no registro grave e é repetida várias vezes, tendo sobre ela mudanças na harmonia e no contraponto em cada repetição, por isso é chamada de Variação Harmônico-contrapontística. No caso da Passacaglia em Dó menor há 20 repetições.
- Propor que os alunos cantem a melodia inicial para memorizá-la (registro grave do órgão): ouvir só os primeiros 8 compassos e repetir em pequenos grupos. Pode ser iniciada pelo professor e somando a pequenos grupos alternados e depois todos juntos.

Tema da Passacaglia

J. S. Bach



Explicar a Estrutura da obra:

- Tema no registro grave do Órgão;
- 1ª até 4ª repetição o tema está no baixo, com pequenas alterações de articulação;
- 5ª tema no baixo, porém com uma mudança rítmica;
- 6ª até 8ª volta no ritmo do início;
- 9ª alteração rítmica (semicolcheias seguidas por semínimas);
- 10ª alteração rítmica (em semínimas)
- 11ª tema passa para região mais aguda, desaparece o baixo;
- 12ª continua na voz aguda e aparece outra melodia no registro grave;
- 13ª passa para a contralto (segunda voz mais aguda);
- 14ª e 15ª aparece entrecortada nas vozes do meio;
- 16ª até 20ª volta para o registro grave.

2ª Aula:

Iniciar a aula com uma audição do trecho inicial do Tema e Variações de Schubert sem nenhuma informação – uma audição despretenhiosa (aproximadamente 2'30).

- Quais os instrumentos (ou instrumento) presentes?
- Há alguma estrutura fácil de perceber?
- Qual a impressão inicial dos alunos?

Após um breve diálogo com os alunos anunciar a obra:

- Quinteto para Piano em Lá, D. 667 (A Truta), 4º movimento – Tema e Variações: Andantino (aprox. 7'30) Franz Schubert (1797-1828), morreu com 31 anos.

Detalhar com os alunos:

- Informações sobre a obra;
- Breve histórico do autor: Schubert;
- Conceitos como música de câmara, métrica, textura, variação ornamental, estrutura do tema

Algumas informações:

- A letra D. também segue um catálogo temático das obra de Schubert, realizado por O. E. Deutsch.
- Schubert é um compositor de transição entre Classicismo e Romantismo, porém esta obra traz uma estrutura clássica. O Classicismo na música corresponde a aproximadamente 1750-1825.
- Sua instrumentação é: Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo e Piano. Obedece a uma instrumentação particular escolhida por Schubert, pois não era muito comum. Chamamos esta formação de "música de câmara", isto é, uma utilização de pequeno grupo de instrumentos.
- Métrica – Binária, anacruse. Textura – melodia acompanhada.
- Variação ornamental – tema é repetido com pequenas alterações sem interferir na estrutura do tema (floreios).
- Estrutura do Tema – 8 compassos que se repetem e seguem mais 12 compassos.

Tema "A Truta"

Franz Schubert



“Variações” em três períodos da História da Música (cont.)

Explicar a Estrutura da obra:

- A exposição do tema (8+8+12) é apresentada só pelos instrumentos de cordas (Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo) sem o piano. A melodia principal está no violino;
- Variação I – Entrada do piano acompanhado pelas cordas. (8+8+13) – Tema no piano com pequena variação ornamental (floreios);
- Variação II - Tema na viola, violino escalas e passagens virtuosísticas;
- Variação III - Tema no contrabaixo;
- Variação IV -Tema no violino um pouco transformado;

DICAS:

- Faça uma audição integral
- Direcionar a audição para o tema e também para as modificações das outras vozes em cada repetição.
- Após a audição, conversar sobre as impressões dos alunos.
- Se houver tempo e os alunos quiserem, pode-se ouvir novamente.

- Variação V -Tema no violoncelo também um pouco transformado.
- Final - Allegretto – Inicia só piano e violino com o tema, depois viola faz o tema e conversa com o violino enquanto os outros instrumentos acompanham.

3ª Aula:

Iniciar a aula com uma audição do trecho inicial do 4º movimento: Allegro enérgico e passionato - Più Allegro da Sinfonia nº 4 em Mi menor, Op.98, Johannes Brahms sem nenhuma informação – uma audição despretenhiosa (aproximadamente 2’30).

- Quais os instrumentos (ou instrumento) presentes?
- Há alguma estrutura fácil de perceber?
- Qual a impressão inicial dos alunos?

Essa é a obra mais complexa de todas apresentadas nestas aulas, requer uma discussão mais longa e esclarecedora. A utilização da orquestra sinfônica e a diluição do tema em toda a amplitude da orquestra tornam a percepção do tema praticamente impossível sem a partitura em algumas partes.

Após uma conversa com os alunos anunciar o nome da obra.:

- 4º movimento: Allegro enérgico e passionato - Più Allegro da Sinfonia nº 4 em Mi menor, Op.98, Johannes Brahms (1833-1897).

Detalhar com os alunos:

- Informações sobre a obra.
- Descrição do período em que está inserida (romantismo).
- Variação - Chaconne.
- Esta obra é do período romântico. O romantismo é de, aproximadamente, 1825 a 1910.
- Esta sinfonia foi escrita em 1885. Seu efetivo orquestral é formado de: 2 Flautas, 2 Oboés, 2 Clarinetes, 3 Fagotes, 4 Trompas, 2 Trompetes, 3 Trombones, Tímpanos e triângulos; e as cordas (1ºs Violinos, 2ºs Violinos, Violas, Violoncelos e Contrabaixos).
- Neste último movimento, o tema de oito compassos, em forma de coral nos sopros, é tomado de empréstimo, com algumas modificações, à cantata BWV 150 “Nach dir, Herr” de J. S. Bach. Uma vertente importante do romantismo musical é voltar-se para o passado com uma citação dos grandes mestres e, é o que Brahms faz em relação a Bach neste último movimento desta sinfonia. A linha mais aguda do coral de Bach é esta melodia abaixo:

Cantata 150 "Nach dir, Herr, verlangest" mich"

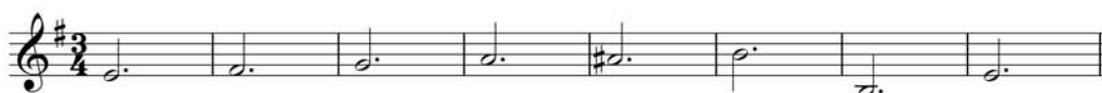
J. S. Bach



E a melodia que Brahms propõe é esta abaixo, compare.

4º Movimento - 4ª Sinfonia

Johannes Brahms



O coral que Brahms apresenta nos sopros nos oito primeiros compassos é:

Redução dos 8 primeiros compassos - 4ª de Brahms



- A melodia da voz superior, uma oitava abaixo, será utilizada para os alunos cantarem, o exemplo acima da redução dos oito primeiros compassos.

Esta forma de Variação é chamada Chaconne (explicar suas características aos alunos).

- Tem como característica a exposição de um tema em forma coral ou com uma simultaneidade de vozes, sendo a sua voz superior utilizada com tema e repetida ostensivamente. Embora esta seja um procedimento antigo (Barroco), Brahms dará a ela um caráter apropriado ao seu tempo, tornando uma grande variação de aspectos românticos. Com uma estrutura que se torna muito complexa no decorrer de sua performance, o tema se dilui, e perdemos sua referência. Só será claramente reconhecido nos momentos de recapitulação.

Explicar a Estrutura da obra:

Este movimento, o último da 4ª Sinfonia, possui cinco seções.

- 1ª - Doze variações – em 3/4, sempre de 8 (tema acima) em 8 compassos, como exposição;
- 2ª - Quatro variações com uma mudança de fórmula de compassos – em 3/2 – interlúdio;
- 3ª - Variação 17 – retomada da série inicial de variações como desenvolvimento;
- 4ª - Recapitulação – repetição dos oito compassos iniciais e mais três variações;
- 5ª - Coda mais rápida com material temático do início.



Jogo das flechas

COLABORADOR	Núcleo Barbatuques® (André Hosoi, João Simão e Maurício Maas)
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 14 anos
DURAÇÃO	3 aulas
CARACTERÍSTICAS	Pulso, tempo e contratempo.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, sem cadeiras.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Em roda, sentados ou de pé. Com roupas confortáveis e despojados de anéis, colares ou brincos.
RECURSOS NECESSÁRIOS	O corpo do professor e o dos alunos
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 4

Objetivos:

Desenvolver a noção de pulso, tempo e contra tempo.
Estimular a capacidade de atenção e concentração.

Descrição da atividade:

Aquecimento

Usar a mesma sequência das prática 9 e 10 do Fundamental 1 (p. 236 e 237). O aquecimento antes de fazer qualquer prática de percussão corporal deve se tornar uma rotina.

Jogo da flecha sem pulso

Todos (inclusive o professor) devem estar em pé formando uma roda.

Uma pessoa bate uma palma em direção a outra pessoa, como se fosse um gesto de lançar uma flecha, cuidadosamente mirada aos olhos. Aquele que recebe a flecha, repassa para outra pessoa (que pode ser inclusive a mesma pessoa que enviou para ele). Esta relança a "palma-flecha" para outra dentro da roda. Assim vai prosseguindo o jogo. Todos devem estar em estado de alerta e prontidão para receber a palma e logo repassar para outra pessoa.

Fazer a mesma coisa só que com o som do pé.

Na próxima etapa, cada pessoa lança dois sons, um com o pé (Tum) e o outro com a mão (Pá).

Ex: Tum Pá (uma pessoa), Tum Pá (outra pessoa), e assim por diante.

Quando a sequência se tornar contínua, é muito comum surgir células rítmicas mais estáveis.

Ex:

Jogo da Flecha com pulso (percebendo o tempo)

Ainda em roda, todos devem marcar juntos um pulso com o pé. É importante que seja um andamento confortável (semelhante ao andar), em torno de 47 bpm.

Lembrar sempre de alternar os pés, buscando um equilíbrio no movimento.

As flechas agora serão mandadas junto com o pulso, ou seja, no momento que o pé bate no chão.

Ex:

DICA:

- Caso o aluno não consiga responder à flecha rapidamente, no pulso seguinte, peça para que espere o próximo pé.

Jogo da Flecha no contratempo

A flecha (palma) deverá ser lançada no contratempo (entre os sons dos pés).

É natural que os alunos busquem o contratempo.

Havendo dificuldade, peça para que cantem Pá junto com a palma.

A voz costuma ser um grande auxiliador para resolver desvios motores.

Dica: Podemos variar os tipos de palma assim como substituir os timbres do jogo por outros sons corporais (boca, voz, peito, pernas etc.).

Ex:

COLABORADOR	Magda Pucci e Berenide de Almeida
FAIXA ETÁRIA	A partir dos 15 anos
DURAÇÃO	4 aulas
CARACTERÍSTICAS	Prática e rítmica e vocal a três vozes
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Alunos de pé em círculo para terem contato visual entre eles.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Instrumentos de percussão
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 5

Objetivos:

- Ampliar o repertório musical;
- Vivenciar e compreender as conexões entre as canções propostas neste arranjo que tem como unidade uma sequência rítmica afro-brasileira formada por diferentes ritmos de congadas;
- Aprender a cantar o Hino da África do Sul, a melodia Sansa Kroma (na língua africana xhosa) e Cangoma - canção do repertório tradicional afro-brasileiro;
- Desenvolver percepção e habilidade rítmica a partir de diferentes padrões afro-brasileiros;
- Perceber a estrutura formal do arranjo, ampliando a compreensão das diferentes partes que formam um todo.

Descrição da atividade:

Considerando que o trabalho musical deve equilibrar as diferentes formas de se relacionar com a música, ou seja, ouvir, cantar, tocar e refletir; elaboramos uma atividade que contempla esses quatro eixos norteadores.

Cantar

Inicie a prática com a canção sul-africana Sansa Kroma e depois ensine a melodia de Cangoma. No segundo dia, ao retomar as duas canções, apresentar o Hino da África. É importante que as melodias estejam bem firmes antes de se cantar o arranjo vocal sugerido, que mesmo sendo simples e intuitivo, requer um certo cuidado.

Existem diversas formas de ensinar essa canção:

- Sugerimos num primeiro momento utilizar a forma responsorial, característica da maneira africana de ensinar: cante a primeira frase da melodia (*Sansa kroma nena o kekekomba*) e indique com um gesto para que as crianças a repitam e assim por diante. Há uma pequena variação na repetição na qual se prolonga a vogal 'o' e não se canta as sílabas 'keke'
 - Sansa kroma ne na ô (ke ke) ko kom ba*
 - Sansa kroma ne na ôoooo ko kom ba*
 (ver partitura na p. 272).

DICAS:

- MINA** - grupo étnico formado por negros da Costa do Ouro, atual Gana. O termo 'mina' veio da palavra Elmina ou o antigo forte português São Jorge da Mina. Os negros mina procediam da Costa do Ouro, principalmente os fanti-axanti. O termo passou a designar genericamente os negros sudaneses no Brasil, acrescentando o grupo étnico específico como mina-nagô, mina-gêge, mina-mahi, mina-fânti, mina-popo etc.
- Gromlon** - técnica usada em grupos de teatro e trata-se de inventar uma língua imaginária e com ela conversar com os colegas, usando diferentes entonações, é possível se comunicar, mesmo que as palavras não façam o menor sentido.

- É possível também repetir a letra da canção sem a melodia, apenas o ritmo das palavras.
- Falar o texto da canção utilizando diferentes entonações, como perguntas, incluindo subtextos engraçados, diálogos entre as crianças, como se fosse um gromlon.

Formas de se cantar

Após a música estar interiorizada é possível "montar" a música de diferentes formas:

- Usar a forma solo com resposta do coro uníssono;
- Solos em duplas (uníssono) e coro em uníssono;
- Solos em duplas (a duas vozes) com o coro em uníssono;
- Solos (uníssono ou a duas vozes) com o coro a duas vozes;
- Coro cantando tudo do começo ao fim, sem os solos.

Tocar

Antes de tocar os instrumentos, desenvolver a assimilação dos ritmos pelo corpo através de exercício de percussão corporal ou mesmo usar outros objetos sonoros. Sugerimos que os quatro padrões rítmicos sejam aprendidos separadamente e depois reunidos (ver partitura na p. 269). É importante que os quatro padrões sejam assimilados por todos os alunos mesmo que haja uma divisão posterior entre quem canta e quem toca na realização do arranjo final.

Tambores de Mina (cont.)

Ouvir

Desenvolva um trabalho de percepção, evidenciando alguns aspectos musicais como a entrada do solo, coro em uníssono, o coro a várias vozes, as mudanças dos padrões rítmicos, a identificação dos instrumentos de percussão, enfim, uma análise formal do arranjo Tambores de Mina.

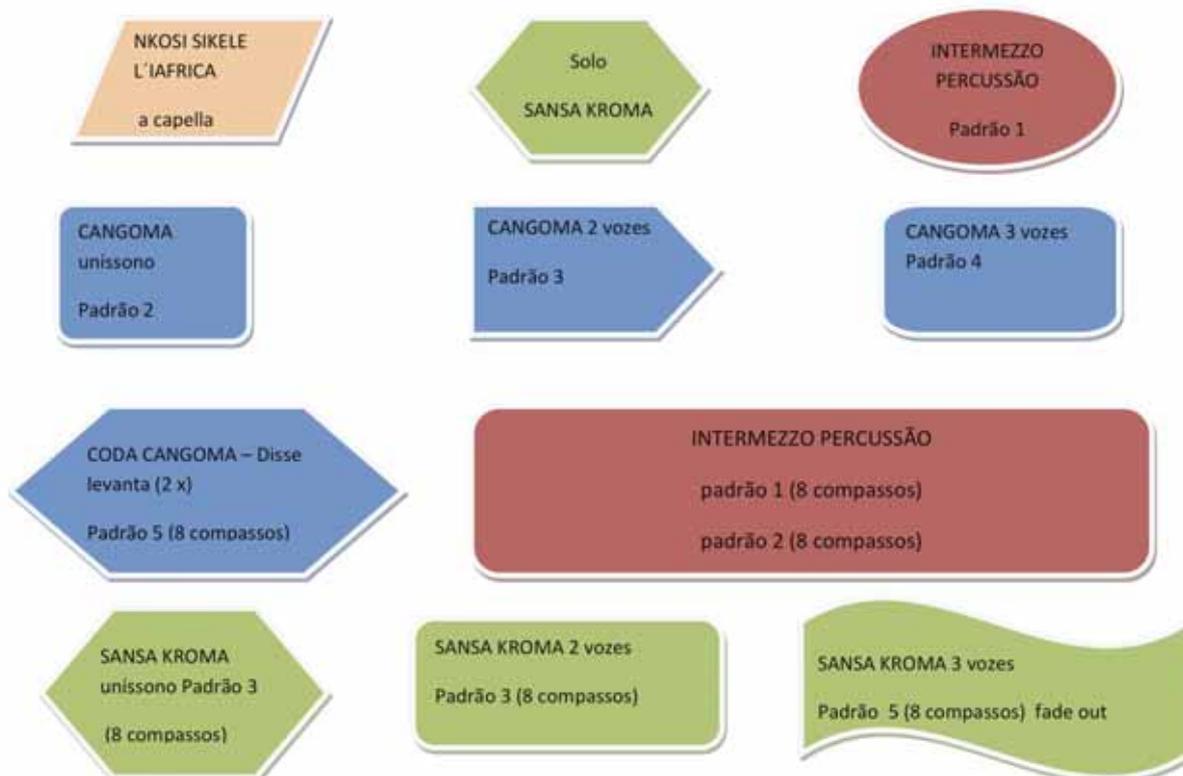
1. Inicia-se o arranjo com o Hino da África do Sul, Nkosi Sikele I'i Afrika a três vezes a capella.
2. Entrada do solo vocal das duas frases da melodia de Sansa Kroma sendo que a segunda fica inconclusa.
3. Entrada dos tambores no primeiro padrão rítmico (8 compassos).
4. Entrada do coro em uníssono na melodia de Cangoma, acompanhado pelo segundo padrão rítmico anterior.
5. Entrada do coro a duas vozes na melodia de Cangoma, acompanhado pelo terceiro padrão rítmico dos tambores.
6. Entrada do coro a três vozes ainda na melodia de Cangoma acompanhado do quarto padrão rítmico com algumas variações (veja partitura).
7. Na repetição (2x) da última frase '*Disse levanta povo/Cativeiro j'acabô*', entra o quinto padrão rítmico finalizado com tercinas para voltar ao primeiro padrão rítmico.

8. Ocorre um intermezzo de percussão com 16 compassos no primeiro e segundo padrões rítmicos com a inserção de outros instrumentos que modificam o timbre do grupo.
9. Entrada da melodia de Sansa Kroma em uníssono (8 compassos) com o terceiro padrão rítmico dos tambores.
10. Entrada do coro com a melodia de Sansa Kroma (8 compassos) aberta em duas vozes com o terceiro padrão rítmico dos tambores.
11. Entrada da melodia de Sansa Kroma a três vozes com o quinto padrão rítmico que vai sumindo aos poucos deixando o vocal a capella.

Refletir

Seria interessante, num estudo interdisciplinar, relacionar a escravidão como apartheid. Como do lado de cá os negros sofreram muito por causa da escravidão, na África do Sul, ocorreu o apartheid que também foi uma restrição à liberdade de ação dos negros naquele país. Aproveite para desenvolver uma pesquisa e atividades de reflexão sobre as duas realidades históricas.

Análise formal do arranjo Tambores de Mina



(xhosa)

Nkosi sikelel' iAfrika
Maluphakanyisw' uphondo lwayo,
(Zulu)
Yizwa imithandazo yethu,
Nkosi sikelela, thina lusapho lwayo.

God [Lord] bless Africa
Raise high its glory
Hear our prayers
God bless us, her children

(Sesotho)

Morena boloka setjhaba sa heso,
O fedise dintwa le mashwenyeho,
O se boloke, O se boloke setjhaba sa heso,
Setjhaba sa, South Afrika - South Afrika.

God, we ask You to protect our nation
Intervene and end all conflicts
Protect us, protect our nation, our nation,
South Africa - South Africa

(Africaner)

Uit die blou van onse hemel,
Uit die diepte van ons see,
Oor ons ewige gebergtes,
Waar die kranse antwoord gee,

From the blue of our heavens,
From the depth of our seas,
Over our everlasting mountains,
Where the crags resound,

(Inglês)

Sounds the call to come together,
And united we shall stand,
Let us live and strive for freedom
In South Africa our land.

DICA:

• A versão do Hino da África do Sul apresentada é na língua xhosa, mas como existem outras versões (zulu, sesotho e africaner), o professor pode até estimular a pesquisa e cantar nessas outras línguas.

Padrões Rítmicos - Percussão

sobre ritmos de congadas

Flávio Pimenta e Robertinho Silva

①

②

③

8 ④

⑤

12 ⑥

1. 2. 3 3

Tambores de Mina (cont.)

TAMBORES DE MINA

Nkosi sikelel'iAfrika
Sansa Kroma
Cangoma

Adaptação e arranjo:
Magda Pucci e Flávio Pimenta

Nkosi sikelel'iAfrika

3ª voz

Nko si - si - ke le - li A - fri - ka Ma - lu - pha - kan - Yis - swu

Tema

Nko si - si - ke le - li A - fri - ka Ma - lu - pha - kan - Yis - swu

2ª voz

Nko si - si - ke le - li A - fri - ka Ma - lu - pha - kan - Yis - swu

7

3ª v.

phon-do lwa - yo ta - va du - ru - min - do tam - bor me cha - mou Nko - si -
yi-zawa i mi than - da - zo__ ye - thu

T.

phon-do lwa - yo ta - va du - ru - min - do tam - bor me cha - mou Nko - si -
Yi-zawa i mi than - da - zo__ ye - thu

2ª v.

phon-do lwa - yo ta - va du - ru - min - do tam - bor me cha - mou Nko - si -
Yi-zawa i mi tha - da - zo__ ye - thu

15

3ª v.

si ke le la thi - na lu sa phol wa yo

T.

si ke le la thi - na lu sa phol wa yo

2ª v.

si ke le la thi - na lu sa phol wa yo

21 **Cangoma**

3ª v. Ta-va du-ru min - do can - go-ma me cha mou. Ta-va du-ru min - do can - gomamecha mou... Dis-

T. Ta-va du-ru min - do can - go-ma me cha-mou. Ta-va du-ru min - do can - gomamecha mou... Dis-

2ª v. Ta-va du-ru min - do can - go-ma me cha mou. Ta-va du-ru min - do can - gomamecha mou... Dis-

25

3ª v. se:le van ta po-vo ca-ti - vei ro já a ca bou. Dis - se:le van - ta po - vo ca-ti - vei-ro já a ca bou...

T. se:le van ta po-vo ca-ti - vei ro já a ca bou. Dis - se:le van ta po - vo ca-ti - vei-ro já a ca bou...

2ª v. se le van ta po - vo ca-ti - vei ro já a ca bou. Dis - se:le van ta po - vo ca-ti - vei-ro já-a ca bou...

29

3ª v. se le van-ta po - vo ca-ti - vei ro já a ca bou. Dis - se: le van ta po - vo ca ti - vei ro já a-ca bou.

T. se le van-ta po - vo ca-ti - vei ro já a ca bou. Dis - se: le van-ta po - vo ca ti - vei ro já a ca bou.

2ª v. se le van-ta po - vo ca-ti - vei ro já a ca bou. Dis - se: le van-ta po - vo ca ti - vei ro já a ca bou.

Tambores de Mina (cont.)

DICA:

• O arranjo vocal original de Sansa Kroma é de Felicia A. B. Sandler para coro mixto e percussão (Ed. E.C. Schirmer Publishing (EC.4948) e foi adaptado por Magda Pucci para o grupo Mawaca.

33 Sansa Kroma

3ª v. San - sa ko-kom-ba-San - sa Kro-ma ne-na o ke ke ko kom-ba

T. San-sa Kro-ma ne na yo kye kye ko-kom-ba San-sa Kro-ma ne-na ma ne-na ko-kom-ba

2ª v. San-sa Kro-ma ne na yo kye kye ko-kom-ba San-sa Kro-ma ne-na ma ne-na ko-kom-ba

37

3ª v. San - sa ko-kom-ba San - sa Kro-ma ne-na o ke ke ko-kom-ba

T. San-sa ma ne-na yo ko-kom-ba San-sa ma ne-na ma ko-kom-ba

2ª v. San-sa ma ne-na yo ko-kom-ba San-sa ma ne-na ma ko-kom-ba

Informações sobre as canções que formam TAMBORES DE MINA

Tambores de Mina é um arranjo criado por Magda Pucci e Flavio Pimenta para o repertório do grupo Meninos do Morumbi, e encontra-se no CD *astrolabiotucupira.com.brasil* do grupo Mawaca. Flavio criou variações sobre diferentes ritmos de congadas e Magda reuniu os três temas sobre esses ritmos. A versão que apresentamos de Cangoma traduz musicalmente a troca cultural entre África e Brasil, apresentada pelas características em comum entre o canto dos escravos e Sansa Kroma. O Hino da África do Sul tem a função de uma introdução, feita à capella, que remete ao universo africano.

Nkosi Sikelel 'iAfrika - O Hino da África do Sul significa "Senhor, abençoe a África" na língua xhosa. Foi composta originalmente como hino de uma escola missionária metodista de Joanesburgo pelo professor Enoch Sontonga, em 1897. As primeiras estrofes foram originalmente escritas em xhosa e, mais tarde, foram adicionadas novas estrofes pelo poeta Samuel Mqhayi em outras línguas como o zulu, sesotho e africaner e inglês. Nelson Mandela estimulou o uso dessa canção para unir as diferentes etnias sul-africanas e criar um sentimento de nação num país que estava saindo do período do apartheid. Ela ficou tão

conhecida que se tornou emblemática não apenas da situação da África do Sul como se transformou em um hino pan-africano de libertação adotado por outros países como Zâmbia, Tanzânia, Namíbia e Zimbábue, após a independência. Observe que no arranjo, substituímos a terceira frase originalmente em xhosa *Yiva imithandazo yethu* pela *Tava durumindo, tambor de chamou* uma variação de uma frase de Cangoma.

Sansa Kroma - Essa canção sul-africana apresenta um pássaro mítico de nome Sansa Kroma. Esta figura, na cultura africana, é de forte conteúdo lendário e carrega uma simbologia muito rica tendo sido usada no período do apartheid para dar ânimo às crianças que perdiam seus pais nesse período da história. Assim, essa canção reacendeu o lado simbólico dessa ave conhecida por proteger as crianças, caso corresse perigo. A canção tem um contorno melódico baseado na tríade maior e é de fácil memorização com uma letra sonora e curta o que facilita o seu aprendizado. As crianças assimilam com facilidade sua melodia.

Cangoma - É um jongo gravado pela primeira vez, na década de 1970, por Clementina de Jesus, bisneta de escravos.

A cangoma era o momento dos escravos das etnias iorubá e banto se reunirem para dançar, tocar e cantar depois de uma longa semana de trabalho forçado. Esse momento era também chamado de batuque, um termo genérico para designar os encontros informais nos terreiros. A palavra ngoma significa 'tambor' e cangoma a 'festa dos tambores' na língua bantu, denotando a importância dos tambores nas comunidades africanas, considerados sagrados. O jongo é considerado o "avô" do samba e tem como características o uso de tambores e a dança da umbigada, cujo movimento dos quadris remete à fertilidade e é realizado por um casal no centro da roda.

A letra de Cangoma refere-se à libertação dos africanos no Brasil em 1888. A estrofe '*Tava durumindo/Cangoma me chamou/Disse: Levanta povo/Cativeiro j'acabô*' surge em diversas outras melodias, assim como encontramos letras diferentes para a mesma melodia, como por exemplo: '*Tava capinando/Princesa me chamou/Disse: Levanta nêgo!/Cé'não tem mais sinhô*'. As duas letras possuem ritmos e sentidos semelhantes e como parte do processo natural da tradição oral foi ganhando variantes ao longo dos tempos.

COLABORADOR	Zé Modesto
FAIXA ETÁRIA	De 13 a 17 anos
DURAÇÃO	1 ou 2 aulas
CARACTERÍSTICAS	Interdisciplinaridade. Culturas africana e brasileira.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula, carteiras em semicírculo.
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Alunos em semicírculo
RECURSOS NECESSÁRIOS	Gravação da música Yáyá Massemba, corpo dos alunos (pés e mãos), lápis e uma ficha com a letra da música com espaço para anotações.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 10

Objetivos:

Resgatar conceitos históricos sobre cultura afro-brasileira aprendidos em anos anteriores da Educação Básica; Compreender a cultura africana como fonte manancial da cultura brasileira e não como adereço da mesma.

Descrição da prática:

1. Dispor os alunos em semi-círculo, de frente para a lousa.
2. Apresentar, de forma genérica, os objetivos desta prática ressaltando a importância desses conhecimentos para a ampliação da nossa noção de cidadania, sem entrar em muitos detalhes para não dar pistas de interpretação da canção, que deverá ser realizada pelos alunos.
3. 1ª audição da canção (o que se sente) – criar um ambiente favorável para uma audição atenta. É importante realizar essa primeira audição sem o suporte da letra e sem nenhum material de registro. Pedir aos alunos para ouvirem, tão somente, sem “empacar” nos termos desconhecidos, procurando identificar as principais imagens e sentimentos que a canção sugere para eles.
4. Distribuir a ficha com a letra da canção.
5. Solicitar que registrem, no campo apropriado, suas impressões nessa primeira audição.
6. Socializar as imagens e sentimentos dos alunos.

Esta socialização dependerá do tempo que se dispõe. Poderá ser desde uma simples lista que se escreva na lousa, com as principais imagens e sentimentos reveladas pelos alunos, até a utilização de outras dinâmicas de socialização como, por exemplo, a produção de um desenho-síntese coletivo que represente essas imagens e sentimentos experimentados pelo grupo.

7. Leitura da letra da canção (linguagem) – levantamento das ideias mais importantes. Nessa etapa, oriente os alunos para:
 - Observar o glossário e assim buscar a compreensão integral do texto;

- Observar os pronomes utilizados no texto para localizar quem está “narrando/contando” a história.

Trata-se de uma narrativa em primeira pessoa do singular (eu) - narrador participante/protagonista. Portanto, o “narrador” trata da sua experiência e não de algo distante dele. Isso é muito importante na compreensão da canção: é um resgate da história do povo negro a partir do seu próprio olhar, do seu ponto de vista. Essa discussão pode ser muito rica e, certamente, os alunos terão muito a dizer sobre isso!

8. Leitura das questões sobre a nossa condição humana (história).
9. Levantar, de forma dialogada, as situações históricas narradas na canção e solicitar que registrem. Nesse momento, será importante garantir o debate e o registro dos principais aspectos históricos da canção:
 - deslocamento de negros de diversas partes da África para o Brasil através do Tráfico Negreiro – destacar:
 - ▶ lucro que esse comércio de humanos gerou para a Coroa Portuguesa e para as empresas particulares da chamada Metrópole;
 - ▶ início do Tráfico Negreiro no Brasil (por volta de 1550) e a sua longa duração (cerca de três séculos);
 - ▶ a quantidade de africanos enviados ao Brasil (entre 3,5 e 5,5 milhões).
 - a situação de sofrimento humano que a exploração do trabalho escravo provocou – destacar:
 - ▶ a separação das famílias – depois de vendidos no mercado de escravos, pai, mãe, filhos e parentes nunca mais se viam;
 - ▶ a perda da “ancestralidade” – valor importantíssimo para a cultura africana;
 - ▶ as péssimas condições de trabalho e a violência física como parte integrante do cotidiano dos negros – açoites nas fazendas e nos pelourinhos;
 - ▶ a imposição da cultura e da religião dos brancos sobre as manifestações culturais africanas que eram proibidas e perseguidas.

Yaya Maseмба 1 (cont.)

- “surgimento” do samba como síntese cultural de superação negra frente a essa realidade de exploração humana – destacar:
 - ▶ a manifestação da liberdade do negro através da sua cultura – a triste memória do batuque das ondas no casco dos navios negreiros que é ressignificada na lembrança das danças africanas de umbigada, elementos constitutivos dessa nova cultura negra que surgirá no Brasil;
 - ▶ a força da ancestralidade negra que superou todos os impedimentos e conseguiu se colocar como uma das culturas matrizes da “raça multicultural brasileira”;
 - ▶ a importância de considerar a cultura negra como fundamental para o enriquecimento da nossa cultura brasileira. Não pode ser alvo de preconceito. Destacar que um

país que não considera a cultura de mais de 60 % da sua população é um país que está negando algo muito importante da sua origem e da sua identidade e, sem a afirmação da nossa identidade, não vamos a lugar algum.

- ▶ A necessidade de percebermos que o que se quer não é a sobreposição da cultura negra sobre a branca mas sim a consideração de todas as culturas que compõe o caldeirão cultural brasileiro miscigenado. A valorização de todas as manifestações culturais e não a supervalorização da cultura branca, como é o que se assiste hoje.

DICAS:

- A canção Yáyá Maseмба é uma composição de autoria de dois baianos, o poeta Capinam e o músico e professor Roberto Mendes. Ela foi gravada pela cantora Maria Bethânia no CD Brasileirinho, em 2003.
- Apresentar reproduções de Rugendas e Debret para apoiar a discussão sobre as condições desumanas impostas aos negros escravos no Brasil.

Yáyá Maseмба – Composição de Roberto Mendes/Capinam

(01) Que noite mais funda calunga	(29) É semba ê / É Samba á	(55) Eu faço a lua brilhar
(02) No porão de um navio negreiro	(30) No escuro porão eu vi o clarão	(56) O esplendor e clarão
(03) Que viagem mais longa candonga	(31) giro do mundo	(57) Luar de Luanda em meu coração ...
(04) Ouvindo o batuque das ondas	(32) Que noite mais funda calunga	(58) Umbigo da cor / abrigo da dor
(05) Compasso de um coração de pássaro	(33) No porão de um navio negreiro	(59) A primeira umbigada, maseмба
(06) No fundo do cativoiro	(34) Que viagem mais longa candonga	(60) Yáyá maseмба é o samba que dá
(07) É o semba do mundo calunga	(35) Ouvindo o batuque das ondas	(61) Vou aprender a ler
(08) Batendo samba em meu peito	(36) Compasso de um coração de pássaro	(62) Pra ensinar os meu camaradas!
(09) Kawo Kabiecile Kawo	(37) No fundo do cativoiro	(63) Vou aprender a ler
(10) Okê arô oke	(38) É o semba do mundo calunga	(64) Pra ensinar os meu camaradas!
(11) Quem me pariu foi o ventre de um navio	(39) Batendo samba em meu peito	
(12) Quem me ouviu foi o vento no vazio	(40) Kawo Kabiecile Kawo	
(13) Do ventre escuro de um porão	(41) Okê arô oke	
(14) Vou baixar no seu terreiro	(42) Quem me pariu foi o ventre de um navio	
(15) Epa raio, machado, trovão	(43) Quem me ouviu foi o vento no vazio	
(16) Epa justiça de guerreiro	(44) Do ventre escuro de um porão	
(17) É semba ê / É Samba á	(45) Vou baixar o seu terreiro	
(18) O Batuque das ondas	(46) Epa raio, machado, trovão	
(19) Nas noites mais longas	(47) Epa justiça de guerreiro	
(20) Me ensinou a cantar	(48) É semba ê / É Samba á	
(21) É semba ê / É Samba á	(49) É o céu que cobriu	
(22) Dor é o lugar mais fundo	(50) nas noites de frio / minha solidão	
(23) É o umbigo do mundo	(51) É semba ê / É Samba á	
(24) É o fundo do mar	(52) É oceano sem, fim sem amor, sem irmão	
(25) É semba ê / É Samba á	(53) É kaô quero ser seu tambor	
(26) No balanço das ondas	(54) É semba ê / É Samba á	
(27) Okê arô		
(28) Me ensinou a bater seu tambor		

GLOSSÁRIO:

Yáyá – sinhá (senhora).

Maseмба – dança da região de Angola; originou-se do verbo russeмба (requerbrar-se) – abreviou-se para “seмба” e chegou ao termo brasileiro “samba”.

calunga – relacionado à imensidão do mar.

candonga – pessoa querida.

cativoiro – situação de escravidão, aprisionamento.

Kawo Kabiecile Kawo – saudação a Xangô (orixá da justiça).

Okê arô oke – saudação a Oxossi (orixá das matas e da natureza).

Epa raio, machado, trovão – saudação a Iansã, a preferida de Xangô.

Luanda – capital de Angola – uma das regiões africanas fornecedoras de escravos para o Brasil colonial.

COLABORADOR	Zé Modesto
FAIXA ETÁRIA	De 13 a 17 anos
DURAÇÃO	1 ou 2 aulas
CARACTERÍSTICAS	Interdisciplinaridade. Culturas africana e brasileira. Ritmo.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	Sala de aula
ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	Alunos em pé e em semicírculo
RECURSOS NECESSÁRIOS	Idem à prática anterior mais uma ficha com o esquema rítmico da célula do samba.
CONTEÚDO RELACIONADO	Roda de conversa 10

DICA:
 • Prepare 3 "cantos" onde os alunos, subdivididos, realizarão parte desta prática e disponha, em cada um deles, uma caixa com alguns lápis.

Objetivos:

Apropriar-se da batida básica do samba.
 Perceber cultura africana como fonte manancial da cultura brasileira.

Descrição da prática:

1. Disponer os alunos em semi-círculo, de frente para a lousa.
2. Apresentar aos alunos o objetivo desta Prática, ressaltando o desafio que será compor a célula básica do samba de forma orgânica, de forma que cada um cumpra o seu papel, considerando e ouvindo muito bem os outros sons produzidos pelos colegas. Enfatizar o quão agradável poderá ser realizar essa empreitada juntos.
3. Distribuir as fichas com a letra da canção Yáyá Mas-

- semba e com o esquema rítmico da célula do samba.
4. Apropriando-se da batida do samba a partir da canção Yáyá Massemba.

A ideia é reproduzir a célula do samba utilizando os pés para marcar o pulso da música e as mãos para marcar as subdivisões. Como referência, deve-se utilizar o refrão da música (Ê semba ê / Ê semba á...), do trecho que vai de 0'55'' até 1'29''.

Primeiramente, deve-se experimentar os movimentos num andamento bem lento. Conforme os alunos forem assimilando a ideia, deve-se acelerar gradativamente até que se chegue ao andamento da canção no CD. Por fim, será muito agradável executar o exercício juntamente com a audição do trecho da canção.

Exercício

Dividir os alunos da classe em 3 grupos que realizarão as ações descritas abaixo:

Grupo 1 Contando de 1 a 8 (1,2,3,4,1,2,3,4), compassadamente, os alunos desse grupo deverão produzir estalos com os dedos em cada tempo contado, conforme esquema abaixo:



	Mão Esquerda	Mão Direita	
	1	2	
	3	4	
	1	2	
	3	4	

Yaya Massamba 2 (cont.)

Grupo 2 Contando de 1 a 8 (1,2,3,4,1,2,3,4), compassadamente, os alunos desse grupo deverão bater palmas “agudas” nos tempos 1, 4 e 7, conforme esquema abaixo:



Contagem	1	2	3	4	1	2	3	4
Palmas	X			X			X	

Grupo 3 Em pé, sem sair do lugar, contando de 1 a 8 (1,2,3,4,1,2,3,4) com a batida alternada dos pés direito e esquerdo, compassadamente, os alunos desse grupo deverão bater palma “grave” no tempos 5, conforme esquema abaixo:



Contagem	1	2	3	4	1	2	3	4
Pés	D	E	D	E	D	E	D	E
Palmas					X			

Outro grupo (opcional) Em pé, sem sair do lugar, contando de 1 a 8 (1,2,3,4,1,2,3,4) com a batida alternada dos pés direito e esquerdo, compassadamente, os alunos desse grupo deverão bater palma “média” no tempos 1,2,3,5,6 – reproduzindo a célula da música em que o percussionista bate com uma varinha de bambu no atabaque (conga) –, conforme esquema abaixo:



Contagem	1	2	3	4	1	2	3	4
Pés	D	E	D	E	D	E	D	E
Palmas	X	X	X		X	X		

Esquema da célula rítmica do samba:

CONTAGEM DO TEMPO	1	2	3	4	5	6	7	8
GRUPO 1 ESTALOS	X	X	X	X	X	X	X	X
GRUPO 2 PALMAS	X			X			X	
GRUPO 3 PÉS					X			



Gisele Jordão e Renata R.Allucci

Há mais de 10 anos, Gisele e Renata são responsáveis pela pesquisa e desenvolvimento de estratégias de investimento em cultura para o segundo setor e criação e implementação de propostas artístico-culturais como meio de comunicação. Valores como a comunicação consciente e a sustentabilidade têm pautado seus últimos anos de experiência.

Gisele é, também, professora da Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM, nos cursos de graduação em Comunicação Social e Cursos de Férias de Marketing Cultural e temas afins, desde 1999. É sócia da 3D3 Comunicação e Cultura desde 1993 e, desde o início de sua carreira, busca alternativas em comunicação segmentada, dirigida a públicos específicos. Utiliza a tecnologia de públicos de interesse para aplicar em suas diversas atividades: do fazer cultural à atividade acadêmica. Suas pesquisas estão orientadas ao entendimento da cadeia produtiva da cultura desde o início de sua carreira.

Renata é graduada em Desenho Industrial pela Universidade Mackenzie e pós-graduada em Comunicação pela Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM. Cursa o MBA Bens Culturais: Cultura, economia e gestão na Fundação Getúlio Vargas - FGV. Atua desde 1994 na produção cultural.

Alguns frutos da parceria 3D3 Comunicação e Cultura e Allucci e Associados

No cinema, direção de produção de “Cama de Gato” (longa-metragem digital), em 2000; produção executiva de “Mutante...” (curta-metragem), em 2002; direção de produção de Cama de gato.doc (documentário de longa-metragem digital) em 2008 e direção de produção de “Vidas no Lixo” (documentário de curta-metragem) desenvolvido para exibição no Marco Universal dos Direitos Humanos.

Na música, parceiras da Dubas Música, desde 1999, - selo musical de Ronaldo Bastos, produtor musical e compositor parceiro de Tom Jobim, Milton Nascimento, Lulu Santos, Ed Motta, entre outros.

Produção da “Semana da Canção Brasileira” em São Luiz do Paraitinga, evento anual, com realização da Secretaria de Estado da Cultura e Prefeitura da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, desde novembro de 2007. A “Semana da Canção Brasileira” é um grande projeto de discussão sobre a Canção Popular Brasileira, recheado de shows, palestras, oficinas com grandes nomes da academia e do mercado musical de todo o país. Esse projeto, ainda, gera um excelente conteúdo que pode ser compartilhado e distribuído para contribuir com a discussão das formas de criar e produzir canção popular brasileira. Nos últimos anos, o trabalho é realizado em diálogo contínuo com a cidade e, depois de 5 anos juntos, como fruto desta parceria, parte da equipe é formada por cidadãos luizenses, que foram capacitados e qualificados pelos processos produtivos e educativos que instituímos neste evento, frutos de planejamento ininterrupto e flexível.

Produção do “Coreto Paulista - Festival de Bandas”, evento anual, com realização da Secretaria de Estado da Cultura, desde maio de 2008.

Em dança, realização da turnê do Balé da Cidade de São Paulo, por ocasião de seu 35º aniversário, e edição de livro comemorativo, em 2003.

Produção de eventos e gerenciamento de investimentos privados em cultura, destacando-se “Papo-Cabeça”, em 2002, evento multidisciplinar do CCBB São Paulo; trabalho de assessoria cultural e curatorial de projetos para a Associação Alumni, em 2005; assessoria em comunicação para a editora CosacNaify, em 2007 e produção do núcleo educativo do evento Philips, Sense and Simplicity, em 2008.

Produção em festivais nacionais (Curitiba, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Londrina) e internacionais de teatro como Edinburgh Fringe Festival (Escócia), Canada Fringe Festival (nas cidades de Toronto, Winnipeg e Sudbury), Festival Internacional de Teatro de Jerusalém (Israel), e WMTF - Wereld Musiek Theatre Festival (em cidades da Holanda, Bélgica e Itália).

Desenvolvimento do projeto, produção, criação gráfica e edição do livro “Brincadeiras para Crianças de Todo o Mundo”, projeto resultante da parceria das ongs CISV e AMBAR, chancelado pela UNESCO como “projeto de cooperação internacional”.(2007)

Desenvolvimento do projeto “Mestres Navegantes”, pesquisando o trabalho de mestres populares nas regiões do Vale do Paraíba (SP) e do Cariri (CE), em parceria com o Coletivo Navegantes (em andamento).

Elaboração do projeto “Música de São Paulo – da Catira ao Rap”, idealizado por Paulinho Boca de Cantor e Betão Aguiar e curadoria de Sérgio Molina, Ivan Vilela e Maurício Pereira.

Criação e desenvolvimento do “Panorama Setorial da Cultura Brasileira”. Destinado à cadeia produtiva da cultura, fundamentou-se na percepção de que o setor cultural carece de informações e de material de referência para o planejamento de suas atividades. Para tanto, idealizou-se projeto de abrangência nacional, que foi recebido e acolhido pela Vale S.A. como patrocinadora e pelo Ministério da Cultura, através da Lei Federal de Incentivo à Cultura. Tem como objetivo disponibilizar informação de qualidade, pioneira e inovadora no setor cultural e facilitar a atividade dos atuantes dessa cadeia produtiva – agentes (artistas, produtores e fornecedores), viabilizadores (iniciativa privada e governo), difusores (pontos de distribuição de produtos culturais e divulgadores) e o público consumidor. É um projeto de pesquisa, desenvolvido a partir de 3 metodologias combinadas, que tem como recorte a economia da cultura como objeto de estudo; pesquisada em dois âmbitos: do ponto de vista de quem produz e do de quem investe em cultura. Tal projeto tem a intenção de ser contínuo e anual para formar uma série histórica e, portanto, fornecer subsídios de qualidade crescente, contínua e periódica.

Sergio Molina

Graduado em Composição e mestre em musicologia pela ECA-USP onde desenvolve seu doutorado. É professor na FASM, UEPA/C.Gomes (Belém), UNI-FIAM-FAAM e idealizador e professor do Curso de Degustação Musical. Tem diversas premiações em concursos de composição e festivais de canção com destaque para o 1º lugar no concurso nacional para a composição do Hino da Justiça Federal em 2002 e o 1º lugar no I Festival Latino-Americano via Internet do Mp3 clube em 2000. Com o projeto "Sem Pensar Nem Pensar" (músicas de S. Molina para letras de Itamar Assumpção na voz de Miriam Maria) foi premiado duas vezes pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo (2009 - prêmio CD e 2011 prêmio Circulação de Espetáculos) tendo realizado mais de 50 espetáculos. Dentre as estréias internacionais destacam-se o concertino "O Percurso das Almas Cansadas" para quarteto de violões (Quaternaglia Guitar Quartet) e orquestra de cordas (I International Guitar Festival at RoundTop-EUA-2005); o "Quinteto para um Outro Tempo", para piano e quarteto de violões (2007 -RoundTop); "Poema de Vidro", canção sobre poema de Lilian Jacoto (Tóquio - 2008). Em 2009 foi a vez de "Down the Black River into the Dark Night" para piano, quarteto de violões e octeto de cordas estreado no Texas - EUA. Sergio é colaborador do Guia de Livros, Filmes e Discos da Folha de São Paulo (desde 2008) e da Semana da Canção de São Luiz do Paraitinga desde 2007. Em 2010 foi curador do projeto "Música de São Paulo" e júri do "Prêmio Bravo de Música". Para 2012 trabalha na implementação da pós-graduação "Canção Popular: criação, produção musical e performance na Faculdade Santa Marcelina".

Adriana Miritello Terahata

Doutora e Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Na área de educação, atua principalmente com Formação de Educadores e Pesquisa nos temas desenvolvimento comunitário; infância, desenvolvimento infantil; brinquedo, brincar, brincadeira; práticas em leitura e escrita; implantação de brinquedotecas e bibliotecas comunitárias; defesa de direitos da infância e adolescência e participação infanto-juvenil.

Como consultora da Fundação Bunge, desenvolveu a formação de professores e voluntários no "Projeto Resgate e Valorização da Memória Local" em escolas estaduais de São Paulo e o "Projeto Paz, quem quer faz!". Com o Instituto C&A desenvolveu a formação de consultores locais e voluntários nos projetos "Cidades e Cidadania: patrimônio humano" e "Patrimônio Humano: criações e invenções"; implantou o projeto "(Com)Texto", que consistia na criação de um canto de leitura dentro de uma brinquedoteca comunitária.

Pelo Instituto Âmbar, do qual é presidente, acompanhou o programa "Casa das Crianças", com o objetivo de fortalecer e valorizar a cultura da infância por meio da vivência comunitária, em parcerias com Associações Comunitárias. Esse programa foi desenvolvido no bairro paulistano de Itaquera e resultou na publicação do livro "Ludicidade", com apoio institucional da UNESCO. Em parceria com o CISV, colaborou com o intercâmbio de brincadeiras entre jovens de diferentes países e a comunidade local de Perus (SP), que resultou na edição do livro "Brincadeiras para Crianças de Todo o Mundo" e um selo da Amizade Intercultural.

Com a OIT e Save the Children - UK, desenvolveu o projeto "Educação e Trabalho Infantil: construindo novos espaços", em cinco cidades do estado de São Paulo. Com a Associação Amici dei Bambini - AiBi, foi responsável pela formação de educadores sociais e líderes comunitários em diversas cidades brasileiras, com o objetivo de refletir sobre o direito de brincar na infância, problematizando e apontando caminhos para a prática dos educadores, e dando ênfase à criação de um território de defesa deste direito, junto à comunidade.

André Hosoi

Coordenador Geral e Pedagógico do Núcleo Barbatuques, integrante desde 1995. Formado em Música Popular na UNICAMP, foi diretor da Auê Núcleo de Ensino Musical durante 12 anos. Já ministrou oficinas em várias cidades do Brasil, além de países como Espanha e França. Como integrante do Barbatuques tocou em todo o País e também nos EUA, França, Suíça, China, África do Sul, Espanha, Portugal, Colômbia, Líbano entre outros. É atualmente professor de música do colégio Vera Cruz e também do Curso de Músicos Educadores da Espaço Musical, sob direção de Ricardo Breim. Também trabalha em treinamentos corporativos utilizando a percussão corporal como meio de integração, trabalho em equipe e criatividade.

Berenice de Almeida

Educadora musical e pianista. Publicou "Encontros Musicais: pensar e fazer música na sala de aula"; com Gabriel Levy, cinco livros do professor da Coleção "O Livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada" e com Magda Pucci, o livro "Outras Terras, Outros Sons". Atualmente, participa da Equipe Formativa do Projeto de Capacitação "Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada"; administra o grupo "La Voz de los Niños". Desenvolve um trabalho de iniciação musical e iniciação ao piano com crianças na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), do Departamento de Expansão Cultural (DEC) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e ministra cursos e workshops de formação musical para professores de Educação Infantil e Fundamental em escolas e instituições ligadas à educação.

Camila Carrascoza Bomfim

Mestre em música pelo Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista, é professora do curso de pós-graduação lato sensu em Educação Musical da Faculdade Paulista de Artes, na qual ministra as disciplinas Técnicas e Jogos para Musicalização, Metodologia e Pesquisa Interdisciplinar. Também é professora da Emesp - Escola de Música do Estado de São Paulo, onde dá aulas de Rítmica e História da Música Erudita. Entre 2005 e 2007, trabalhou no projeto Teia do Saber - Unicamp, para professores de educação artística da rede pública de ensino, no qual deu aulas de rítmica e musicalização. Publicou artigos nas áreas de educação musical e etnomusicologia. Ainda, é contrabaixista da Orquestra Jazz Sinfônica desde 2009.

Carlos E. Kater

Educador, musicólogo e compositor, é Doutor pela Universidade de Paris IV - Sorbonne e Professor Titular pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Autor de artigos e livros ("Eunice Katunda, musicista brasileira"; "Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade"; "Musicalização através da Canção Popular Brasileira" - junto com P. Lobão). Seu trabalho de criação musical inclui composições, arranjos e atividades lúdicas. Realiza oficinas e projetos de formação criativa com música junto a professores, educadores, agentes sociais, bem como jovens e adultos de diferentes faixas etárias e condições sócio-econômicas. Criou e dirigiu vários grupos musicais entre eles o "Grupo de Musicantes", que se apresenta e realiza oficinas em escolas, creches, asilos, hospitais, centros de cultura, associações, etc. Atua como consultor, conferencista e educador, ministrando regularmente cursos e oficinas dirigidas à "Formação Musical Inventiva" com foco na pessoa humana.

Carlos Sandroni

Nasceu no Rio de Janeiro em 1958. Estudou Ciências Sociais em sua cidade natal e Musicologia em Paris. Desde 2000, ensina Etnomusicologia na UFPE (Recife). Foi "Tinker Visiting Professor" na Universidade do Texas em Austin (2007) e Pesquisador Associado no Centro de Pesquisas em Etnomusicologia (Paris, 2008). Escreveu "Mário contra Macunaíma - Cultura e Política em Mário de Andrade" (São Paulo, 1988), "Feitiço Decente - transformações do samba no Rio de Janeiro" (Rio de Janeiro, 2001). Organizou, com Márcia Sant'anna, "Samba de roda no Recôncavo baiano" (Brasília, 2007).

Celso Favaretto

Licenciado em Filosofia pela FFCL da Universidade Católica de Campinas - PUCAMP. Mestre e Doutor em Filosofia pela FFLCH da USP, área de Estética. Livre-docente pela Faculdade de Educação da USP. Foi professor do ensino médio, de Física e de Filosofia, em escolas públicas e privadas e professor de Filosofia no ensino superior. Professor da Faculdade de Educação da USP, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Autor dos livros "Tropicália, Alegoria Alegria" e "A Invenção de Hélio Oiticica", de ensaios e artigos sobre arte, cultura e educação - em livros, revistas e jornais nacionais e internacionais. Foi membro fundador e coordenador do Centro de Estudos de Arte Contemporânea e da revista Arte em Revista, dedicados à pesquisa, documentação e análise da produção artístico-cultural brasileira dos anos 1960-70.

Elizabeth Travassos Lins

Graduou-se em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, obteve o mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e o doutorado em Antropologia Social na mesma instituição. É professora associada do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde ministra disciplinas, orienta e desenvolve pesquisas em etnomusicologia e antropologia da música. Realizou na Queen's University Belfast. Desde o início dos anos 1980 dedica-se, principalmente, aos estudos antropológicos da música. Suas principais linhas de pesquisa são: a etnografia das músicas de tradição oral no Brasil, os estudos da oralidade, as políticas de documentação e patrimônio cultural, as coleções e acervos relacionados à música popular, as ideologias da arte e o pensamento sobre música e cultura. Foi Secretária da Associação Brasileira de Etnomusicologia entre 2002 e 2004. É pesquisadora do CNPq.

Fabio Zanon

Um dos grandes violonistas da atualidade. Sua atividade como violonista, escritor, regente, professor e comunicador tem contribuído para uma mudança da percepção do violão na música de concerto. Estudou música com seu pai, teve entre seus mestres Antonio Guedes, Henrique Pinto, Edelson Gloeden e Michael Lewin, e teve forte influência direta de Julian Bream, durante seus anos de estudante em Londres. Foi vencedor dos dois maiores concursos internacionais de violão em 1996, o Tarrega, na Espanha, e o GFA, nos EUA. Foi agraciado com o Prêmio Moinho Santista em 97, Prêmio Carlos Gomes em 2005, Prêmio Bravo! em 2010 e indicado para o Grammy Latino em 2011. É Visiting Professor na Royal Academy of Music em Londres desde 2008. Já tocou nos maiores teatros e festivais e à frente de importantes orquestras em mais de 40 países.

Iramar Rodrigues

Brasileiro com nacionalidade suíça. Formado em Piano em Uberlândia (MG/Brasil), e especialização em Educação Musical pelo INTEM - Instituto Interamericano de Educação Musical da Universidade do Chile. Licenciado pelo Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra (Suíça), onde é professor de Rítmica, Solfejo, Improvisação e Pedagogia desde 1974. É também professor de Iniciação Musical Willems no Conservatório Popular de Música de Genebra. Ministra cursos em diferentes países como Argentina, Brasil, Peru, Colômbia, México, República Dominicana, França, Itália, Estados Unidos e Taiwan.

Ivan Vilela

Músico, pesquisador e compositor. Doutor em Psicologia Social pela USP e Mestre em Composição Musical pela UNICAMP, é atualmente professor da Faculdade de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo onde leciona História da Música Popular Brasileira, Percepção Musical e Viola Caipira. Foi responsável pela criação de uma proposta metodológica brasileira para o ensino da música em universidades, criada a pedido da Universidade de Taubaté.

João Simão

Formado em educação física pela UNICAMP, integrante dos Núcleo Barbatuques há mais de 10 anos. É professor de artes circenses e capoeira no Colégio Oswald de Andrade. Atualmente conclui seu mestrado que relaciona a percussão corporal com a educação física.

José Ivo da Silva

Possui graduação (1992) e mestrado (2008) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, formação musical inicial pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul (1982). Atualmente é clarinetista da Banda Sinfônica do Estado de São Paulo, órgão da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, e professor de clarineta da Fundação das Artes de São Caetano do Sul e História da Música nas Faculdades Metropolitanas Unidas - FIAM/FAAM.

Lucas Ciavatta

Músico formado pela UNIRIO e Mestre em Educação pela UFF, é o criador do método de Educação Musical “O Passo” e diretor do grupo de percussão e canto Bloco do Passo. É professor do Conservatório Brasileiro de Música (CBM), do Colégio Santo Inácio (RJ), da Escola do Auditório Ibirapuera (SP) e do Westminster Choir College (EUA).

Lucas Robatto

Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia e 1º Flautista da Orquestra Sinfônica da Bahia. Graduou-se e completou o mestrado na Escola Estatal Superior de Música de Karlsruhe (Alemanha). Doutorou-se na Universidade de Washington, Seattle (Estados Unidos). Foi bolsista do DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), da Fundação Vitae (Brasil) e da Capes (Brasil). Participou da equipe de criação e implementação dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia, sendo o 1º Coordenador do Bacharelado Interdisciplinar em Artes entre 2008 e 2010.

Luciana Feres Nagumo

Iniciou seus estudos de música com sua mãe, Josette S.M. Feres. Pedagoga, foi professora e coordenadora do curso de musicalização infantil da Escola de Música de Jundiá (EMJ). Participou de diversos congressos e conferências, entre eles: “Les chants du monde” e “Enfance et Musique: Musique et Psychomotricité”, França; Congresso ISME, África do Sul e do XXX Congresso Willems, Portugal. Fez estágio em creches parisienses nos ateliers-musique. Trabalhou como professora de música no Relais Assistantes Maternelles (Pont-Audemer/ France). Em 2009 retorna à coordenação dos cursos de musicalização da EMJ e se dedica ao Instituto Família Digna (Jundiá).

Lucilene Silva

Educadora musical com formação em Canto Popular e pós-graduação em Música Brasileira; desenvolve pesquisa e documentação de músicas e brincadeiras tradicionais da cultura infantil e manifestações tradicionais; professora de Música Brasileira, Produção Musical, Dança e Fotografia da Universidade Anhembi Morumbi; representante em São Paulo da Casa das Cinco Pedrinhas; integrante da equipe de educadores dos Institutos Tomie Ohtake e Brincante; professora de música na “Casa Redonda Centro de Estudos”; coordenadora do Centro de Estudo e Irradiação da Cultura Infantil e Centro de Formação do Educador Brincante da OCA - Escola Cultural; integrante da Cia Cabelo de Maria que gravou os CD “Cantos de Trabalho” e “São João do Carneirinho”; transcritora das brincadeiras e partituras no livro “Brincadeiras para Crianças de Todo o Mundo”; cantora e produtora nos CD’s “Abra a Roda Tindô-lê-lê” e “Ô Bela Alice” produzidos pela pesquisadora Lydia Hortélio.

Magali Oliveira Kleber

Professor Adjunto na Universidade Estadual de Londrina, leciona para alunos de graduação e de pós-graduação em música. Graduada e especialista em piano, é doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Música pela UNESP- SP. Foi diretora pedagógica do Festival de Música de Londrina, de 1996 a 2003. É presidente da Associação Brasileira de Educação Musical, entidade de desenvolvimento de políticas públicas e acadêmico-científicas da área. Participa da Community Music Activity da ISME - International Society for Music Education. Como pesquisadora, atua nas áreas de educação musical e movimentos sociais, abrangendo políticas públicas e Terceiro Setor. Participa dos grupos de pesquisa “Educação Musical e Cotidiano” e “Educação Musical e Movimentos Sociais”, este último com a proposta de investigar as práticas musicais junto a contextos da periferia urbana nas esferas da educação formal e informal.

Magda Dourado Pucci

Arranjadora, compositora, intérprete e pesquisadora da música de vários povos. É formada em Regência pela ECA-USP, é mestre em Antropologia (PUC-SP) e doutoranda em Musicologia Cultural (Universidade de Amsterdam). Dirige e produz o Mawaca, grupo que recria músicas dos quatro cantos do planeta. Estudou música popular no Espaço Musical e jazz na Manhattan School of Music (NY) e Educação Musical na Hungria. É autora do livro “Outras terras, outros sons” com Berenice de Almeida e “De todos os cantos do mundo” com Heloisa Prieto, além de ter produzido 6 CDs e 2 DVDs do Mawaca.

Marcelo S. Petraglia

Músico formado pela ECA-USP e mestre em Biologia pela UNESP-Botucatu. Atua como docente e pesquisador na área dos fenômenos musicais, sonoros e vibratórios e sua relação com o ser humano e o meio ambiente. É coordenador do curso Antropomúsica - educação musical fundamentada na Antroposofia. É autor do livro “A música e sua relação com o ser humano” Ed. OuvirAtivo - 2010.

Marina Marcondes Machado

Docente da Escola Superior de Artes Célia Helena, formadora de professores de teatro e escritora. Psicoterapeuta com mestrado em Artes (ECA/USP), doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP) com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro (ECA/USP). Sua pesquisa gira em torno das relações entre fenomenologia, infância e cena contemporânea.

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Professora Livre-Docente em Técnicas de Musicalização. Doutora em Antropologia, Mestre em Psicologia da Educação e Bacharel em Música. Foi Diretora do Instituto de Artes da UNESP e da Escola Municipal de Música de São Paulo; responsável pela criação e instalação da EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística (1981) e da ETEC de Artes, do Centro Paula Souza, em São Paulo (2008/2009). Autora de vários livros e artigos sobre música, educação e ecologia acústica e tradutora de obras de Murray Schafer, com quem tem trabalhado há muitos anos. Atualmente, vem-se dedicando às questões que envolvem a educação musical na contemporaneidade.

Mauricio Maas

Formado pela ECA em artes dramáticas, integrante do Núcleo Barbatuques há mais de dez anos. É professor de percussão corporal na UNISANTANA e de artes no Colégio Augusto Laranja.

Mauro Muszkat

Doutor em Neurologia pela Universidade Federal de São Paulo, Professor de pós-graduação do programa de Educação e Saúde da Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo, Coordenador do Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar (NANI) do Departamento de Psicobiologia (UNIFESP). Formação musical: pianista, compositor, curso superior de regência e composição.

Melina Fernandes Sanchez

Mestre em Educação e Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos. Especializada em Dança-Educação pelo Trinity Laban (Londres). Formação em Laban e Didática da Dança ministrada por Isabel Marques. Coordenadora pedagógica junto à diretora Susana Yamauchi na Escola de Dança de São Paulo, docente no curso de Pós Graduação em Educação Musical da Faculdade Cantareira (SP) e integrante do elenco da Caleidos Cia de Dança. Há 13 anos atua na interface com Educação Musical em projetos de extensão, pesquisa e docência - professora no curso de Licenciatura em Música da UFSCar de 2007 a 2008 e na Pós Graduação em Educação Musical da Faculdade Cantareira.

Michelle Agnes Magalhães

Compositora, pianista e professora da academia da OSESP e da Faculdade Santa Marcelina. Formada pela Unicamp e doutora pela Universidade de São Paulo, foi premiada, em 2003, com a bolsa UNESCO-Aschberg para jovens artistas. Escreve peças instrumentais e eletroacústicas, toca regularmente música improvisada e acompanha filmes mudos.

Olga R. Gomiero Molina

Professora de música da Graded School em São Paulo desde 1994. Especialista no Método Kodály pela Danube University de Esztergom (Hungria), é também diretora do Conservatório Musical Mozart, onde ministra cursos regulares de formação para professores de musicalização infantil. Atua também como palestrante convidada por instituições educacionais de diversos estados brasileiros.

Pedro Paulo Salles

Licenciado em Música (1987) e doutor em Educação (2002) pela Universidade de São Paulo. Responsável pela criação do Laboratório de Educação Musical do Departamento de Música da ECA-USP, onde atua como professor da Graduação, na área de Educação Musical, e da Pós-Graduação em Música, na área de Musicologia. Desde 1979 realiza pesquisas sobre a importância da criação musical no ensino de música e, atualmente, também desenvolve estudos no campo da rádio-educação e na área de etnomusicologia da música indígena brasileira e na arqueomusicologia da música mesoamericana pré-colombiana.

Regina Porto

Compositora e curadora de concertos. Foi diretora da rádio Cultura FM de São Paulo e editora de música da revista Bravo!. Investiga linguagens sonoras e foi indicada ao Prix Ars Acustica (WDR, Alemanha). Desenvolve pesquisas musicológicas sobre H.J. Koellreutter, Willy Corrêa de Oliveira e Claude Debussy. É dirigente da empresa de produção e consultoria Silente Escritório da Música.

Renata Amaral

Formada em Composição e Regência pela UNESP, é contrabaixista da Barca e do ponto Br, com quem tem 4 discos gravados e se apresenta em todo o Brasil, América do Sul e Europa. Desde 1991 viaja o Brasil formando um acervo que já conta com mais de 800h de registros audiovisuais e milhares de fotos de manifestações tradicionais brasileiras. Produziu, nos últimos 10 anos, 30 CDs e 10 documentários sobre cultura popular, e recebeu por duas vezes o Prêmio Interações Estéticas da FUNARTE.

Ricardo Breim

Músico e engenheiro, com mestrado em Semiótica, participou em discos, trilhas e shows, tocando, cantando e compondo, fazendo arranjos inclusive para a Orquestra Jazz Sinfônica e para o PAM - Projeto Alfabetização Musical, do qual foi diretor pedagógico. Integrou a equipe dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a que elaborou o primeiro ENADE de música do País. Apresentou na Câmara e no Senado suas ideias sobre o papel da música na formação humana e dirige atualmente o curso "Formação de Músicos Educadores" da escola Espaço Musical.

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Bacharel em Composição e Regência (FAAM, São Paulo), Mestre em Música - Educação Musical (UFRGS, Porto Alegre) e Doutor em Educação Musical (RMIT University, Melbourne, Austrália). Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Desenvolve pesquisas na área de educação musical, formação de professores, legislação educacional e prática coral. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM entre 2005 e 2009. Autor de textos em publicações nacionais e internacionais.

Teca Alencar de Brito

Doutora e Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC- SP, Bacharel em Piano e Licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Música. Professora e pesquisadora no Departamento de Música da USP - Universidade de São Paulo, criou, há 26 anos, a Teca Oficina de Música, núcleo de educação musical em São Paulo/SP. Autora dos livros "Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical", "Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança" e "Quantas músicas tem a Música? ou Algo estranho no Museu", além de diversos artigos na área, produziu seis cds documentando o trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes. Integrante da Junta Diretiva Internacional e representante nacional do Fladem - Fórum Latinoamericano de Educação Musical, participa do Comitê Acadêmico do Movimento Latinoamericano e Caribenho da Canção Infantil.

Viviane dos Santos Louro

Mestre em música pela UNESP; Bacharel em piano erudito pela FAAM. Diversos cursos na área de psicomotricidade, neurologia e deficiência pela AACD, APAE, ISPE-GAE e UNIFESP. Diretora da Trupe do Trapo (grupo cênico-musical formado por pessoas com e em deficiências e 3ª idade); Organizadora do site Música e Inclusão e do Simpósio de Educação Musical Especial; Coordenadora do projeto de inclusão da Fundação das Artes de São Caetano do Sul e Supervisora pedagógica em inclusão do programa sócio-educativo musical Guri Santa Marcelina. Autora dos livros: "Educação Musical e Deficiência - proposta pedagógicas", "Arte e Inclusão" e "Arte e Responsabilidade social - inclusão pelo teatro e pela música".

Zé Modesto

Historiador e compositor. Formado em História pela Universidade de São Paulo, atua há dezoito anos na Educação, como professor e orientador pedagógico. Em escolas e bibliotecas públicas, desenvolveu oficinas de História e Música, como "Nosso Século, nossa canção - uma história da república brasileira aos sons da Música Popular Brasileira". Como compositor, gravou os álbuns Esteio (2004) e Xiló (2008) com canções suas nas vozes de Kleber Albuquerque, Marcelo Pretto, Renato Braz e Ceumar, entre outros.



Idealização	Gisele Jordão e Renata R. Allucci
Concepção e organização	Gisele Jordão, Renata R. Allucci e Sergio Molina
Coordenação geral	Gisele Jordão e Renata R. Allucci
Coordenação de conteúdo musical	Sergio Molina
Coordenação de conteúdo educacional	Adriana Miritello Terahata
Coordenação editorial	3D3 Comunicação e Cultura
Publicação	Allucci & Associados Comunicações

Editorial

Renato Pezzotti
Kassia Cáricol
Gustavo Novo

Artigos

Autores

Berenice de Almeida, Camila Carrascoza Bomfim, Carlos Kater, Carlos Sandroni, Celso Favaretto, Elizabeth Travassos Lins, Ivan Vilela, Lucas Ciavatta, Lucas Robatto, Lucilene Silva, Magda Dourado Pucci, Marcelo S. Petraglia, Marcos Pupo Nogueira, Marina Marcondes Machado, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Mauro Muszkat, Melina Fernandes Sanchez, Pedro Paulo Salles, Renata Amaral, Ricardo Breim, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Teca Alencar de Brito e Viviane dos Santos Louro

Rodas de conversa

Participantes

Carlos Kater, Carlos Sandroni, Celso Favaretto, Fabio Zanon, Iramar Rodrigues, Ivan Vilela, Lucas Ciavatta, Lucas Robatto, Lucilene Silva, Magali Oliveira Kleber, Marcelo S. Petraglia, Marina Marcondes Machado, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Mauro Muszkat, Melina Fernandes Sanchez, Pedro Paulo Salles, Regina Porto, Renata Amaral, Ricardo Breim, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Teca Alencar de Brito e Viviane dos Santos Louro

Mediação	Sergio Molina e Adriana Miritello Terahata
Edição	Kassia Cáricol
Transcrição	Juliana Zaroni

Práticas

Autores

André Hosoi (Barbatuques), Berenice de Almeida, Camila Carrascoza Bomfim, Carlos Kater, Carlos Sandroni, Ivan Vilela, Lucas Ciavatta, João Simão (Barbatuques), José Ivo da Silva, Luciana Feres Nagumo, Lucilene Silva, Magda Dourado Pucci, Marcelo S. Petraglia, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Maurício Maas (Barbatuques), Michelle Agnes Magalhães, Olga R. Gomiero Molina, Pedro Paulo Salles, Regina Porto, Renata Amaral, Ricardo Breim, Teca Alencar de Brito, Viviane dos Santos Louro e Zé Modesto.



Criação e arte

Direção de arte e projeto gráfico	Herbert Frederico F.Allucci
Assistente de arte	Juliana Vinagre
Ilustração	Fernanda R.Allucci
Fotografias	Paulinho de Jesus
Revisão	Cristina Spechoto
Impressão	Ogra Oficina Gráfica

Site: www.amicanaescola.com.br

Design	Herbert Frederico F.Allucci
Arquitetura de informações, navegação e programação	Fábio Rendelucci

Vídeos

Direção e Roteiro	Gisele Jordão
Direção de Vídeo	João Salles
Direção de Áudio	Filipe Magalhães
Desenho de Luz	Arthur Roessle
Cinegrafistas	Arthur Roessle, Thiago Alvarenga, Fabio Mós, João Salles e Filipe Magalhães
Som Direto	Filipe Magalhães e Silvio Carreira
Edição de Vídeo	Thiago Alvarenga
Mixagem	Filipe Magalhães
Abertura / Motion Graphic	Arthur Roessle
Trilha vinheta	Priscila Brigante e Filipe Magalhães
Vinheta	NaGoma Produções
Unidade Móvel	Estúdio NaGoma Produções

Assessoria jurídica	Eliane D'Aloisio Pellegrini Pellegrini e Pellegrini Advogados Associados
Assessoria contábil	Carla Vinhas
Assessoria de imprensa	Kassia Cáricol
Secretária de produção	Margarida Pasqualin
Agência de Viagem	Captania Turismo e Viagens

Agradecimentos

Agradecemos, especialmente, a três pessoas que nos engrandeceram nesta trilha. Rachel Magalhães, que nos estimulou para a empreitada deste livro, um sincero agradecimento. À Thais Araujo, que sempre nos acompanhou e celebrou conosco cada conquista, temos a dizer que foi um prazer o trabalho conjunto. Suzana Salles, nossa amada e querida amiga-mestra-inspiração, agradecidas demais por instigar nosso desenvolvimento, pela confiança em nosso trabalho, pela parceria de sempre e pelo carinho gigante que sentimos ter por nós. A todos os participantes, felicitamos o momento em que nos encontramos, e à nossa equipe, agradecemos a harmoniosa trajetória neste trabalho.

Gisele e Renata



Agradecimentos

Aos que me conhecem desde sempre, aos que me conhecem de agora, aos que já me conheceram e não mais me conhecem, agradeço. O resultado deste trabalho é, certamente, um pouco do que aprendi com cada um de vocês. Porém, meus agradecimentos especiais são para aqueles que ao meu lado sempre estiveram e partilham comigo erros e acertos. Jô e Marcos, valeu por todos estes anos de partilha, acertando e errando junto comigo. Renata, sem você nada disto seria possível. Agradecida, minha irmã. Safira, por colocar sempre em ordem minha cabeça, o agradecimento é do coração. Priscila e Thomaz, pela inspiração e pelo amor, agradeço por poder ser "nós".

Gisele Jordão

Agradeço às famílias, a que me acolheu e a que escolhi; ao Bruno e Fê, inspiração; à Gisele, companheira inseparável; à Gleide, meiguice e amor sem palavras. E para Gilberto, em troca de todos os instrumentos que não toquei.

Renata R. Allucci

Agradeço a Gisele Jordão e Renata Allucci, pela confiança, companheirismo e paciência em todo o processo do "A Música na Escola". A todos os colaboradores e a Maristela Loureiro e Viviane Louro pela generosidade. Em especial aos meus professores de música, Willy Correa de Oliveira, Heloísa Zani, Fernando Carvalhaes, Ricardo Breim e Ulisses Rocha e a todos meus alunos. Agradeço e dedico esse projeto a meu pai Sidney José Molina (1935-2011).

Sergio Molina

Agradeço à minha família, aos meus valiosos amigos e a todos os envolvidos com este importante trabalho. Em especial ao Antônio, motivo de muitas e muitas canções.

Adriana Miritello Terabata

A Renato Pezzotti, pela oportunidade de realizar este trabalho lindo. A Gustavo Novo, parceiro nessa empreitada. À equipe do A Música na Escola, foi uma honra trabalhar com vocês. Às minhas fontes que doaram seu tempo e seu conhecimento. A Francisco K. Mutsibàh, que me mostra o caminho a seguir. À Marly Pereira e Elaine Graia, que cuidam da minha casa e da minha família com carinho e dedicação. À Maria Lucia, Flávia, Renata, Julia e Felipe, fontes inesgotáveis de amor. A Renato M. Marcondes, que me mostra que seguir sempre vale a pena tendo você ao meu lado. Ao João, inspiração maior, que traz cor e amor para a minha vida. E por fim, à memória do meu pai, Vicente Dell' Agnolo Sobrinho, que durante a realização deste trabalho foi tocar sua banda em outra freguesia e deixou a saudade em seu lugar.

Kassia Cáricol

Realização

Allucci & Associados Comunicações
3D3 Comunicação e Cultura
Ministério da Cultura

Patrocínio

Vale

