

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E ALGUMAS METODOLOGIAS: UM  
ESTUDO DE ABORDAGEM TEÓRICA**

**PATRÍCIA LAKCHMI LEITE MERTZIG GONÇALVES DE OLIVEIRA**

**MARINGÁ  
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E ALGUMAS METODOLOGIAS: UM ESTUDO DE  
ABORDAGEM TEÓRICA**

Texto de Defesa apresentada por PATRÍCIA LAKCHMI LEITE MERTZIG GONÇALVES DE OLIVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a):  
Prof<sup>(a)</sup>.Dr(a).: SONIA MARIA VIEIRA  
NEGRÃO

MARINGÁ  
2009

PATRÍCIA LAKCHMI LEITE MERTZIG GONÇALVES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO MUSICAL E ALGUMAS METODOLOGIAS: UM ESTUDO DE  
ABORDAGEM TEÓRICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.(a) Dr.(a) Sônia Maria Vieira Negrão - UEM

Prof.(a) Dr.(a) Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM – Santa Maria

Prof. (a) Dr. Regina Lúcia Mesti - UEM

24/08/2009

*Ao meu pai Walter (in memorian)*

*Ao meu marido André Luiz*

*Ao meu filho Luiz Phillip*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao meu marido André Luiz que, além de me dar um apoio incondicional acreditando nesse trabalho, me auxiliou sempre que precisei. Agradeço também ao meu filho Luiz Phillip que teve paciência comigo e fez valer a pena perder os momentos de brincadeira na produção desse trabalho. Agradeço a toda a minha família que, mesmo de longe, sempre se interessou e acreditou no meu trabalho.

Agradeço minha querida irmã Thaís que me socorreu na correção da Língua Inglesa e a minha amiga Sabrina Schulz que sempre se mostrou solícita ao ouvir minhas angústias e descobertas e tem me acompanhado na luta por um mundo melhor e mais musical!

Um agradecimento especial para a minha orientadora que sempre se apresentou muito solícita ao me questionar e me corrigir e que gosta, assim como eu, de discutir e de trocar experiências sobre arte-educação.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho no Colégio Estadual Branca da Mota Fernandes, pois eles compartilharam comigo diariamente as alegrias e tristezas que só a sala de aula nos proporciona. Agradeço em especial as minhas amigas Raquel Jordão Rosa e Andréia Bueno.

Agradeço também aos professores Cláudia Bellochio, Marcus Bittencourt e Regina Lúcia Mesti que cederam um momento de suas vidas para ler e comentar este trabalho o que, para mim, foi muito gratificante.

Por fim, agradeço aos professores que tive a alegria de poder conhecer durante o curso: Terezinha Oliveira, Maria Cristina Gomes Machado, Hermenegildo Fabiano, Célio Juvenal Costa, Amélia Kimico Noma e César Alencar Arnault de Toledo.

OLIVEIRA, Patrícia L. L. M. G. de. **EDUCAÇÃO MUSICAL E ALGUMAS METODOLOGIAS: UM ESTUDO DE ABORDAGEM TEÓRICA.** (119 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2009.

## RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar algumas propostas metodológicas existentes no campo da educação musical no intuito de abordar a música na disciplina de Arte nas escolas da Educação Básica brasileiras. A partir de investigação bibliográfica, foi possível constatar que, nas aulas de Arte, apresentam-se conteúdos de artes visuais em detrimento da música, na maioria dos casos. Outro fator presente na prática pedagógica escolar é que grande parte das aulas de arte é ministrada por professores que não possuem formação artística e muito menos musical. Considerando a Lei 9394/96 que prevê o ensino de música dentro do conteúdo da disciplina Arte e ainda a nova Lei 11.769/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na escola, os professores sem formação assumiram essas aulas mesmo que por algum tempo. Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta a exposição de alguns métodos ativos para o ensino de música que, por serem coletivos, podem auxiliar este professor a abordar a música em suas aulas de Arte. O texto ainda apresenta a abordagem metodológica de Murray Schafer.

Palavras-chave: metodologia em educação musical, ensino de música nas escolas, formação de professores.

OLIVEIRA, Patrícia L. L. M. G. de. **MUSICAL EDUCATION AND SOME METHODOLOGYS: A THEORY STUDY APROACCH** . (119 f.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Sônia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2009.

### **ABSTRACT**

This text aims to show some methodological proposal in music teaching to approach the role of music at Art discipline in basic Brazilian school. By bibliographic research was possible to note that art classes, in the most of cases, brings visual art contents instead of musical ones. Another conditionary factor that motivates this study is that the great part of the art classes are conducted by teachers that haven't art or musical knowledge. Considering the Brazilian new law of education (n.11.769/08) that establishes the teaching music obligatoriness in all schools, the teachers without music training and formation took these classes temporarily. In this way the study intends to show some collective and ludic methodological proposals in music education that can help this teacher to take music in their art classes. The text, at all, stress the relevance of the role of hearing as a fundamental element in these methodological approaches, and looks especially to Murray Schafer's principles.

Key-words: methodology in music education, school music teaching, music teacher training.

## SUMÁRIO

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| 1. PRIMEIROS CONTATOS COM A MÚSICA.....                  | 09  |
| 2. O DESAFIO DE PESQUISAR E PENSAR.....                  | 12  |
| 3. DO PRAZER DE PENSAR À SATISFAÇÃO DE ESCREVER.....     | 16  |
| 4.O ENSINO DE MÚSICA COMO ENSINO DE ARTE.....            | 20  |
| 4.1. Uma breve história do ensino de arte no Brasil..... | 26  |
| 4.2. Para que aprender arte?.....                        | 34  |
| 5. METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....                 | 47  |
| 6. A PROPOSTA DE MURRAY SCHAFER.....                     | 84  |
| 7. ATIVIDADES.....                                       | 100 |
| 8. RELATO DE EXPERIÊNCIA.....                            | 103 |
| 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                             | 109 |
| REFERÊNCIAS .....                                        | 113 |



## **1. PRIMEIROS CONTATOS COM A MÚSICA**

Confesso que iniciei meus estudos musicais um pouco tarde. Digo tarde, pois considero que muitos músicos, com os quais pude conviver durante minha época de graduação, haviam iniciado seus estudos ainda criança, com 5 ou 6 anos de idade.

O que me impulsionou a estudar música foi o fascínio que tive aos 16 anos de idade ao ouvir um concerto ao vivo da Orquestra Sinfônica de Londrina em 1993. Muito mais do que a beleza dos instrumentos e a agilidade dos instrumentistas, o que me impressionou bastante foi a massa sonora que só uma orquestra sinfônica é capaz de produzir.

Ao escolher um instrumento musical fui diretamente ao que mais me chamou a atenção: o violino. Não me interessei muito por instrumentos de sopro e percussão e os outros instrumentos da família das cordas me pareceram grandes e desajeitados.

Matriculei-me, então, no curso de violino oferecido pelo Colégio Mãe de Deus em Londrina – PR. Com um sistema de ensino no estilo dos conservatórios, tive aulas individuais de violino uma vez por semana e aula de teoria e solfejo musical em grupo. Cheguei a fazer alguns cursos livres promovidos pela instituição, como Percepção Musical e História da Música. Iniciei também a minha participação efetiva nos Festivais de Música de Londrina onde pude conhecer grandes compositores e intérpretes nacionais e internacionais.

Desse momento até o ingresso no curso de Música da Universidade Estadual de Londrina, percorri um caminho previsível, pois desde o início do estudo de violino eu sabia que era esse o caminho que iria trilhar. Até porque apenas um ano me separava do vestibular e, no momento de escolher um curso de graduação na Universidade Estadual de Londrina (cidade onde eu morava) escolhi o curso de Música com habilitação em Licenciatura.

O Curso de Música da UEL foi, para mim, bastante gratificante. Assim como todos os alunos, aprendi muitas coisas que fazem parte de minha atuação em sala de aula até hoje, inclusive a possibilidade de ensinar música sem a necessidade de ensinar um instrumento musical, diferente da maneira como eu aprendi música.

Para mim, a experiência mais importante durante a graduação foi o estágio supervisionado no último ano, quando fui efetivamente para a sala de aula ensinar música. Meu estágio ocorreu na creche da UEL e minhas aulas foram dadas para crianças de 1 ano

e meio de idade, recém saídas das fraldas e mamadeiras. Acredito que o estágio foi um período muito importante para a minha futura carreira profissional, pois foi naquele espaço que comecei a esboçar os objetivos, conteúdos e metodologias em música que selecionei como importantes e pude colher, ainda que de maneira breve, o objeto de estudo que apresento nesse trabalho. Ou seja, apresentar algumas possibilidades metodológicas em educação musical para que o ensino de música seja mais difundido principalmente na Educação Básica.

Entender como os sons são capazes de chamar a atenção de crianças ainda tão pequenas e a necessidade de manipular brinquedos que produzem sons foi um elemento que chamou muito a minha atenção. Meu plano de curso para aquele ano, na creche da UEL, para aquela clientela foi todo baseado na exploração, manipulação, criação e apreciação dos sons em suas diversas fontes que foram desde brinquedos e objetos que produziam sons até instrumentos musicais.

Dessa forma, minha atuação profissional hoje é sempre iniciada de uma escuta musical ampla, que parte dos sons ambiente antes ainda de focar na escuta de músicas que envolvem a linguagem musical tradicional. Essa intenção de partir de estruturas macro se deu por meio da leitura de propostas educativas como a de Murray Schafer que pude conhecer durante a graduação. Com a proposta de ouvir a *Paisagem Sonora* acredito ser possível ensinar música, principalmente na Educação Básica e que conta com a participação efetiva dos alunos.

Atualmente, na condição de professora de música na Educação Básica do Estado do Paraná, observo diferentes questões que permeiam o universo escolar, questões estas que vão além do que pude aprender na graduação e que estão presentes nas escolas públicas paranaenses. Existem dificuldades encontradas dentro e fora da sala de aula em relação a recursos didáticos e materiais que apóiam a aula de música, alguns cursos de formação de professores promovidos pelo Estado que me pareceram desarticulados da realidade escolar. Isso é que me motivou a escrever esse trabalho, ou seja, a falta de professores com formação musical.

Porém, é preciso esclarecer alguns pontos, que acredito, ajudam a compreender a atual situação do ensino de música na Educação Básica. O primeiro ponto refere-se à disciplina de Artes. Não existe uma disciplina exclusiva chamada Música. A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) oferece vagas para licenciados em música que irão atuar na disciplina chamada Artes e que engloba não só a música, mas também outras modalidades artísticas.

Sou graduada em música, portanto apta a fazer um concurso e ministrar aulas de música na Educação Básica. Isso de fato ocorreu, mas só foi possível a minha efetivação no cargo porque no edital do concurso que prestei em Maringá – PR em 2004 estava prevista a contratação de licenciados em Música, Teatro, Dança e Artes Visuais.

Dessa forma, nos cursos promovidos pela SEED-PR destinados aos professores de Arte pude perceber que grande parte deles eram formados em Artes Visuais ou no antigo curso de Educação Artística e que a quantidade de professores ali reunidos não eram suficientes para atender todas as aulas de arte das escolas estaduais de Maringá. Como a diferença entre número de aulas e de professores era visível me perguntei: Quantos professores de arte estavam faltando? Quem são os professores que deveriam estar ali, participando dos cursos já que ministram a disciplina de Arte nas escolas maringaenses?

A partir desses questionamentos pude observar que a disciplina encontra-se nas mãos de professores sem formação artística. Inclusive na escola em que atuo: existem quatro turmas de Ensino Fundamental no período vespertino em que as aulas de Arte são ministradas pela professora de Português que também leciona em sua área, ou seja, parte das aulas é na área de formação e o restante, para completar sua carga horária em Arte. Dessa forma, quem ministra parte dessas aulas são professores de Matemática, Português, Ciências, Educação Física, entre outros. E a outra parte, ministrada por professores com formação artística eram, em sua maioria, artistas plásticos. E a música? Quem vai ensiná-la na escola já que no Brasil é obrigatório ainda que protegidos por leis recentes?

Acredito que a resposta seja que professores não especializados o façam e, nesse sentido, pensei: por que não oferecer, ainda longe de solucionar o problema da falta de professores de música, metodologias em Educação Musical que possam ampliar as possibilidades de ação do professor de Arte caso este tenha interesse em abordar a música em suas aulas. Isso porque nesse momento de implantação da Lei que obriga o ensino de música nas escolas brasileiras, é muito importante contar com todos os professores de Arte como aliados para que a música faça parte, efetivamente, do cotidiano escolar. É nesse sentido que a reflexão sobre a prática do ensino de música na escola levou-me a abordar essas questões neste trabalho.

## 2. O DESAFIO DE PESQUISAR E PENSAR

O presente texto apresenta diferentes abordagens metodológicas de educação musical como uma possibilidade para se ensinar música nas aulas da Educação Básica. A escolha desse tema foi feita a partir de reflexões sobre a importância do ensino de música nas escolas principalmente no contexto educacional atual do Brasil, pós Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que a torna obrigatória nas escolas. Outras reflexões acerca do ensino da música giram em torno do que ensinar: quais os conteúdos que devem ser abordados nas aulas de música? Existe ainda uma terceira questão que me parece de suma importância: quem é que vai ensinar música na escola? Uma vez que há falta de educadores musicais para assumir sua função nas escolas brasileiras. Acredito que, ainda por muito tempo, o ensino de música ficará sob responsabilidades de professores que não possuem uma educação musical formal, ou seja, aqueles que não estudaram música em nível de graduação. Por isso, penso ser pertinente a análise de algumas metodologias em educação musical de modo a auxiliar a prática pedagógica desses professores.

A partir do que foi exposto, gostaria de esclarecer a escolha pela revisão teórica. Vários artigos publicados<sup>1</sup> pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em anais ou em revistas apresentam um número considerável de relatos sobre a falta de profissionais em música para atender a demanda do espaço escolar. Os relatos apresentam diferentes razões para que isso ocorra e fornecem dados bastante precisos para que um trabalho como este seja realizado.

Outro fator é a facilidade de encontrar livros e artigos que tratam das diferentes abordagens metodológicas em educação musical, mas que, em relação ao professor sem formação em música, chegam a ser desconhecidas. Essas metodologias, por tratarem de métodos ativos<sup>2</sup> de educação musical, fornecem atividades musicais que podem ser abordadas em aulas coletivas como as que ocorrem no espaço escolar, além de fornecerem dados que fundamentam e justificam as ações do professor.

Assim, entendo a revisão teórica como parte integrante do processo de formulação do problema e uma possibilidade de apresentar, questionar e fundamentar questões que são pertinentes ao universo do ensino de música como: Qual a importância do ensino de música na escola? Quais os conteúdos devem ser priorizados? Quem vai ensinar música na escola?

---

<sup>1</sup> Penna (2004), Cereser (2004), Beaumont (2004).

<sup>2</sup> Metodologias que contam com e efetiva participação do aluno e, em sua maioria, são coletivas.

A revisão bibliográfica que, segundo Severino (1996), apresenta caráter político, isto é, a escolha do tema de pesquisa e sua realização devem sempre objetivar a contribuição para a transformação de uma realidade, o que demonstra o nível de envolvimento do pesquisador com a problemática estudada.

A pesquisa qualitativa de caráter interpretativo-indutivo fundamentou-me, uma vez que elege as categorias de interesse progressivamente durante o processo de coleta e análise de informações (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1999) como, por exemplo, a ausência do profissional em música foi uma categoria que emergiu de minhas leituras e do meu processo seletivo como professora do Estado do Paraná, de forma antagônica à segunda categoria que é a obrigatoriedade do ensino de música no espaço escolar.

Outras questões que foram emergindo discorrem sobre o ensino polivalente que ainda continua sendo uma prática constante no espaço escolar. Com a Lei 5692/71 a Educação Artística compreendia diversas linguagens artísticas, porém, na prática, é possível observar que existe uma ênfase nas artes visuais. Com a Lei 9394/96, que prevê a obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Básica, o que pode ser percebido, na prática, é que ainda prevalece o ensino de artes visuais. Dessa forma é preciso compreender por que as artes visuais prevaleceram enquanto conteúdo artístico em relação às outras modalidades, ou ainda, quais paradigmas subsidiaram o ensino de Arte no Brasil.

Nesse sentido, o professor que não possui formação artística, mas que se apresenta, na maioria das escolas brasileiras, como responsável pela disciplina de Arte, geralmente opta por conteúdos das artes visuais em detrimento da música. Contudo, acredito que apresentar metodologias em educação musical possibilite, não só ampliar a atuação deste profissional para o campo da música, mas também fundamentar algumas ações que já acontecem nas aulas de Arte, porém de forma intuitiva. Como, por exemplo, cantar músicas folclóricas principalmente com crianças da educação infantil. Essa prática é muito importante do ponto de vista musical, pois estabelece uma relação de afetividade entre professor e aluno, proporciona o prazer de cantar e se expressar musicalmente além de manter vivo o patrimônio cultural que, neste caso, é brasileiro. Metodologias que envolvem o canto e enfatizam a utilização do folclore podem ser observadas em importantes educadores musicais como Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, entre outros, e, desta forma podem subsidiar o trabalho musical não só de professores de arte como de professores envolvidos com a educação infantil.

E destaco, entre as metodologias em educação musical, a abordagem de Schafer (1991, 1994), pois me parece muito interessante ser utilizada no espaço escolar já que trabalha com os sons de forma a ampliar e questionar o universo sonoro dos alunos, questão tão importante em nosso mundo atual. Destarte, questões relativas à fundamentação filosófica foram emergindo como, por exemplo, quais paradigmas subsidiam a proposta de Schafer?

A partir da perspectiva fenomenológica e ecológica é preciso entender que existe um novo paradigma que sustenta essas abordagens e que são, por sua vez, diferentes do paradigma adotado pelas outras propostas em educação musical apresentadas neste trabalho. A mudança de paradigma está relacionada, entre outros fatores, ao contexto científico atual que abandonou, de certa forma, uma ciência baseada na racionalidade sustentada por uma lei universal e imutável. Sobre a mudança de paradigmas,

Trata-se de uma prática social específica, que não representa a única forma válida do trabalho científico. Precisamente por isso, parece-me necessário discutir hoje não apenas a questão da crise de determinado paradigma, mas a crise do conceito mesmo de paradigma, o que significa questionar a especialização das disciplinas científicas e sua autonomia frente ao contexto global de sua produção, isto é, as problemáticas social, econômica, política e cultural das sociedades das quais esta produção se realiza (PLASTINO, 1995, p. 32).

Dessa forma, é preciso compreender que os métodos selecionados pelo presente trabalho chegaram ao Brasil desde o início do século XX e foram importantes para nosso país no sentido de apresentar uma alternativa ao ensino de música tão voltado ao ensino do instrumento além de apresentar de forma sistemática alguns procedimentos para o ensino de música devidamente fundamentada, ao contrário de práticas baseadas puramente na intuição.

O esquecimento dos métodos ativos de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de forma descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, geralmente baseadas em ensaio-e-erro e, em geral, privilegiando o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que música é lazer (FONTEERRADA, 2008, p.120).

Assim, em vista de auxiliar na formação do professor de Arte acredito que apresentar métodos em educação musical possam contribuir para inserir de maneira efetiva a presença da música na escola, ainda mais nessa fase de adaptação a uma Lei tão recente em que é preciso contar com os professores sem formação já que serão responsáveis pela disciplina e por divulgar o ensino de música nas escolas brasileiras.

### 3. DO PRAZER DE PENSAR À SATISFAÇÃO DE ESCREVER

O ensino de Arte no Brasil é um tema bastante discutido entre os arte-educadores. Isso porque sua implementação, como conteúdo escolar, remonta ao século XIX, e desde esse período até os dias atuais, muitas transformações ocorreram e algumas discussões acerca desse assunto estão longe de serem encerradas.

No século XIX, com a chegada da Família Real ao Brasil, surgiu o primeiro espaço de ensino formal de arte: a Academia Imperial de Belas-Artes que, por ordens de D. João VI, não apenas foi instituída, como também trouxe da Europa artistas de renome que formariam a chamada Missão Francesa.

De lá para cá, o ensino de arte passou por diversas reformulações que vão desde a obrigatoriedade do ensino de Arte até a sua real função no espaço escolar. Importantes educadores, a exemplo de Ana Mae Barbosa (2003/2006), vão, então, discutir os objetivos da arte na escola priorizando não só as políticas públicas de cada período brasileiro, como também questões de ordem filosófica e educacional. Questões estas que sempre foram responsáveis por circunscrever tanto o papel da arte, quanto o da escola como um todo na sociedade.

Ao refletir sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) pude perceber as mudanças no ensino de arte na atualidade. A primeira delas refere-se aos objetivos, conteúdos e metodologias próprias para cada linguagem artística, o que não ocorria anteriormente devido à ênfase dada ao ensino polivalente. Hoje, a música apresenta-se como uma importante ferramenta de discussão de arte e de cultura com os alunos da educação Básica.

Outras mudanças como, o nome da disciplina, que não se chama mais Educação Artística e, sim, Artes, e os conteúdos artísticos são apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

É por meio dessa discussão que inicio a primeira seção do texto sob o título de “O ensino da música como ensino de Arte”. Com discussões sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola, contudo não existe uma disciplina exclusiva para esse ensino e a disciplina de Arte engloba música, teatro, dança e artes visuais.

Destarte, confronto-me com a realidade escolar onde grande parte do ensino de música é ministrado por professores sem formação na área. Outro ponto levantado nessa seção trata da opção desse professor em abordar conteúdos de artes visuais ao invés de música. Acredito que um olhar histórico possa dar conta de explicar como e porque isso



ocorre, a seção vai apresentar um tópico chamado “Uma breve história do ensino de música no Brasil” do século XIX até a atualidade.

Para finalizar essa seção, levanto a possibilidade do ensino da música ser abordado como um importante conteúdo escolar levantando questões como: para que aprender música? Qual a função da música na escola? No intuito de responder a essas questões, o presente texto abordará, ainda que de maneira breve, a importância do ensino de música desde a Antiguidade, passando pela Idade Média até chegar ao final do século XIX quando se configura um ensino de música a partir do ensino de instrumentos, composição e regência. Nesse sentido, o texto questionará o leitor sobre como esse posicionamento sobre a música e o talento nos influencia, ainda hoje, quando desistimos de estudá-la por pensarmos que não temos “dom”. E esse motivo afasta muitos professores da opção por ensinar música na escola.

A seção subsequente, intitulada “Metodologias em educação musical”, apresenta diferentes metodologias que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula, pois se trata de atividades que envolvem o ensino coletivo sem a necessidade de aprender um instrumento musical. Apresento as abordagens metodológicas de Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1881-1967), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), H. J. Koellreutter (1915-2005), Violeta Gainza (1930-) e a proposta de Teca Alencar Brito. Metodologias que são, em sua maioria, de origem européia, porém são muito utilizadas por diversos educadores musicais em todo o país, seja na escola, na universidade, em conservatórios, oficinas e cursos livres de música.

Sobre a escolha destas metodologias, gostaria de deixar claro que minha seleção não inclui todos os métodos ativos em educação musical. Isso porque, em primeiro lugar, apresentar todos os métodos fugiriam do escopo do presente estudo, porém acredito que é possível apresentá-los em pesquisas futuras de forma a completar esta já iniciada. Os métodos foram selecionados por sua importante contribuição no cenário da educação musical brasileira e também porque foram importantes no meu percurso de formação.

É possível sublinhar ainda que os métodos selecionados podem ser assim agrupados: Dalcroze, Kodály, Willems e Orff como integrantes da primeira metade do século XX cuja metodologia chegou ao Brasil promovendo uma inovação no ensino de música e influenciando, inclusive, Villa-Lobos quando este elaborou seu material visando a implantação do ensino de música nas escolas através do Canto Orfeônico.

A abordagem de Koellreutter e Schafer como pertencentes à segunda metade do século XX quando ambas apresentam um novo olhar sobre o ensino de música e a própria

estética contemporânea, e Violeta Gainza que, além de atual é figura importante no cenário da educação musical na América Latina e sua compreensão acerca do ensino de música condiz, em muitos aspectos, com a realidade brasileira.

E ainda a brasileira Teca Alencar de Brito que, deixando clara a influência de Koellreutter apresenta um livro didático muito interessante com atividades, jogos, relatos de experiência sobre educação musical. É um trabalho que apresenta, de forma concreta, possíveis atividades musicais a serem desenvolvidas em sala de aula.

Assim, acredito ter escolhido algumas metodologias de forma a abarcar todo o século XX e XXI, bem como apresentar a amplitude dessa área que, no Brasil, tem um longo caminho a ser percorrido e de modo a concretizar a presença da música na Educação Básica.

Ainda constam dessa seção, a importância do desenvolvimento auditivo e suas possíveis ações docentes na aula de música, pois entendo a música como uma forma de expressão artística que tem por matéria-prima os sons. Dessa forma o desenvolvimento auditivo faz parte dessas metodologias com enfoques diferentes.

Na próxima seção, apresento ao leitor a proposta metodológica de Murray Schafer (1933-). Esta proposta está em seção separada, pois gostaria de destacá-la, tendo em vista que, além de abordar a audição de forma ampla, apresenta temas que fazem parte do mundo atual como a poluição sonora e a importância de compreender a música contemporânea. Acredito ser possível iniciar a educação musical pelo desenvolvimento auditivo das aulas de música do ensino básico. A abordagem Schaferiana pode alcançar resultados surpreendentes ao chamar a atenção dos alunos para ouvir todos os sons. A proposta metodológica de Schafer possibilita ao professor questionar sobre a matéria prima da música, ou seja, o som, e permite ao aluno perceber com atenção os sons que o rodeiam, oferecendo-lhe, assim, a oportunidade refletir e questionar sobre eles.

A concepção de Schafer sobre a Paisagem Sonora e como esta nos afeta diariamente tem fundamentação em correntes filosóficas da fenomenologia e da ecologia. Isso se deve ao fato de que essas duas correntes contemporâneas defenderem uma posição diferente da dualista-cartesiana que separa corpo e mente e trata ambos de forma distinta. As abordagens fenomenológicas e ecológicas, ao contrário, entendem que o conhecimento se dá a partir da relação do homem com o meio em que vive.

Com vista a esclarecer a relação entre o homem e o meio ambiente e fundamentar a proposta de Schafer, ressaltamos as concepções de Husserl (2001) e Merleau-Ponty (1994) para a fenomenologia e Gibson (2000) e Pick (2000) para uma abordagem

ecológica, além de citarmos outros importantes autores dessa corrente como Maturana (2001) e Varela (2001). A discussão, porém, não se encerra por aqui. Incluo também a música contemporânea e a dificuldade de se definir atualmente o que é música.

Na sequência apresento algumas propostas de atividades práticas de acordo com a proposta de Schafer que podem ser aplicadas em sala de aula e ainda um relato de experiência que desenvolvi e apliquei.

Nas “Considerações finais” revejo a Lei 11.769/08 que prevê a obrigatoriedade da música na escola e quais as implicações que ela traz para a educação musical brasileira. Espero, por meio deste estudo, contribuir com a prática pedagógica na área da educação musical de professores não formados na área e, conseqüentemente, facilitar o acesso aos conteúdos e metodologias do ensino de música.

#### 4. O ENSINO DE MÚSICA COMO ENSINO DE ARTE

O ensino de Música da forma como está disposto em documentos oficiais como na Lei 9394/96 e na Lei 11769/08 e nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais ocupam, na Educação Básica brasileira, o espaço da disciplina de Arte. Isso significa que, ao discorrer sobre o ensino de música no espaço escolar significa discorrer sobre o ensino de Arte nesse espaço. Assim, mesmo com a obrigatoriedade da Música na escola ainda não é possível encontrar uma disciplina chamada Música junto com as demais disciplinas obrigatórias que compõe o currículo escolar brasileiro, mas sim a disciplina Arte.

A Arte estruturada como disciplina é parte de uma gama de diferentes conteúdos que fazem parte do currículo escolar brasileiro. Ao lado da História, Geografia, Física, Matemática, entre outras, a Arte passou por várias reformulações nos últimos anos. A principal modificação foi a mudança do nome da disciplina que, pela LDB 5692/71, chamava-se Educação Artística e a partir da LDB 9394/96 “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB nº9394/96, art. 26, parágrafo 2º).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte: “São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por *arte* (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”. Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino de arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores.

No entanto no contexto histórico do ensino de música no Brasil desde o final do século XIX até a década de 1970 do século XX, o ensino de arte desenvolveu metodologias bastante discutidas, pois seu objetivo era formar cidadãos para o ofício sem levar em conta, por exemplo, questões de ordem subjetiva.

[...] a Educação Artística, que foi incluída no currículo escolar pela Lei 5692/71, houve uma tentativa de melhoria no ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominantemente anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista (FUZARI e FERRAZ, 1992, p. 15-16).

A origem da mudança ocorreu no final da década de setenta quando se instituiu, no Brasil, um movimento chamado Arte-Educação. Os principais objetivos desse movimento eram refletir, questionar e proporcionar novos entendimentos acerca da arte como disciplina escolar obrigatória. Com a Lei 5692/71, o ensino de arte, apesar da intenção de posicionar a arte como um importante conteúdo e abrir-lhe espaço dentre as outras disciplinas, esta ainda apresentava-se com uma metodologia voltada ao individualismo e a conhecimentos técnico-profissionalizantes.

A Arte-Educação buscou, então, desenvolver bases sólidas a partir de concepções filosóficas para desenvolver metodologias que valorizassem o conteúdo artístico, bem como sua importância na formação humana, além de seu papel na valorização do profissional. Algumas mudanças do movimento foram percebidas pelos professores e relatadas pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Dentre elas, estão a arte como valorização da cultura e da história; a arte como uma linguagem que desperta os sentidos, transmitindo significados que nenhuma outra forma de linguagem é capaz; a arte como meio de desenvolver a criatividade, a imaginação, senso crítico, entender e valorizar a cultura em que está inserido, entre outros. “Hoje, a livre-expressão, a Arte-Educação acrescenta a livre interpretação da obra de Arte como objetivo de ensino. O *slogan* modernista, de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir da Arte” (BARBOSA, 2003, p. 17).

Atualmente, prevalece oficialmente outro modo de pensar a arte no espaço escolar. Agora, as diferentes habilidades artísticas como a música, o teatro, a dança e as artes visuais apresentam-se com objetivos, conteúdos e metodologias separadas algo que não ocorria com a LDB 5692/71 que previa o ensino polivalente. É preciso ressaltar também que, apesar de todas as mudanças que ocorreram por meio da LDB 9394/96 de modo a melhorar o ensino de arte na educação básica, ainda há muito por fazer como, por exemplo, não pensar que todo o conhecimento sobre arte está representado nas quatro modalidades artísticas visto que agora elas são encaradas separadamente, pois ainda há, por exemplo, a arte circense e a audiovisual que são tão importantes e atuais como as outras e necessitam de profissional especializado.

O circo é uma forma de expressão cênica que não se resume em um espetáculo. É uma das linguagens que, conjuntamente com o teatro, a dança e a ópera compõe as artes cênicas. É uma forma de manifestação artística plural. É um símbolo cultural.[...] No caso da arte a atividade lúdica é essencial porque estimula o pensamento e, conseqüentemente, à criatividade, e esse conjunto aproxima o circo, enquanto conteúdo, da

escola enriquecendo o ensino das artes cênicas (CARTAXO, 2005, p. 787 e 791).

Existem outros problemas enfrentados pela área desde sua modificação por meio da citada LDB 9394/96 como, por exemplo, a falta de profissionais qualificados, as diferentes interpretações sobre os objetivos e conteúdos abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como posicionamentos de fundamentação teórica.

Nesse contexto, a música apresenta-se inserida nos mesmos problemas descritos anteriormente, ou seja, os cursos de graduação em música com habilitação em licenciatura espalhados pelo país não são capazes de formar um número suficiente de profissionais para atender a demanda gerada pela obrigatoriedade da disciplina de Arte.

Outra questão que posso apontar é a de que o texto do PCN-Arte ainda recai sobre a valorização dos sentimentos. “É, principalmente, pela ‘subordinação a uma concepção de Arte que dá primazia à emoção, considerando todos os processos relativos à Arte como dependentes, de modo praticamente exclusivo, dos sentimentos” (PENNA; ALVES, 1997 apud BELLOCHIO, 2004, p.120/121). Não estou afirmando que se deva destituir todo o sentimento envolvido na aula de música, ou nas demais modalidades artísticas, porém, suas funções na escola devem ser encaradas como em qualquer outra área de conhecimento construída e situada historicamente que geram conteúdos curriculares. Os PCN trazem os conteúdos musicais para cada etapa da Educação Básica como:

Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística (BRASIL, 1998, p. 82).

Tanto os conteúdos como as metodologias são propostas de forma sistematizada no documento e podemos ilustrar com a seguinte passagem: “aprender arte com sentido está associado à compreensão daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos de arte precisam ser transpostos didaticamente de maneira adequada” (BRASIL, 1998, p. 44). Portanto, supervalorizar os sentimentos pode fazer com que os objetivos do ensino de arte no espaço escolar recaiam em uma concepção diferente do que a proposta apresentada nos PCNs.

O Estado do Paraná, a partir da LDB 9394/96 e dos PCNs, delimitou a abordagem dos conteúdos nas quatro modalidades artísticas. Isso permite que o professor

atue em sala de aula apenas com a modalidade de sua formação, sem necessidade de abranger as quatro modalidades, deixando de caracterizar o ensino polivalente. Assim, a Educação Básica, no Estado do Paraná, pode contar com professores de arte cuja formação é específica em uma das quatro linhas descritas: Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança.

A partir da leitura de documentos como os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes do ensino de Arte do Estado da Paraná, podemos perceber que existem diferentes propriedades relacionadas ao seu ensino. Por exemplo, a Arte como mimesis e representação, como técnica, como expressão, como fonte de humanização, como forma de conhecimento, como ideologia e como trabalho criador são todas citadas nas Diretrizes e, mesmo sem descrever, nesse momento, cada uma delas, já é possível perceber a quantidade de funções que a disciplina deve exercer no âmbito escolar.

A música, na condição de forma de expressão artística, e inserida no PCN-Arte, prevê uma série de conteúdos a serem cumpridos como, por exemplo, “Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; A Música como produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo” (BRASIL, 1997, p. 78-81. In: Bellochio, 2004, p.119).

Educadores musicais brasileiros apontam inúmeros problemas de ordem interpretativa desses documentos, como a falta de clareza no uso de termos como “habilidades básicas” e “currículo mínimo”, a falta de profissionais qualificados, a falta de acesso aos documentos e oportunidade de serem debatidos e divulgados, e a quantidade de conteúdos específicos a serem abordados nas aulas de música. Porém, é necessário deixar claro que tanto os Parâmetros Curriculares quanto as Diretrizes são orientações e que, portanto, cabem diferentes interpretações.

Dessa forma, é possível perceber que existe um descompasso entre a aprovação de uma lei, no caso a obrigatoriedade do ensino de música, e sua efetiva concretização no espaço escolar. E isso acarreta uma série de disfunções.

O discurso oficial poderá, contudo, na totalidade das referências que traz e por interpretações distorcidas, acabar por descomprometer a escola na busca de um ensino de qualidade em Música, transferindo o papel da competência do professor para a competência dos músicos da comunidade, talvez aqueles que tem sido chamados pelo governo de “amigos da escola” pois, se o número de professores habilitados ao ensino de música é pequeno e o número de músicos da comunidade é maior, talvez os segundos possam, por uma interpretação errônea da lei,

tornar-se às pessoas que serão responsáveis pela dinamização dessa área (BELLOCHIO, 2004, p. 123).

Nesse sentido, é possível entender que a Educação Musical no Brasil é uma área nova quando a questão é formar professores e ainda há muito por fazer. Existem diversos cursos de graduação que oferecem a formação em música com habilitação em licenciatura, porém, o número de profissionais egressos das universidades não é suficiente para a demanda da Educação Básica brasileira no que se refere às aulas de música. Por isso, acreditamos que muitos professores, principalmente do ciclo básico, ainda ficarão responsáveis pela formação musical dos alunos.

Essa formação é passada, na maioria das vezes, de forma inconsciente, pois a intenção do professor na escola não é ensinar música mesmo que a atividade envolva música. Dessa forma, a proposta do presente texto é possibilitar ações em música ou ainda, auxiliar o professor também das séries iniciais a optar por atividades que contribuam efetivamente na formação musical dos educandos.

A música como possibilidade de conteúdo da disciplina de Arte torna-se um poderoso elemento de discussão da cultura de forma geral. Contudo, após a LDB 9394/96, foi sancionada uma nova lei segundo a qual a música deve ser conteúdo obrigatório na escola: a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008.

Essa nova lei apresenta uma alteração na LDB nº 9394/96, e acrescenta o 6º parágrafo ao art. 26: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008 a). Os parágrafos 3º e 4º da nova Lei preveem que os sistemas de ensino terão três anos letivos para fazer cumpri-la e que ela entra em vigor na data de sua publicação. Contudo, o § parágrafo 2º que diz respeito à contratação apenas de profissionais com formação específica na área foi vetado. Segue abaixo as razões do veto.

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para



Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2008b).

Ao justificar os motivos do veto o documento se refere à existência de muitos profissionais na área de música no Brasil, mas que não passaram por um processo de ensino formal. Esse é um dos motivos que chamou a atenção de diversos pesquisadores<sup>3</sup> da área de educação musical após a aprovação dessa lei. Para Figueiredo (2009), por exemplo, a obrigatoriedade da música na escola é uma vitória já que as leis anteriores não apresentavam de forma clara a presença da música e sim da Arte que poderia contemplar o ensino de música, mas não obrigatoriamente. Destarte, ainda há muito a ser feito porém o espaço que a música deve ocupar é agora garantido por Lei.

Além de que com a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas, podemos levantar questões como o que devemos ensinar? Quais conteúdos musicais a escola deve priorizar? Galízia (2009) acredita que, a princípio, devam ser abordados conteúdos de acordo com as vivências musicais dos alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, e como eles acessam essa música, ou melhor, por meio de quais mídias os alunos selecionam as músicas que fazem parte de seu cotidiano.

Em sala de aula a música pode ser abordada por meio de diferentes conteúdos e metodologias. A escolha dessa metodologia por parte do profissional depende de inúmeros fatores como, por exemplo, sua formação, experiência, além do contexto cultural em que o aluno e a escola estão inseridos, bem como de outros fatores que, certamente encaminham as práticas docentes.

Quando, porém, se trata do professor que, sem formação em música, se vê diante de uma situação em que é preciso ensinar conteúdos musicais, como é estruturada a atuação docente? Conforme destaquei anteriormente, existe a falta de profissionais qualificados, alguém tem que assumir a difícil tarefa de ensinar aquilo que não escolheu estudar em nível de graduação. Isso é fato. Como, além da música, a disciplina de Arte engloba mais três modalidades, o professor em questão pode, por exemplo, optar por conteúdos relacionados às artes visuais, ao invés de contemplar a música em suas aulas. E é justamente isso que ocorre na maioria das vezes.

---

<sup>3</sup> Galizia (2009), Esperidião e Mrech (2009).

Em recente pesquisa, Figueiredo (2009) apresenta importantes dados sobre a quantidade de professores de música atuando na Educação Básica com a disciplina de Arte e aponta para o fato de que muitos estados brasileiros não apresentam sequer documentos específicos para o ensino de música nas aulas de arte. No estado do Paraná “existe a indicação de professores especialistas em cada linguagem artística que sejam capazes de estabelecer conexões com outras áreas; há indicações metodológicas sobre o ensino de música” (FIGUEIREDO, 2009).

Tanto uma escolha como outra, é sempre difícil de ser tomada, pois, há também o professor que não tem formação em artes visuais. Conseqüentemente, a dúvida permanece: será que é mais fácil ensinar conteúdos e adotar procedimentos metodológicos referentes às artes visuais do que à música? Considerando a resposta positiva, será que não há apenas reprodução nas aulas de arte do jeito que aprendemos, desprezando, assim, os princípios que deveriam mover a reflexão sobre o papel do professor na organização do espaço da aula de arte? Responder a essas questões impulsionaram-me a refletir sobre o ensino de arte.

#### **4.1. Uma breve história do ensino de Arte no Brasil**

O ensino de arte no sistema educacional brasileiro teve início no século XIX. Nesse período, havia uma preocupação intensa com o ensino superior em detrimento da Educação Básica. Isso porque se acreditava que uma boa instrução no nível superior seria a solução também para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau, conforme estava dividida a instrução pública nesse período.

Na realidade, entretanto, a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro (BARBOSA, 2006, p.16).

Em 12 de agosto de 1816, durante o primeiro Reinado, foi criada a Academia Imperial de Belas-Artes, porém, esta só entrou em funcionamento 10 anos mais tarde.

Os principais negociantes da cidade, recebidos em audiência pelo príncipe regente no dia 26 de janeiro de 1816, participaram-lhe a sua

vontade de organizar uma subscrição voluntária para reunir um capital, cujo rendimento anual seria empregado a bem da instrução pública. D.João aceitou com grato a oferta e rapidamente tomou providências necessárias para dela retirar o melhor resultado. O fundo seria aplicado em ações do Banco do Brasil, e os dividendos destinados à criação de um Instituto Acadêmico no Rio de Janeiro que reunisse as cadeiras de ciências existentes na cidade, as de Belas-Artes e da sua aplicação à indústria (PEDREIRA e COSTA, 2008, p. 308).

A grande função da Academia Imperial de Belas-Artes era auxiliar o regime vigente a se manter no poder por meio de trabalhos artísticos de características neoclássicas que serviam como importantes adereços da corte.

Para a coroação de D. João VI [1818] os pintores, escultores e arquitetos da Missão Francesa se esmeraram ainda mais para os preparativos. O acanhado Largo do Paço se transformou repentinamente numa praça imperial com alegorias às maiores civilizações que a humanidade havia testemunhado nos dois milênios anteriores. Numa referência ao Império Romano, Grandjean de Montigny construiu na beira do cais a reprodução de um templo de Minerva, a deusa da guerra. Um pouco mais adiante, junto ao chafariz, Debret desenhou uma cópia do Arco do Triunfo que Napoleão Bonaparte havia mandado erguer em Paris para a chegada de sua segunda mulher, a imperatriz Maria Luísa-, da Áustria. No centro da praça, havia um obelisco egípcio desenhado por Auguste Taunay. “fazia uma agradável sensação a vista simultânea destes monumentos gregos, romanos e egípcios, não só pela beleza da iluminação que os decorava, mas também pelo bom gosto de sua arquitetura, que só pessoas inteligentes podiam conhecer e apreciar”, comemorou Luis Gonçalves dos Santos, o Padre Perereca (GOMES, 2007, p. 299).

A Academia de Belas-Artes foi símbolo do preconceito gerado em torno do ensino de arte, pois além de servir a pequena elite, seguia um único padrão estilístico academicista, e também fechava as portas para novos movimentos artísticos que já despontavam na Europa.

No Brasil, o estilo que predominava nesse período era o barroco-rococó. Importantes obras como as de Antonio Francisco Lisboa (1730-1814), o Aleijadinho, e Mestre Ataíde (1762-1830) eram bastante apreciadas em Minas Gerais, assim como as de Mestre Valentim (1745-1813) no Rio de Janeiro. Somado ao fato de o barroco brasileiro ser feito, na sua maioria, por gente simples e considerada, pelos franceses, como artesanato, a frieza da arte neoclássica já havia repugnado a arte barroca inclusive na Europa e aqui não poderia ser diferente.

Ao contrário das artes plásticas, a música foi bastante incentivada por D. João

e seus políticos que também teriam tempo de incentivar a vinda de músicos e de animar a criação da Real Capela de Música do Rio de Janeiro, que transformaria o panorama musical local e assumiria um papel destacado nas cerimônias que a coroa passaria a celebrar (SCHWARES, 2008, p.16).

Se, por um lado, a música era requisitada pela corte, por outro, o seu ensino não era acessível e restringia-se a pequenos conservatórios e professores particulares ocupados em ensinar a tocar instrumentos e/ou a cantar, além de prestar seus serviços para a corte. Baseados na idéia romântica vinda da Europa, de acordo com a qual os requisitos básicos para se aprender música eram o talento inato, a virtuosidade e a predileção pela música erudita, o ensino de música era dado individualmente e restrito a poucos alunos.

Já na formação da República

Tal preconceito veio acrescentar-se aos inúmeros preconceitos contra o ensino da Arte sedimentados durante todo o século XIX, os quais se originaram dos acontecimentos que cercaram a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, ou de elementos já assimilados pela nossa cultura, mas que a atuação da Academia fez vir à tona (BARBOSA, 2006, p.16).

A organização da Academia Imperial de Belas-Artes foi chamada de Missão Francesa e liderada por Joachim Lebreton. Este foi responsável por reunir um grupo de artistas franceses no intuito de organizar o ensino de Artes no Brasil. Por meio de um decreto datado de 12 de agosto de 1816, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios que teve seu nome alterado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil em decreto de 12 de outubro de 1820. Após a Proclamação da República, passou a chamar-se Escola Nacional de Belas-Artes. É preciso destacar que a música não seria ensinada nesse espaço, o que reforça a idéia de que seu ensino ficaria restrito aos conservatórios.

Além disso, a Missão Francesa não veio ao Brasil apenas com o intuito de organizar a Academia Imperial de Belas-Artes. Primeiro, porque não havia em Portugal uma tradição de ensino de artes com renomados pintores e a arte permanecia concentrada nos palácios e mosteiros.

A “colônia francesa” faria barulho e geraria ruptura, trazendo uma arte estatal: patriótica e preocupada em vincular os feitos dos monarcas aos ganhos do passado clássico idealizado. Alocados diretamente no

governo, tais artistas não teriam pruridos em mostrar seu engajamento e paixão política. Atuariam como documentaristas das realizações da Coroa portuguesa e de suas grandes iniciativas em terras tropicais; produziriam retratos da elite local; elaborariam complicados cenários para os rituais da corte; eternizariam a natureza dos trópicos, e seriam artífices dessa memória feita com muitos esquecimentos e poucas lembranças (SCHWARCZ, 2008, p. 16/17).

As discussões sobre o ensino de maneira geral, porém, não ficaram apenas no nível acadêmico. Com a proclamação da Independência em 1822, Dom Pedro I percebeu a necessidade de se criar leis sobre a instrução pública e estimulou a criação de um “tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” que previa a premiação da melhor proposta pela comissão.

Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado, um dos membros da comissão, “reapresentou a memória que havia proposto para a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo, em 1816”

*A Memória de Martim Francisco*, como ficou conhecida, foi estruturada em 12 capítulos. Consistia num plano amplo e detalhado que previa a organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus: o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto às verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. O segundo grau, com a duração de seis anos, versaria sobre estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro grau se destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país (SAVIANI, 2007, p. 120).

Nesse período, o ensino de arte (reforço que não estava contemplado, nesse contexto, o ensino de música) encontrava-se limitado às paredes da Academia Imperial de Belas-Artes, mas sofreu alterações em relação ao programa iniciado por Lebreton. Essas alterações foram de responsabilidade de Araújo Porto Alegre e podem ser caracterizadas por duas faces distintas, porém frequentadoras do mesmo ambiente: de um lado o trabalho manual caracterizada pelo Desenho Geométrico e Escultura de Ornato com função meramente industrial, e do outro a formação do artista com atividades de criação que, mesmo sendo manual, ainda encontrava espaço na elite refinada que encontrava nessa atividade o preenchimento de seus momentos ociosos. Com a eclosão industrial vivida pelo país, predominou, na educação primária e secundária, o ensino técnico do desenho com o objetivo de gerar mão-de-obra especializada.

Entre os anos de 1882 e 1883, Rui Barbosa demonstrou preocupação com o ensino de Artes. Nesse momento, incluiu tanto o desenho quanto a música como conteúdos obrigatórios no ensino primário e secundário. É possível verificar, em seus escritos, mais de 90 páginas dedicadas ao ensino da Arte e, “até hoje nenhum projeto de lei concedeu mais de 50 linhas ao ensino da arte ou ensino do desenho” (BARBOSA, 2006, p. 58).

Rui Barbosa buscou na concepção inglesa, belga, austríaca, alemã, bases metodológicas para o ensino do desenho e destaca, em seu texto, a importância do desenho à mão livre, porém a observação da natureza ficava subordinada ao traçado geométrico. Os Pareceres sobre Educação de Rui Barbosa apresentam, de forma geral, uma influência dos princípios positivistas que atribuía ao desenho características mais liberais.

A educação popular para o trabalho era a finalidade precípua, e as recomendações metodológicas se dirigiam à necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de desenhos acessíveis a todos os indivíduos, para que estes, libertados de sua ignorância, fossem capazes de invenção própria. Educar o “instinto da execução” para que este não fosse empecilho à objetivação da invenção era o princípio básico que repercutiu profundamente na metodologia do ensino da Arte no século XX (BARBOSA, 2006, p. 60).

No que se refere à música, Rui Barbosa a via como um conhecimento necessário às crianças e que deveria ser ensinado logo nas séries iniciais, pois sofreu influências das práticas de *Kindergarten*<sup>4</sup> européias.

A idéia de incluir a música como conhecimento necessário para a educação integral da criança já constava na proposta para a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* formulada por Rui Barbosa em 1883, e, com o intuito de “cultivar e disciplinar as faculdades morais e intelectuais” indicava o canto, a música e coros para o jardim das crianças, para as escolas primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores. Para instruir adequadamente os responsáveis pela execução destas propostas, Rui Barbosa organizou um programa de quatro anos para as Escolas Normais Primárias que incluía Pedagogia Geral, Método Fröebel, Aritmética, Geometria e no caso específico da Música, discriminava a Música Vocal, Leitura de Música, Noções essenciais de Teoria, Prática de Violino, para os homens, e Harmônio para as mulheres (JARDIM, 2009, p 17).

Em 1890, entrou em vigor o Decreto nº 981 de Benjamim Constant que previa o ensino de Arte no primeiro e segundo grau. Apesar de Benjamim Constant ser considerado

---

<sup>4</sup> Jardim de Infância.

um grande adepto da filosofia positivista liderada por Augusto Comte e ser o responsável por torná-la presente nas práticas metodológicas de ensino das matérias em geral, isso não ficou claro no que se refere ao ensino de Arte.

No decreto, a disciplina de Arte está dividida em desenho e música e ambas aparecem em todos os ciclos escolares. Porém, ao contrário do que diz o discurso positivista sobre a presença da arte na escola, ela continua apresentando, seja em seus conteúdos ou em sua metodologia, um caráter técnico-científico fundado na manipulação de traços geométricos, desenho de ornato e cópia da natureza no que se refere às artes visuais, enquanto que, no que diz respeito à música, predominam cânticos, leitura de notas, compassos e claves e solfejo musical para a música. Na verdade, nada mudou em relação à proposta de Rui Barbosa feita anteriormente e que continha traços da concepção filosófica do educador alemão Friedrich Fröebel (1782-1852).

Na concepção positivista, a Arte deveria servir para educar o senso estético e desenvolver a criatividade já que, para Comte, o ensino científico faria parte dos conteúdos abordados apenas no Ensino Médio. O decreto de Benjamim Constant pode ser caracterizado como a proposta de um ensino no qual prevalece o caráter científico, prático, no sentido de tornar o conhecimento aplicado e ativo “através do método intuitivo em contraposição ao exagerado verbalismo do ensino livresco [...]” (BARBOSA, 2006, p. 69).

O método intuitivo garante a aprendizagem por meio da utilização dos sentidos, ou seja, a experiência a partir dos sentidos é uma forma de aprender. Esse método foi desenvolvido e muito utilizado por seus propositores europeus Fröebel (1782-1852) e Pestalozzi (1746-1827) pelo fato de ser uma alternativa para processos de aprendizagem que utilizavam exercícios de memorização que se apresentaram como falhos e não eram capazes de gerar conhecimento por parte do educando.

A partir do século XX, o ensino primário passou a ser de inteira responsabilidade do Estado e São Paulo passa a ser o que melhor faz uso dessa autonomia. Nesse período, foram realizados importantes encontros de educação sobre arte e um expressivo intercâmbio de professores com vistas a auxiliar a formação destes no interior do Estado.

A par das teorias experimentalistas, o ensino de arte passou a valorizar o desenho infantil espontâneo, pois, chegou-se à conclusão que a criança não é um adulto em miniatura e, portanto, pensa de forma diferenciada. Nesse sentido, o ensino apontou para uma tentativa de entendimento do processo mental da criança, baseado em experimentos feitos a partir da observação de imagens e repetição por imitação.

Em 1922, com a Semana de Arte Moderna, outra questão veio à tona em relação ao ensino de arte: a aprendizagem estética. Anita Malfatti, grande expoente da Semana, “e, como professora de arte, em seu atelier, [...] inovaria os métodos e as concepções de arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e, ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão” (BARBOSA, 2006, p. 114).

No que concerne à música, nesse período, permanece no ensino regular e de maneira sistemática, como já vinha ocorrendo e conforme demonstra o Decreto de Benjamim Constant: aulas duas vezes por semana, dadas por professores capacitados.

Na década de 30, podemos perceber a influência do pensamento de John Dewey na educação brasileira por meio de Anísio Teixeira quando este possuía o cargo de diretor geral da Instrução da Bahia (1925-1929). “Depois de sua primeira breve visita aos Estados Unidos para estudar organização escolar, Teixeira substitui suas disposições conservadoras por um ideal de educação baseado nos pressupostos da democracia e da ciência” (BARBOSA, 2002, p. 57).

No campo da arte, as idéias de Dewey foram adaptadas por Nereu Sampaio. Apesar de pouco conhecido entre os arte-educadores de então, sua tese foi lida e adaptada em São Paulo e em outros Estados brasileiros no início do século XX. Sampaio vê no desenho a possibilidade de desenvolver o bom gosto infantil além de “delinear um sistema metodológico que relacione a evolução mental da criança com a preocupação de Dewey de disciplinar os impulsos infantis através do reconhecimento e da reflexão” (BARBOSA, 2002, p. 79).

As idéias de Dewey foram adaptadas por vários educadores brasileiros e a educação nas décadas de 30 e 40 ficou conhecida como Escola Nova.

A aula de arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “exprimir-se” subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 36).

A música, na Educação Básica, ficou a cargo, a partir da década de 30, do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos. Este implementou o Canto Orfeônico através do



Decreto n. 19890 de 18/04/31, como metodologia a ser aplicada em todas as escolas brasileiras através do canto em grupo.

A pedido de Anísio Teixeira, foi criado, em 1932, o Sema<sup>5</sup>, coordenado a princípio, por Villa-Lobos, com o intuito de “nortear continuamente a ação dos professores nas escolas, ensinando e buscando a execução correta, principalmente de hinos oficiais, canções cívicas e artísticas” (Bellochio, 2004, p. 99). Apesar o canto orfeônico ser considerado sinônimo da era Vargas e de seu objetivo principal estar na instauração, na população estudantil, da disciplina e de um sentimento ufanista, o ensino de música e a teoria musical obtiveram um alcance muito maior do que havia até então, o que, consequentemente, proporcionou à população o contato com a arte musical.

Fica claro, porém, que a música e as artes visuais, nesse momento do contexto escolar, começaram a traçar caminhos diferentes, motivados pelos diferentes objetivos que as subsidiavam. Se, por um lado, para Villa-Lobos a música era importante elemento de civismo e tinha, ao mesmo tempo, um governo que investia e apoiava esse objetivo, por outro, no que diz respeito às artes visuais, seus representantes já tinham outras preocupações, como a função de seu ensino na escola, procurando buscar, questionar e adaptar diferentes filosofias de educação.

Como destaquei anteriormente, FUSARI e FERRAZ, salientam a necessidade de se abrir espaço ao aluno para “aprender fazendo”, reforçando o processo e não o produto. Ou ainda, a intenção de Anita Malfati em renovar o ensino de arte, assim como fez na própria Semana de Arte Moderna que se tornou um importante marco na história da arte brasileira. No decorrer do texto, enfocarei com mais profundidade a metodologia de Villa-Lobos, onde serão apresentados outros autores, tanto brasileiros quanto estrangeiros que, de uma maneira ou de outra, influenciaram a pedagogia musical no Brasil e que podem auxiliar o professor não formado em música, a adotar algumas práticas de ensino musical em suas aulas de arte.

Outro importante espaço para discutir questões acerca do ensino de arte foi na Escolinha de Arte do Brasil por incentivo do artista pernambucano Augusto Rodrigues em 1948. Preocupados com a formação da criança, os artistas envolvidos neste espaço foram guiados pelas idéias de Herbert Read (1893-1968) que parte do princípio de que a educação é o fundamento da Arte. Sua importância reside no fato de o sistema de ensino que realça a livre expressão do aluno caminha na contramão da postura em relação ao

---

<sup>5</sup> Superintendência de Educação Musical e Artística.

ensino de arte no período em questão e muitas outras escolas foram criadas baseadas no modelo da Escolinha, inclusive o Ateliê de Anita Malfati.

Até esse período o ensino de arte no Brasil obteve muitas funções e, desde sua implantação como conteúdo obrigatório, passou por diversas reformulações. Querendo ou não, a Academia Imperial de Belas-Artes, quando instalada no Rio de Janeiro e oferecendo cursos de Arquitetura Civil, Escultura e Pintura, proporcionou aos seus alunos a aprendizagem de um ofício que foi rapidamente absorvido pela comunidade carioca. Temos, como exemplo, o Solar dos Marqueses de Itamaraty que foi projetado por José Maria Jacinto Rebelo, aluno da Academia. Sem contar as inúmeras obras que retrataram o Brasil no século XIX por meio das quais é possível perceber o modo de vida da sociedade carioca, a relação com os escravos e exuberante fauna e flora que aqui existiam entre diferentes paisagens urbanas e rurais. Em linhas gerais, pode-se concluir que, ter uma Academia que ensinasse esses ofícios foi muito útil para um país que necessitava se colocar como uma importante sociedade dentro dos moldes europeus.

No início do século XX, influenciado pelas novas filosofias da educação, o ensino de arte foi, pouco a pouco, mudando seu enfoque: deixando de ser uma aprendizagem para o trabalho e passando a valorizar mais aspectos criativos, com vistas a ressaltar a subjetividade. Nessa perspectiva, qual seria o objetivo de se ensinar arte no início do século XXI?

Primeiramente, é preciso responder as seguintes questões: para que aprender arte? Ou ainda, qual a importância da arte na Educação Básica? É fato que a arte é formativa e deve ser abordada no contexto escolar.

#### **4.2. Para que aprender arte?**

Quando penso sobre esse assunto, diferentes questões perpassam minha mente. Questões estas que vão desde “será que este é um conteúdo realmente importante?” Até uma simples constatação de pensar que a aula de arte que tive em meu ciclo escolar não serviu para nada, não contribuiu efetivamente na formação da cidadã que sou hoje. Quando penso na minha experiência em arte como aluna da Educação Básica na década de 80, lembro-me que tive apenas aulas de artes visuais e a disciplina chamava-se Educação Artística. Outras modalidades artísticas eram abordadas apenas em datas comemorativas, como, por exemplo, a dança de quadrilha nas festas juninas.

As aulas de Educação Artística ensinavam diferentes técnicas de pintura como o mosaico, a textura além de recortes e colagem e não havia uma contextualização histórica ou uma discussão da arte ligada ao contexto social em que estávamos inseridos. Isso ocorreu quando estudei em escola pública. Quando passei a estudar na rede particular, essa disciplina chamava-se Desenho Geométrico e seu conteúdo estava restrito à geometria, ou seja, um conteúdo de Matemática. Por isso, acredito que, com fatores como estes, posso afirmar que as aulas de arte não contribuíram para a minha formação, pois apresentavam-se descoladas da realidade.

Importantes mesmo foram as aulas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, que inclusive eram rotuladas por alunos e professores como as “disciplinas sérias”. As aulas de arte tornaram-se um contraponto da tensão causada por toda essa seriedade de conteúdos, praticamente uma válvula de escape. A aula de arte era, e ainda é, vista como a aula da “bagunça”.

A maneira de pensar essa disciplina é verdadeira e pode ser observada na literatura da área.

[...] as aulas de arte serviam mesmo é para se divertir, para aliviar a tensão provocada por todos aqueles outros professores sisudos e suas exigências intermináveis. Hoje, como médicos, engenheiros, psicólogos ou economistas, não veríamos nenhuma “utilidade” naquelas atividades, além da diversão. Jamais aquelas aulas poderiam ter cumprido outra finalidade, jamais elas poderiam fazer de nós um “doutor” mais eficiente. (DUARTE-JUNIOR, 2001, p. 10).

De modo mais ilustrativo, Almeida (2001) apresenta-nos o seguinte ponto de vista:

Na opinião de muitos professores, as artes têm um caráter utilitário, meramente instrumental. O desenho, por exemplo, serviria para “ilustrar os trabalhos de português, ciências, geografia” e para “formar hábitos de limpeza, ordem e atenção; desenho, música e dança podem desenvolver “a coordenação motora” e “a percepção auditiva”; o teatro e a música podem ajudar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas, assim como no “desenvolvimento da atenção, da concentração”; a música também é lembrada por seu caráter disciplinador – “serve para as crianças ficarem quietas” – ou para distrair e acalmar os alunos: “é bom para relaxar”, “serve para descansar a cabecinha das crianças” (ALMEIDA, 2001, p. 12).

É possível perceber na citação acima que esse tipo de pensamento sobre as artes é caracterizado por um discurso que apresenta, de maneira muito clara, os objetivos a serem alcançados pelos conteúdos artísticos. Ou seja, a arte é utilizada para alcançar objetivos extra-artísticos, deixando de lado seus verdadeiros propósitos.

Mas quais são estes propósitos? A discussão pode ser iniciada a partir de dois pontos que, apesar de distintos, se complementam: o racional e o emocional. Por racional entende-se, no âmbito escolar, tudo aquilo que tem a ver com utilidade, ou seja, um conteúdo útil e extremamente necessário na formação do indivíduo. Conteúdos que usam a razão para serem compreendidos e assimilados e que podem ser aplicados no cotidiano. De outro lado, a emoção. Característica fundamental do ser humano e que precisa ser abordada pela escola. É justamente, nesse contexto, que as aulas de arte, juntamente com o recreio, “são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções” (DUARTE-JUNIOR, 2001, p.11).

Considerar os sentimentos e emoções nas aulas de arte como importantes conteúdos no ambiente escolar não é questão exclusiva do presente século. Por outro lado, defender o conhecimento racional também não o é. Se olharmos para trás, na história da educação, veremos que a discussão entre utilitaristas, ou seja, aqueles que defendem o conhecimento científico, e os humanistas, para definir quais conteúdos deveriam ser priorizados na escola, iniciou-se no século XVIII e atingiu seu ápice no século XIX.

No século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), importante pensador, tratou do ensino da arte e influenciou todo o pensamento humanista do século seguinte. Em sua obra *Emílio ou da educação*, é possível perceber uma preocupação com o ensino de artes e sua função de não só educar as emoções, mas também os sentidos.

Quando se trata de arte, está se tratando de todas as possíveis formas de expressá-la, ou seja, pode ser através da pintura, da escultura, literatura, música, teatro, dança e da forma particular que é necessária para o desenvolvimento técnico de cada uma delas. O aprendizado artístico, de maneira geral, sempre contará com o desenvolvimento da percepção além de englobar aspectos de ordem técnica e estética.

[...] a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros, não é ensinar-nos a raciocinar, é ensinar-nos a nos servirmos da razão de outrem; é ensinar-nos a acreditarmos muito e a nunca sabermos coisa alguma (ROUSSEAU, 1992, p. 121).

Além da percepção, Rousseau ainda trata de cada sentido em separado. Há considerações do autor acerca do tato que mostram que “[...] é aquele cujo emprego é mais freqüente e nos dá imediatamente o conhecimento necessário a nossa conservação”

(ROUSSEAU, 1992, p. 138). Sobre o paladar o autor afirma que, de todos os sentidos este é o que menos envolve nossa imaginação. Nas palavras do autor “[...] a atividade desse sentido é toda física e material; é o único que não fala à imaginação, aquele, ao menos, em cujas sensações ela entra menos [...]” (ROUSSEAU, 1992, p. 156).

Sobre a audição, Rousseau não só descreve o som como fenômeno físico e seu efeito sobre nossos ouvidos como também apresenta princípios de afinação e apresenta o que para ele seriam os tipos de músicas que deveriam ser apresentadas às crianças.

Nunca principalmente cantos estranhos, nada de patético nem de expressão. Uma melodia sempre cantante e simples, sempre derivante das cordas essenciais do tom, e sempre indicando de tal maneira a baixa que ele sinta e a acompanhe sem dificuldade; pois para se formar a voz e o ouvido nunca se deve cantar senão ao cravo (ROUSSEAU, 1992, p. 153).

Nesse sentido é possível perceber que o autor trata a percepção e a arte como importantes conteúdos que precisam ser ensinados e que devem ser encarados com a mesma importância dos demais conteúdos. Em *Emílio*, o autor encerra o parágrafo sobre o ensino da música da seguinte maneira: “Mas já falamos demais da música; ensina-a como quiserdes, desde que não passe de um divertimento” (ROUSSEAU, 1992, p. 154).

Além de descrever os sentidos humanos, Rousseau aborda ainda outros elementos que fazem parte do desenvolvimento humano e que devem ser ensinados às crianças como cuidados físicos do corpo, obediência, boa conduta, enfim, tudo aquilo que forma o cidadão e que a visão humanista vai priorizar no século seguinte ao definir os conteúdos escolares.

O século XIX foi um período marcado, na história da Educação, como o período em que a instrução no nível de escola primária era gratuita, obrigatória e laica. Para alguns autores, seu principal objetivo estava na formação do homem para viver em sociedade. Por outro lado, como a sociedade estava inserida em um contexto de industrialização e sob o atrito do liberalismo clássico e dos novos liberais, a educação no século XIX apresenta ainda outra função para o ensino: o predomínio de conhecimentos específicos responsáveis pela formação da massa trabalhadora. É nesse contexto que os conteúdos escolares terão, por um lado, enfoque nas ciências resultando em escolas técnicas e profissionalizantes e, de outro, o ensino das humanidades para a formação do cidadão.

Nesse contexto, foram criados os Sistemas Nacionais de Ensino e importantes autores como Alfred Croiset (1845-1923), François Guizot (1787-1874), Gabriel

Compayré (1843-1913), Alfred Fouillé (1838-1912), entre outros, vão discutir o ensino das humanidades.

Antes, porém, de prosseguir com as considerações sobre os conteúdos que compreendem o ensino das humanidades, procurei entender o que defende a outra corrente educacional considerada, no final do século XIX, como utilitarista. Assim, temos os importantes escritos do inglês Herbert Spencer (1820-1903) que “enfrentou a primeira grande crise de superprodução da sociedade capitalista e a doutrina socialista, elaborada pela nova classe revolucionária saída de suas entranhas” (LUCAS, 2007, p.24).

A favor de um liberalismo clássico, Spencer acreditava que o Estado não deveria ser responsabilizado pela educação. No entanto, ao prevalecer a posição dos liberais, o autor expõe seu pensamento de forma a defender o ensino de ciências no contexto escolar, pois, para ele, os problemas sociais podem ser explicados pelo mecanismo biológico. O estudioso divide a sociedade em duas estruturas distintas: uma estrutura macro, e outra, micro, onde o indivíduo faz parte da micro e a sociedade, da macroestrutura. Ambas estão em crescimento contínuo e podem ser comparadas a um organismo vivo.

Ainda que o organismo e a sociedade se difiram (o primeiro existe no estado concreto e o segundo no estado discreto), e ainda que haja uma diferença nos fins oferecidos pela organização, isto não provoca uma diferença nas suas leis: as influências necessárias que as partes exercem umas sobre as outras não podem se transmitir diretamente, mas sim indiretamente (SPENCER, 1879, p. 21-22, apud LUCAS, 2007, p. 25).

Ao contrário da visão de Spencer, outras importantes discussões acerca dos conteúdos escolares partem da visão dos Humanistas. Estes defendiam que a ciência supriu a necessidade de conhecimentos técnicos de forma útil aos homens e serviu muito bem para organizar a burguesia e a classe trabalhadora, porém, não foi capaz de suprir a necessidade de ensinar a este mesmo homem a viver em sociedade e cumprir seus deveres cívicos. “A instrução, por si só, não era mais suficiente para a formação do cidadão, pois a ciência, ao instrumentalizar a luta pela vida individual, acirrando a divisão entre os homens, em vez de humanizá-los, revelou-se como fonte insuficiente de virtude e de moral” (LUCAS, 2007, p. 74).

Observamos, assim, a posição humanista de Alfred Foillée (1838-1912), importante pensador francês que, na luta contra o socialismo, representa o pensamento do Estado do bem-estar social. Foillée desenvolve sua *Filosofia das idéias-força* que “pretende dar um caráter essencialmente qualitativo ao evolucionismo” (LUCAS, 2007, p. 54). Assim, o autor aborda temas como sentimentos, sensações, emoções, ou seja, tudo

aquilo que foi desprezado pelo pensamento mecanicista, mas que faz parte do conhecimento humano.

O grande objetivo da instrução passa a ser, formar o cidadão para uma vida coletiva, na qual os interesses individuais são subordinados aos interesses coletivos. É um ensino moral com base na solidariedade e não no individualismo. Para o autor, a disciplina que pode oferecer toda essa dimensão ao educando de forma a preservar o caráter científico seria a filosofia.

[...] é a filosofia que pode fazer o aluno esquecer suas preocupações práticas e utilitárias, derrubar a química ou a álgebra de horas preciosas que queriam arrebatá-lo o espírito do jovem homem ao estudo da consciência humana e suas leis psicológicas ou morais, ao estudo da sociedade humana e seus objetivos mais elevados, enfim à contemplação das grandes leis do universo, no momento em que precisa ser bem sucedido; uma ciência que, no lugar de lutar pela vida, propõe um acordo pela vida, a subordinação da vida aos fins mais altos, a absorção da vida individual pela vida da sociedade inteira (FOILLÉE, 19--., p. 21-22 apud LUCAS, 2007, p. 82).

Além da filosofia, os humanistas defendem também que os educandos devam dar uma atenção especial a outras áreas de conhecimento como a apreciação da literatura e das belas artes. Ao valorizar esses conteúdos, a posição humanista se torna oposta à posição defendida pelos utilitaristas como Spencer, por exemplo. “Para Spencer, apreciar a arte, a literatura e a filosofia é a última coisa que o homem deve aprender, enquanto que para Foillée é o principal conteúdo que a escola deve veicular, pois de nada adianta o homem ter conhecimento científico que, em vez de uni-los, divide-os” (LUCAS, 2007, p. 82).

Por esse motivo, torna-se importante entender qual a posição dos humanistas em relação aos conteúdos escolares: entender qual valor é dado por eles em relação ao estudo das belas artes e sua relação estética. O próprio Spencer, salienta LUCAS (2007), aborda também a arte como conteúdo escolar, porém, justificada com bases científicas. Segundo Spencer (apud LUCAS, 2007) para que qualquer obra de arte seja apreciada, entendida e até criada pelo artista é preciso um entendimento no nível biológico e psicológico, que seria o conhecimento das leis dos fenômenos, e a compreensão dos espectadores, respectivamente. Para Spencer (apud LUCAS, 2007), o conhecimento sobre arte pode então ser resumido da seguinte maneira:

Vimos, portanto, que ainda para esta última divisão das actividades humanas, a cultura científica é preparação necessária. Vimos que os diversos ramos da Esthética em geral, são necessariamente baseados

sobre princípios científicos e só podem ser explorados com completo êxito com conhecimento d'esses princípios. Vimos que a crítica e justa apreciação das obras d'arte requer conhecimento da constituição das coisas, ou por outra, termos um conhecimento científico (SPENCER, 1927, p. 58-59, apud LUCAS, 2007, p. 84).

Foillée (1838-1912) acrescenta que, além do estudo da filosofia, o conhecimento em arte fortalece a cultura entre os jovens e assim é capaz de “produzir espíritos mais largos, mais abertos, mais liberais” (apud LUCAS, 2007, p. 78). Dentre sua defesa dos estudos das humanidades no contexto escolar citado pelo autor em questão que este inclui o conhecimento sobre arte.

Em resumo, o utilitarismo econômico, no seu ensino, consiste em considerar a aquisição de um certo número de conhecimentos, mais ou menos úteis a profissão futura, como se fosse o verdadeiro fim da educação. O liberalismo moral e cívico, ao contrário consiste em empregar o saber como um meio para realizar um fim superior a ele: desenvolvimento da inteligência pelo estudo da verdade, da sensibilidade para estudar o belo, da vontade por estudar o bem (FOILLÉE, 19-- , p.8 apud LUCAS, 2007, p. 80 grifo nosso).

Outro importante autor humanista é o francês Alfred Croiset (1845-1923). Para ele, o conhecimento utilitarista é importante na formação dos homens, uma vez que ele é responsável por promover a formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, como engenheiros, médicos, advogados, comerciantes, e toda a mão de obra necessária às indústrias, mas, por outro lado, é preciso também formar o cidadão para viver em sociedade.

Na obra “As necessidades da democracia em matéria de educação”<sup>6</sup>, Croiset dedica uma parte de seu texto para tratar da estética. Esse capítulo chama-se “A educação estética da democracia” e o autor nos chama a atenção para o fato de a cultura estética e a ênfase na sensibilidade estarem, no final do século XIX, sendo tratadas como frívolas, ou ainda como um enfeite da sociedade. Contudo, Croiset acredita que a arte é a maneira mais eficaz para exaltar a nacionalidade e defende esse conhecimento quando afirma:

A verdadeira beleza não é senão o desabrochamento supremo da idéia numa forma que a torna sensível. A obra de arte mais bela é aquela que encerra, na harmonia da palavra, da linha, da cor, a maior soma de vida, quer dizer de pensamento e de sentimento. [...] A imaginação do artista é mesmo freqüentemente uma predição: acontece que ela precede a

---

<sup>6</sup> Texto traduzido por Zélia Leonel para uso dos alunos da disciplina Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II, UEM – 1993.



razão na descoberta da verdade; ela tem pressentimentos que esclarecem a pesquisa metódica; ela não cria, é verdade, senão hipóteses, hipóteses às vezes fecundas e destinadas a tornar-se verdade (CROISET, 1903, p.12).

Ao longo dessas considerações, é possível perceber como as diferentes formas de conhecimento que compreendem as chamadas humanidades engloba, não só o ensino de filosofia, mas também a arte e a educação estética. Como a escola é o local onde o cidadão vai receber uma instrução que priorize os conteúdos das humanidades, fica clara a necessidade do ensino de arte já que esta é uma forma de produção humana e que, através do desenvolvimento de processos criativos, é capaz de auxiliar a formação de um sentimento patriótico, além da expressão, através das mãos do artista, do sentimento de toda uma sociedade.

Existem, entretanto, outras maneiras de pensar que justificam o ensino de arte na contemporaneidade. Uma delas é observada por Almeida (2001) que defende o ensino de artes como um importante instrumento de preservação do patrimônio histórico e cultural da humanidade. Para entender e fazer arte, é imprescindível uma abordagem histórica, pois o passado reafirma a identidade de uma determinada cultura e é, ao mesmo tempo, provedor do futuro.

O ensino de artes tem, portanto, uma dupla face. Por um lado, é conservador – no sentido de preservar, reter, resguardar: quem ensina, ensina algo que aprendeu com alguém, que também aprendeu com alguém, e assim por diante -, pois é preciso aprender a dominar os conhecimentos artísticos; por outro, requer e impulsiona mudanças, a transformação do novo. (ALMEIDA, 2001, p. 16).

Além de a arte ser importante na manutenção do patrimônio histórico, “é no domínio da história das sociedades mais recentes que cabe fazer o maior esforço para desenvolver um conhecimento metódico das fontes não-escritas da história das civilizações, dentre as quais figuram, naturalmente, em primeiro plano, as artes” (FRANCASTEL, 1993, p.65) ela também é vista como uma capacidade exclusivamente humana de desenvolver a criatividade por meio de formas, que podem ser estáticas (desenhos, pintura, escultura) ou dinâmicas (música, dança, cinema).

Outra questão relevante sobre a arte diz respeito ao fato de ela poder ser considerada linguagem ou não. Autores, como o já citado Duarte-Junior, afirma que a arte não é linguagem como a linguagem falada e escrita, tendo em vista que não tem o objetivo

de comunicar algo a alguém. Segundo o autor, ela é resultado do sentir, é a expressão do sentimento.

Arte não é linguagem, pelo seguinte motivo principal: porque suas formas não podem ser consideradas símbolos, como são as palavras. A palavra é um símbolo convencionado para significar um conceito, uma idéia, uma coisa ou uma relação.[...] Na arte, por outro lado, não há convenções explicitamente formuladas. As formas da arte não são propriamente símbolos convencionais. O sentido expresso por uma obra de arte reside nela mesma, e não fora, como se ela fosse apenas um suporte para transportar um significado determinado.[...] Isto porque o sentido da arte reside em suas formas, que, se forem alteradas, implicam, conseqüentemente, uma alteração de seu sentido (DUARTE-JUNIOR, 2001, p. 45).

Por outro lado, pesquisadores que utilizam a semiótica peirceana<sup>7</sup> como fundamentação teórica em trabalhos sobre música, por exemplo, afirmam que a semiótica permite que se leia a música como linguagem e, portanto, que existe em seu discurso elementos significativos a compreensão humana.

A linguagem musical é algo que cabe mesmo na categoria dos símbolos: notas, princípios estruturais, tudo tributário de uma cultura. Daí que musicalmente falando, *símbolo* refere-se também a sistemas musicais, sistemas que falam do homem e de sua cultura, do homem e de sua história, do homem e do seu tempo.[...] Seus elementos, aqueles cujas relações lhe permitem significar, ou seja, representar idéias são: o representamen (signo), o objeto e o interpretante (processo relacional que se cria na mente do intérprete) (SEKEFF, 1996, p. 24).

Acredito que, quando comparada à linguagem falada e escrita, a arte não é linguagem, pois não faz uso do mesmo tipo de significado. Porém, quando inserida em um contexto histórico, social e cultural específico, ela pode oferecer situações que possibilitem alguns sentimentos ou comportamentos. Por exemplo, quando certo grupo de pessoas observa a obra *Guernica* que Pablo Picasso pintou em 1937. Se o grupo sabe que o quadro representa os horrores da Guerra civil Espanhola<sup>8</sup>, e este grupo de pessoas pertence à geração e a cultura que viveu esse momento histórico, é bem provável que a obra envolva essas pessoas de alguma forma gerando um sentimento de tristeza coletivo. Tal

<sup>7</sup> Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo, lógico e matemático norte-americano, precursor da moderna Teoria das Comunicações, desperta o interesse do mundo contemporâneo por ser o primeiro estudioso a tentar uma sistematização científica da natureza e função dos signos (SEKEFF, 1996 p. 21).

<sup>8</sup> “Picasso encontrou inspiração para o mural encomendado quando, em 26 de abril de 1937, ocorreu o bombardeio da cidade basca de Guernica. O ataque aéreo deflagrado pela Legião Condor da Alemanha nazista proporcionou o tema do que seria sua obra-prima” (SORIANO, 2007 p.82).

fato é resultante da forma de comunicação da obra com o espectador, mesmo que não fosse o objetivo de Picasso ao pintar a obra.

Na música, posso exemplificar com a Teoria dos Afetos no período Barroco, século XVII na Europa, que apresenta, por um lado, uma relação íntima entre acordes maiores e sensações de felicidade e, por outro, entre os acordes menores e estados melancólicos ou de tristezas.

Os compositores, [...] procuravam encontrar os meios musicais de exprimirem afetos ou estados de espírito, como a ira, a agitação, a majestade, o heroísmo, a elevação contemplativa, o assombro ou a exaltação mística, e de intensificarem estes efeitos musicais por meio de contrastes violentos. Assim, a música deste período não era escrita em primeira instância para exprimir os sentimentos de um artista individual, mas sim para representar os afetos num sentido genérico. Para a comunicação destes afetos foi surgindo pouco a pouco um vocabulário de recursos musicais (GROUT e PALISCA, 1997, p.312).

Atualmente as relações entre a linguagem verbal e a linguagem musical ainda são bastante discutidas. Autores como Schroeder (2009) apoiados em estudos de importantes linguistas como Mikail Bakhtin acreditam que é possível não só aproximar em diversos aspectos o discurso verbal do discurso musical, mas também elucidar questões relativas à aprendizagem musical. De acordo com Schroeder, a linguagem verbal, quando falada ou escrita é sempre sobreposta de diversos níveis que ocorrem simultaneamente, porém, ao ser analisada, estes níveis são separados.

Assim, temos, por exemplo, o nível fonológico (os sons que cada língua recorta das inúmeras possibilidades articulatórias do aparelho fonador humano), o nível sintático (as regras combinatórias que regulam a possibilidade de aparecimento das palavras numa oração ou de orações num período, por exemplo), o nível semântico (que diz respeito aos significados cristalizados pelas línguas) e o nível discursivo (os efeitos de sentido produzidos por enunciados levando-se em conta o contexto – social, cultural, histórico – onde são produzidos) (SCHROEDER, 2009, p. 45).

Dessa forma é possível compreender a música a partir dos níveis descritos acima como, por exemplo, dizer que existe uma sintaxe própria da música seria compreendê-la em seus diferentes discursos como o tonal, modal, serial, atonal, etc.

Entendendo a música como linguagem acredito que, inserida na aula de Arte na escola, oportuniza o educando a formar conceitos, de forma diferente daquela realizada em outras disciplinas. Os elementos, que constituem cada uma das formas artísticas, não fazem

sentido isoladamente, apenas se manipulados com criatividade contemplando-se também referenciais estéticos.

Existem outros elementos que não podemos deixar de considerar como importantes nas aulas de arte, porém devemos entendê-los como consequência do trabalho artístico e não como seu principal objetivo. São eles: desenvolvimento da concentração, coordenação motora, iniciativa, organização, respeito ao próximo, socialização, lazer e divertimento.

Não obstante, a possibilidade de a música ser abordada como formativa remete-me às mesmas questões feitas anteriormente para o ensino de arte: para que aprender música? Qual a importância da música na escola?

A música, como forma de conhecimento no âmbito escolar brasileiro, passou por diversas adaptações. Cabe-me, porém, ressaltar que a relação de ensino e de aprendizagem na área da música não entrou em discussão somente a partir do século XIX, e sim há muito tempo atrás, e remete à Antiguidade.

É fato que civilizações antigas como a grega, por exemplo, já reconhecia a música como importante forma de conhecimento humano. Para os gregos, a formação do cidadão estava ligada à formação do espírito e, por isso, intimamente ligada à arte. “Sem dúvida, os verdadeiros representantes da *Paidéia* grega não são os artistas mudos – escultores, pintores, arquitetos -, mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os homens de Estado” (JAEGER, 2001, p. 18).

Durante a Idade Média, a Música era ensinada com a mesma importância da Aritmética, Geometria e Astronomia, formando, assim, o quadrivium. Nesse período, importantes tratados musicais foram escritos como o de Boécio (475-524) e Guido D’arezzo (992-1050), além de figuras importantes como a da abadessa Hildegard Von Bingen (1098-1179) que compôs mais de 60 obras. Com o passar dos séculos, muitos compositores, que são considerados expoentes da música universal<sup>9</sup>, foram também importantes professores de instrumentos, regência e composição.

Configura-se, então, o ensino de música baseado no ensino de instrumentos, regência, harmonia e contraponto. O resultado começava a se concretizar nos alunos que eram excelentes compositores, exímios instrumentistas e “bons de ouvido”. Havia uma vontade de realçar o talento inato e, portanto, aprender música ficava restrito apenas a alguns alunos que possuíam dom e eram selecionados previamente pelo mestre.

---

<sup>9</sup> Jean-Phillippe Rameau (1683-1764), Johann Sebastian Bach (1685-1750), Franz P. Schubert (1797-1828), entre outros.

No Brasil é importante ressaltar que este paradigma alcançou a contemporaneidade. Isso porque, ao se observar o Decreto 19.890 de 1931 que tornava obrigatório o canto orfeônico nas escolas públicas brasileiras, foi a primeira tentativa de colocar a música como conteúdo obrigatório e o que foi percebido é que não havia profissionais capacitados para ensinar música nas escolas brasileiras. Mesmo sendo criado o SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) em 1932 e chefiada por Villa-Lobos no intuito de suprir toda a mão de obra necessária, essas ações não foram suficientes deixando assim o ensino de música fragilizado até que, com a Lei 5692/71, ao implementar a Educação Artística a música perde forças e sai do cenário escolar prevalecendo as artes plásticas, mesmo que o ensino polivalente permitisse sua manutenção.

E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas-, embora com predominância das artes plásticas. Além disso, é essa área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2004, p.22).

A partir da leitura do excerto acima, reforçamos o entendimento de diversos autores, inclusive da própria Lei, ressaltando que a música, assim como as demais áreas artísticas são consideradas como linguagem, discussão esta já abordada anteriormente. A saída da música do cenário escolar pode ser atribuída também à dificuldade encontrada pelos professores de acessar cursos de música que eram oferecidos, em sua maioria, no Estado de São Paulo e Rio de Janeiro, deixando os professores dos demais estados por sua própria conta. Assim a linguagem visual, ilustrada em muitos livros didáticos, foi mais facilmente absorvida.

Dessa forma o ensino de música ainda prevalece, atualmente, restrito aos conservatórios e escolas de músicas especializadas onde predomina o ensino do instrumento musical e demais conteúdos teóricos e seu alcance é limitado já que poucas pessoas podem pagar por esse estudo. Porém, com a obrigatoriedade do ensino de música na escola, essas práticas precisam ser revistas, pois não se trata apenas de ensinar

instrumentos musicais a poucos alunos extremamente interessados, mas sim compreender quão amplo é o caminho para voltar a ter música na escola.

Dessa forma gostaria, nesse momento, de convidar o leitor à seguinte reflexão: quantas vezes já não ouvimos ou falamos isso atualmente? “Não consigo aprender música, não tenho dom”. Será que não faltou um bom professor com uma metodologia adequada, dedicação e paciência? Ou será que não estudamos música por ela estar condicionada à aprendizagem de um instrumento musical?

Existem diferentes métodos para o ensino de música que não exigem, necessariamente, a aprendizagem de um instrumento específico e podem ser utilizados coletivamente. Alguns apresentam atividades simples, lúdicas e muito prazerosas aplicadas para qualquer idade.

## 5. METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Foi no século XIX que esses primeiros métodos de ensino da música começaram a ser esboçados. Por método entendemos a organização sistemática de um material cujo princípio é como ensinar música e não ensinar sobre música. E ainda apresentam um posicionamento teórico com fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e pedagógicos.

É na figura de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) que podemos perceber a preocupação em ensinar música para qualquer pessoa e não somente para aqueles que possuam “dom”. Muitas práticas metodológicas desenvolvidas na Europa foram adaptadas no Brasil com resultados bastante significativos. Conhecer um pouco da abordagem teórico-metodológica de cada método pode auxiliar o professor não formado em música a adotar algumas práticas de educação musical em suas aulas de arte.

Serão apresentados nesta seção a metodologia de Dalcroze, Kodály, Villa-Lobos, Willems, Orff, Koellreutter, Gainza e Teca Brito. Na próxima seção, abordaremos a proposta de Schafer que se apresentará com mais profundidade, pois a presente pesquisa, ao sugerir métodos para o ensino de música no espaço escolar, vê no trabalho de Schafer uma metodologia estimulante e bastante inovadora.

De nacionalidade suíça, Emilio Jaques-Dalcroze (1865-1950) pode ser considerado pioneiro no que se refere ao ensino-aprendizagem de música. Como já salientei anteriormente, o estudo de música se dava por meio do ensino de um instrumento musical específico ou, ainda, da composição e da regência. Era necessário que o aluno demonstrasse uma aptidão, ainda que mínima, para aprender a linguagem musical e, assim, reinava o dom como critério mais importante. Falar em uma pedagogia musical que poderia ser aplicada a qualquer criança em aulas coletivas sem a necessidade de ter um instrumento musical era, realmente, uma novidade para o início do século XX.

A grande mudança no modo de conceber o ensino musical pode ser percebida na ênfase dada na experiência e na vivência musical. Para tanto, as aulas eram práticas com metodologias que proporcionavam ao aluno uma participação ativa dos exercícios propostos. Assim, surgem os chamados métodos ativos no ensino de música, a partir dos quais Dalcroze desenvolveu uma metodologia própria.

Concebendo o ritmo – no sentido amplo de sua relação com a qualidade temporal do som musical – como o fator organizador dos elementos

musicais (inclusive o ritmo no sentido estrito), [Dalcroze] indicou a vivência corporal dos elementos rítmicos com um valioso meio pedagógico de estimular e conscientizar a experiência musical (PENNA, 1990, p.62).

Essa ênfase no ritmo se deu pelo fato de Dalcroze perceber a dificuldade que seus alunos do Conservatório de Música de Genebra enfrentavam em relação aos ritmos musicais e também por acreditar que o ritmo é o elemento musical percebido e experimentado mais facilmente pelas crianças. Nesse conservatório e demais escolas específicas, o ensino da música recaía sobre o virtuosismo do instrumento e exercícios teóricos de leitura e escrita para obter total domínio da linguagem musical. Nas escolas primárias e secundárias, a música atuava como um passatempo e, em ambos, o ensino de música “gerava uma prática mecânica, porque desprovia de um efetivo desenvolvimento da sensibilidade e imaginação auditivas” (SANTOS, 1994, p. 43).

A dificuldade rítmica era, para Dalcroze, causada por um desequilíbrio do sistema nervoso. Chamado de “Ginástica Rítmica” ou ainda “Euritmia”, a intenção do autor era integrar mente e corpo que o dualismo cartesiano havia separado. Sua proposta metodológica prevê uma série de exercícios de treinamento corporal a partir da audição de figuras rítmicas. Em um primeiro momento, o aluno compreende figuras de tempo simples como mínimas e semínimas ouvindo e movimentando o corpo sem perder a pulsação. Essas figuras ampliam-se para células rítmicas mais complexas e, por fim, é apresentada visualmente a figura de tempo para que o aluno conclua o aprendizado.

El niño puede conocer una pulsación regular caminando con su paso normal y utilizando su propia fórmula de energía y espacio. El ajuste de la tensión y elasticidad de sus musculos y el uso resultante del espacio por su cuerpo determinan el tempo. Balanceos iniciados de diversas maneras, torciones, flexiones y movimientos aislados de distintas partes del cuerpo constituyen otras de sus formas enactivas de conocer el tempo, la dinámica y el carácter (ARONOFF, 1991, p.35).<sup>10</sup>

O que Dalcroze pretendia alcançar era uma conscientização do ritmo através do corpo. O ouvido torna-se de suma importância, pois o autor sugere uma escuta consciente, “entendendo-se que esta se dá através da participação de todo o corpo, da ativação do

---

<sup>10</sup> A criança pode conhecer uma pulsação regular caminhando com seu passo normal e utilizando sua forma própria de energia e espaço. O ajuste de tensão e de elasticidade de seus músculos e o uso resultante do espaço por seu corpo determina o tempo. Movimentos iniciados de diversas maneiras, torções, flexões e movimentos isolados de diferentes partes do corpo constituem outras maneiras enactivas de conhecer o tempo, a dinâmica e o caráter (trad. nossa).



sistema nervoso, o cultivo de “sensações táteis e auditivas combinadas” (SANTOS, 1994, p. 43)

Ainda que o enfoque seja o ritmo, outros elementos musicais como melodia, intensidade e timbre também são aplicados à ginástica corporal formando um “Movimento Plástico”. Para o autor, a Euritmia deveria ser feita por instrumentistas, regentes, cantores e que fosse iniciada ainda na pequena infância. Ao professor caberia verificar os movimentos improvisados pelos alunos, variar constantemente as músicas e, ainda, evitar a automatização dos movimentos. A Euritmia “deve capacitar os alunos, ao final do curso, a dizerem: ‘eu sinto’, em lugar de dizer ‘eu sei’, e, então, criar neles o desejo de se expressarem, pois as faculdades emotivas despertam o desejo de comunicação” (DALCROZE, p. 630 apud: SANTOS, 1994, p. 44).

Por outro lado, existem controvérsias a respeito da prática dessa metodologia. A partir de observações feitas em salas de aula que utilizaram o programa do curso de Rítmica do Jardim de Infância do Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra, constatou-se que predominância de uma série de movimentos semelhantes entre as crianças como se fosse a “resposta correta” como, por exemplo, “tocar no chão ao ouvir sons graves e no ar, ao ouvir sons agudos” (SANTOS, 1994, p.48). Dessa forma, grande parte dos movimentos não passa de ações reflexas condicionando o gesto corporal a manter coerência com a música (estímulo). “Verifica-se que a proposta de Jaques-Dalcroze, na prática, não é realizada integralmente, limitando-se, portanto, à Ginástica Rítmica desvinculada do caráter estético e da percepção fenomenológica que transcende a descritiva” (SANTOS, 1994, p.48).

No Brasil, a metodologia de Dalcroze pode fundamentar ações em educação musical possibilitando obter resultados bastante expressivos. O ensino de música na educação infantil é um ótimo exemplo para ilustrar isso, pois a criança, ao ouvir músicas que fazem parte de seu repertório como cirandas, parlendas, cantigas de roda, entre outros, tem uma tendência a movimentar-se. Podemos dizer que as crianças percebem o som com o corpo e não somente com o ouvido. Isso ocorre porque a música é som e som é onda que vibra gerando movimento.

Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa instrução rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é – também – um ser dançante (BRITO, 2003 p. 145).

Além do ritmo, outros elementos musicais como melodia, o timbre, a intensidade e o caráter formal da música como a forma e a estrutura podem ser percebidas através do movimento corporal. De acordo com a educadora Ermelinda Paz

Podemos afirmar, como fruto de nossa experiência no contato com o referido método, onde por duas vezes tivemos oportunidade de desfrutar dos ensinamentos de quatro grandes mestras – Sonia Born e Rosa Zamit, em 1969 no Instituto Villa-Lobos, atual UNI-RIO, Marta Varela e Emma Garmendia, em 1974 no Instituto Superior de Música de Rosário na Argentina – que tanto para crianças como para adultos, tal prática é revestida de grande prazer, concentração, criatividade, além da vivência da música propriamente dita (PAZ, 2000, p.257).

A metodologia de Dalcroze pode ser utilizada também com adultos. Propor exercícios de movimentação de acordo com os sons ouvidos faz com que as pessoas se envolvam com o som e se expressem corporalmente. Os sons sugeridos podem ser longo, curto, forte, fraco, de diferentes fontes sonoras como madeiras, metais, plásticos ou ainda provir do corpo através de palmas, pés, estalar dos dedos, sons com a boca, além de nuances com a voz, e também por meio da audição de diferentes músicas étnicas folclóricas, populares, entre outros. Nesse sentido, propor uma audição que envolva todo o corpo na atividade pode ser uma boa oportunidade de criação, exploração e improvisação corporal a partir do estímulo sonoro.

Em relação à audição esta se apresenta na proposta metodológica de Jaques-Dalcroze, intimamente ligada à prática. Isso se justifica pelo fato de o aluno precisar ouvir a música selecionada pelo professor para responder corporalmente. Essa audição gera uma atenção total do aluno em relação àquilo que ele está ouvindo, pois precisa se movimentar do início ao final da música, obedecendo as diferentes nuances que esta apresenta.

É preciso reconhecer que há um condicionamento do que o aluno vai ouvir. Se o universo musical do professor, que é quem seleciona as músicas, é restrito, assim será a audição do aluno. Na proposta de Dalcroze, a audição musical fica centrada em músicas do sistema tonal com métrica definida. Hoje em dia, por exemplo, é possível expandir a audição dos alunos utilizando a metodologia de Jaques-Dalcroze segundo a qual, os alunos executarão a Ginástica Rítmica ao som de músicas de diferentes etnias além de ruídos feitos por objetos, tão utilizados na música contemporânea.

A ginástica rítmica é um importante exercício principalmente para crianças e também de possível aplicação com adultos, pois faz com que as pessoas se movimentem de acordo com o estímulo sonoro ouvido. Além de desenvolver a atenção, também oferece

uma oportunidade de cada um conhecer suas possibilidades de movimento corporal. O corpo torna-se, assim, um meio para criar e improvisar.

Outro importante método de educação musical foi desenvolvido pelo compositor, etnomusicólogo e linguista Zoltán Kodály. Kodály nasceu na Hungria em 1882 e faleceu em março de 1967. Sempre demonstrou uma preocupação com a educação pública de seu país. Juntamente com o compositor Bela Bartók (1881-1945), Kodály e outros professores perceberam que apenas alguns poucos estudantes de música conheciam o folclore húngaro. No ensino público, uma pequena parte dos estudantes sabia tocar um instrumento musical e desconheciam por completo a música tradicional de seu país.

Assim, nas décadas de 1920 e 1930, Kodály e Bartók se uniram com o intuito de musicalizar o máximo de alunos possível desse pequeno país da Europa Central. Bartók compilou uma série de músicas para crianças aprenderem piano o qual chamou de “Mikrokosmos”. Kodály, por sua vez, insistiu para que cada escola pública tivesse educação musical.

Kodály organizou, então, um método que apresentava os conteúdos que deveriam ser abordados e que combinariam uma leitura e escrita musical acessível e um instrumento musical que todos os alunos teriam acesso: a voz. Através do canto, Kodály acreditava que este pudesse proporcionar aos educandos não só o contato com a música folclórica, mas também a alegria de uma prática coletiva extremamente socializadora.

Paradoxalmente, a música induz à disciplina: ela acontece no tempo, tem uma altura precisa e um determinado andamento. Suas leis matemáticas intrínsecas foram desde sempre bem conhecidas. Ao mesmo tempo, suas reverberações emocionais duradouras não podem ser expressas em palavras (FORRAI, 1995, p.11).

Para Kodály, o início dos estudos sobre música deveria começar já na primeira infância, pois ele defendia que as crianças são abertas a imitar qualquer coisa e mantêm um interesse por tudo aquilo que veem e ouvem. Por isso, a escola, a família e o professor de música devem tomar muito cuidado com as músicas que escolhem para serem ouvidas pelas crianças, e salienta a necessidade de começar pela tradição folclórica, porque esta fortalece a língua e a cultura.

O compositor não descarta a audição de outras músicas, pelo contrário, faz questão que todos tenham acesso às obras-primas mundiais e folclores de outras nacionalidades. Para ele, toda música de qualidade, quando ouvida ou executada, “devia ter um efeito

positivo, um aporte para a alma, e que contribua para o fortalecimento e o enriquecimento da personalidade” (FORRAI, 1995, p.12).

Em sua prática metodológica, Kodály acreditava que a música e os elementos que a compõe deveriam, primeiramente, ser ouvidos e experimentados pelos alunos através do canto para, em seguida, serem nomeados. O método é considerado ativo porque só acontece com a participação do educando, a experimentação e a manipulação dos elementos musicais (melodia, harmonia, ritmo, timbre) em um primeiro momento, para depois teorizá-los.

O canto coral é, nessa perspectiva, a linha mestra do método Kodály, enquanto a audição musical, por seu lado, é de extrema importância. Como vimos anteriormente, Kodály se preocupa com a qualidade das músicas a serem ouvidas pelos alunos e essa preocupação também acontece na maneira como um pequeno trecho melódico ou ainda, uma simples nota será transmitida para o aluno. O professor deve ser extremamente afinado e ter domínio da linguagem musical, pois o aluno tende a imitá-lo, como acontecem nas práticas corais. O método inicia-se pela escala de cinco sons (escala pentatônica) até chegar a diferentes relações intervalares. O ritmo é desenvolvido junto às notas, partindo de figuras simples como a semínima até chegar aos ritmos mais complexos.

No Brasil, a metodologia de Kodály foi introduzida no final da década de 50, pelo músico e educador Ian Guest que, inclusive, fundou a única escola no Rio de Janeiro especializada na musicalização pelo método Kodály. Chamado Centro Ian Guest de Aperfeiçoamento Musical (CIGAM), ele oferece curso para professores sobre o método e sua aplicação nas escolas. Segundo Guest o método Kodály,

Não é um método puramente vocal. Também inclui uma parte lúdica, brincadeiras com música, instrumento de percussão, flauta doce. É um processo muito natural e, através da vivência musical, a criança é levada a falar o idioma da música, o *musiques*. Para Kodály, a iniciação musical devia começar nove meses antes do nascimento (GUEST apud PAZ, 2000, p. 263).

Ao iniciar-se pela aprendizagem de notas musicais com um ritmo simples, a metodologia de Kodály torna-se um excelente método de solfejo auxiliando o prático coral, pois, possibilita aos alunos entoar melodias afinadas e respeitar a duração das notas. A grafia musical também é ensinada logo no início do processo e, ao utilizar a escala

pentatônica, o método reforça o uso de músicas folclóricas, pois neste caso, é o modelo de escala de notas mais utilizado para esse tipo de música.

A proposta de Kodály (1882-1967), por sua vez, viabiliza a percepção de uma audição voltada para a execução através da imitação, ou seja, o aluno ouve para, em seguida, cantar. Assim como foi visto anteriormente na metodologia de Dalcroze, é preciso salientar que o método propõe uma audição musical limitada, tendo em vista que trata apenas de músicas inseridas no sistema tonal. Porém, Kodály é consciente de que seu método, ao ser adotado em outros países, deve ser adaptado, desde que iniciado pelo folclore, e seus exercícios são todos baseados no canto de notas musicais definidas.

O que é preciso deixar claro é que a proposta de Kodály é voltada para o canto coral. No entanto, o método torna-se prazeroso, se o professor conhece obras variadas do folclore brasileiro<sup>11</sup>. Afinal, são canções que fazem parte do cotidiano infantil e, normalmente, as crianças gostam de cantar. Por isso, não devemos esquecer que a voz é o instrumento musical que todos possuem.

É claro que a audição não precisa ser apenas de canções folclóricas, mas é preciso selecionar as músicas não só pelo seu texto, se for o caso, mas também pela qualidade da composição, da gravação e da interpretação. Ao leitor que desconhece a grafia musical, talvez não interesse, a primeira vista, a proposta de Kodály, pois, como foi observado na apresentação do método, ele inicia pelo ritmo e pelas melodias, por meio de vivências musicais enriquecidas pelo folclore para, depois, chegar à grafia musical. Isso porque na Hungria existe a prática orquestral na escola e esta exige que o aluno domine, além da técnica instrumental, também a leitura musical.

Acredito que talvez não seja necessário chegar a essa complexidade do ensino em música na escola se o professor desconhece essas informações. É possível pensar em uma partitura-roteiro que pode ser criada pelos alunos sem dificuldade, utilizando gráficos e legendas. O que Kodály nos traz é a alegria de participar do fazer musical também cantando. Para tanto, o folclore é um excelente início, pois é composto por melodias conhecidas por grande parte das pessoas que, ao cantá-las, ajuda a manter viva parte de nossa cultura.

Há ainda outro importante educador musical e, talvez, o mais conhecido do leitor: Villa-Lobos. Heitor Villa-Lobos nasceu no Rio de Janeiro em 1887 e faleceu em 1959. Foi um importante compositor brasileiro que reuniu, ao longo de sua vida, a autoria de

---

<sup>11</sup> Sugerimos ouvir o CD Seleção do Guia Prático.Villa-Lobos para crianças. Acervo Funarte com o Coro Infantil do teatro Municipal do Rio de Janeiro sob a regência de Elza Lakschevitz e Inês Rufino ao piano.

inúmeras obras em estilos musicais diferentes como sinfonias, choros, concertos, óperas, coral, entre outros. Suas obras ficaram conhecidas internacionalmente e o compositor chegou a viver em Paris por algum tempo, além de reger importantes orquestras em diferentes países.

Ao retornar ao Brasil, ficou responsável por orientar a Música e o Canto Orfeônico que foram implantados através do Decreto 19.890 de 18/04/1931. Dessa forma, Villa-Lobos passa a dedicar grande parte de seu tempo à educação musical brasileira. Seu trabalho não fica restrito à implantação do ensino musical apenas em sala de aula, mas procura alcançar a formação do professor de música por meio de cursos de especialização, de aperfeiçoamento, e encontros constantes com os professores, além da preparação de material e seleção musical baseada em seu Guia Prático<sup>12</sup>.

Em seus cursos, Villa-Lobos defendia o ensino de música de forma acessível para todas as crianças e acreditava que o ouvido devesse ser treinado a ouvir música, ou seja, para ele, é preciso desenvolver o gosto pela audição musical. Tanto o artista, o interprete, quanto o compositor tem uma função muito importante na sociedade, pois que é, por meio de seu talento natural, com a música, que serve ao país. O compositor ainda chama a atenção para a necessidade de se evitar o uso de falsas terminologias em música. É preciso esclarecer alguns conceitos como, por exemplo, “na música artística, há estreito conceito de que só está certo o que for copiado das regras escolares [...] procuramos distinguir entre música-papel e a música-som” (VILLA-LOBOS apud PAZ, 2000, p. 16). O compositor acreditava que, para aprender música, era preciso que ela não estivesse resumida ao ensino no papel, ou seja, a ensinar apenas a ler e escrever notas, e sim que ela fosse executada, vivida, experienciada.

O que Villa-Lobos criticava era o academicismo de papel, que era o modelo adotado em conservatórios que reforçava o ensino de uma teoria distante da prática, fazendo com que a prática ficasse restrita ao ensino de instrumento com reforço da aprendizagem técnica exigida por ele.

A música para existir, precisa ter sentido, alma e vida. Desse modo, o ensino de música deve ser, desde o começo, uma força viva. Ao comparar o ensino de música à aquisição da linguagem, Villa-Lobos chama atenção para o fato de que a criança, muito antes de dominar as regras gramaticais, utiliza palavras com fluência e formula frases já com entonação. A linguagem é, para ela, uma coisa viva e, não regras no papel (PAZ, 2000, p.16).

---

<sup>12</sup> Músicas do folclore brasileiro que Villa-Lobos coletou e organizou.

Para iniciar uma consciência musical brasileira, Villa-Lobos sugere iniciar o ensino musical pelo ritmo.

O mais importante e o primeiro ensinamento que a criança deve adquirir é a Consciência do Ritmo. Esta lição deve realizar-se sem a intervenção de som algum senão com golpes marcados e ajustados a um ritmo determinado pelo metrônomo, empregado da seguinte maneira: primeiro, um só golpe para cada um dos movimentos do metrônomo, até que tenham compreendido perfeitamente o que é, o que significa, a unidade de movimento e de tempo, extraída do funcionamento natural, que determina a existência das coisas, dos fatos e de todos os fenômenos biológicos [...] VILLA-LOBOS, apud PAZ, 2000, p. 14).

Villa-Lobos foi autor dos livros Solfejo 1º e 2º volumes, Canto Orfeônico 1º e 2º volumes, além de contribuir de forma sistemática para o ensino de música na escola com palestras, artigos, promoção e participação em eventos, encontros e seminários. Faleceu em 17 de novembro de 1959 e não se pode negar que foi um grande entusiasta da Educação Musical no Brasil.

Suas obras, porém, não apresentam uma pesquisa clara e efetiva sobre como o autor entendia e definia o processo de ensino e de aprendizagem. Os livros de solfejo e suas palestras traziam uma metodologia clara de como aplicar o canto orfeônico nas escolas brasileiras. O modelo do orfeão é um método pronto e acabado. Se for seguido fielmente, ele trará os resultados esperados.

Nesse sentido ele [Villa-Lobos] pode ser definido mais propriamente enquanto animador musical, que trouxe para o coletivo sua potencialidade inventiva, juntamente com uma capacidade ímpar de aglutinar músicos, artistas e professores em torno de suas idéias e projetos (KATER, 1997, p. 6).

Na perspectiva de Villa-Lobos (1887-1959), o canto orfeônico é uma prática metodológica em educação musical e, considerando o fato de o canto orfeônico possuir mais objetivos extramusicais<sup>13</sup> do que musicais (principalmente disciplina e civismo), é possível afirmar que a audição é reduzida a melodias tonais com o predomínio da letra sobre o ritmo e a harmonia. Não houve espaço, na primeira metade do século, para uma discussão sobre história da música, audição e apreciação musical de diferentes culturas, criação, improvisação, ou ainda, uma discussão estética. As aulas eram resumidas à leitura

---

<sup>13</sup> “O canto orfeônico tinha como objetivos, ‘segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo e 3º - a educação artística’ (Fucks, 1991, p. 120 apud: Penna, 2004, p. 21)

e ao solfejo de notas como ferramenta para cantar músicas de melodias simples e repetitivas de modo a decorá-las.

No Brasil, além da metodologia de Villa-Lobos, muitos outros métodos foram adaptados de modelos europeus para a realidade brasileira. Métodos esses, importantes no cenário da educação musical. São propostas metodológicas de Gazzi de Sá, Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Anita Guarnieri, Esther Scliar, José Eduardo Gramani, Osvaldo Lacerda, entre outros.

Esses métodos apresentam de forma estruturada a concepção de música de cada um, quais os principais objetivos para as aulas de música, além de contar com o auxílio de livros didáticos não só para os alunos quanto para os professores. Todos eles mostram como devem ser ensinados os conteúdos musicais como ritmo, melodia e harmonia e prezam pela audição de músicas folclóricas e de tradição ocidental, além da efetiva participação dos alunos nas aulas de música.

Ainda com relação aos métodos desenvolvidos pelos autores brasileiros citados acima, é interessante observar que todos eles possuem uma didática própria sobre o ensino do ritmo. Em algumas abordagens, esse parâmetro sonoro aparece com exercícios ligados ao corpo como, por exemplo, a pulsação, marcada a partir dos batimentos cardíacos. Posteriormente, são sugeridos às crianças alguns gestos com os braços a partir de alguns ritmos ouvidos. Outros apresentam o ritmo a partir de canções folclóricas na qual sugerem, por exemplo, que a criança marche e mantenha o pulso a partir da audição de Marcha Soldado. E outros apresentam, de forma sistemática, o ritmo com suas figuras e células rítmicas de acordo com a notação musical tradicional e exige-se do aluno, gradualmente, a perfeita execução a partir da leitura rítmica.

A proposta metodológica do educador belga Edgar Willems (1890-1978), ao contrário das demais, parte de características psicológicas humanas, porém esta é considerada como um método ativo de educação musical por contar com a efetiva participação do educando além de ter seu enfoque voltado para a criança.

Segundo Alfaya e Parejo, “algumas idéias filosóficas norteiam o trabalho de Willems: a unidade da vida, a sua dualidade e o triplo aspecto da natureza humana. [...] essa unidade, por sua vez, resulta da dualidade, ou melhor, de dois pólos opostos, mas que se complementam: a matéria e o espírito” (ALFAYA e PAREJO, 1987, p. 61).

Em sua obra intitulada “As Bases Psicológicas da Educação Musical”, escrita em 1970, Willems destaca a importância da música como produção artística humana e reforça sua postura dualista quando vê no ensino de arte e, mais especificamente no ensino da



música, uma possibilidade de despertar, no indivíduo, aspectos de ordem sensível, intelectual e sensório-motora com intuito de formar a personalidade. O autor ainda defende que a música envolve todos os domínios da natureza humana como o afetivo, o mental e o subconsciente.

Para Willems, a música deve merecer um lugar de destaque na educação, pois “ela enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria aos ouvintes, ao executante e ao compositor” (WILLEMS, 1970, p.11).

O autor aborda os elementos que compõe a música como ritmo, harmonia, melodia em separado, cada elemento possui sua função específica no aprendizado musical e, assim, o faz em toda sua obra. Por exemplo, na sua metodologia, o estudo musical deve ser iniciado pelo ritmo, pois o autor o considera um “elemento pré-musical” (WILLEMS, 1970, p. 19).

Para unir os três elementos, ritmo, melodia e harmonia, o autor vê, na canção, o melhor meio para iniciar a musicalidade infantil. Desde muito pequena, a criança é capaz de memorizar inúmeras canções que aprendeu com sua mãe e outros familiares ainda antes de completar dois anos. Posteriormente, quando passa a freqüentar a escola, a criança começa a aprender canções também com seus professores.

As canções compreendem, assim, os três elementos musicais. Algumas reforçam o ritmo, outras ensinam pequenos intervalos melódicos e a harmonia passa a ser sentida pela criança.

A abordagem da canção é revestida de grandes cuidados, passando desde a postura física, a qualidade do acompanhamento e os movimentos corporais até chegar a uma questão extremamente importante: a qualidade da emissão ligada à afinação. Todo o trabalho tem como objetivo o trinômio escutar, reconhecer e reproduzir (PAZ, 2000, p. 251).

O objetivo final do autor é que o aluno tenha um completo domínio da linguagem musical. Sua metodologia prevê o solfejo, ou seja, cantar as notas dentro da escala tonal de forma correta (afinada) e possua uma boa coordenação motora que é desenvolvida pelo ritmo, além da harmonia que não só deve ser entendida em sua natureza teórica, mas também sentida, quando ele ouvir música. O aluno é capacitado, já em estado avançado, a reconhecer acordes, tonalidades e ainda memorizar e escrever trechos melódicos.

Willems ainda apresenta um capítulo de seu livro para tratar do som. Assim como o ritmo, o som também é um elemento pré-musical. O som passa a ser música a partir de suas qualidades intrínsecas.

[...] pelas diferentes durações, o som introduz o domínio do ritmo; passa-se o mesmo quanto às diversas intensidades. A altura, pelo contrário, constitui o elemento melódico e dá as possibilidades harmônicas. O timbre, que é produzido por um conjunto de sons harmônicos, descobre-nos a natureza material da fonte sonora (instrumento, voz humana, grito de animal, etc.) assim como as suas qualidades próprias para a expressão artística. Na voz, ela pode ser o reflexo das qualidades humanas do cantor (WILLEMS, 1970, p. 45).

Antes de iniciar o solfejo e o ditado musical, os exercícios propostos no método de Willems são referentes ao movimento do som. Utilizando a prática da fonomímica<sup>14</sup>, os alunos vão reproduzir o movimento sonoro gestualmente. Os sons selecionados pelo professor são tocados ou cantados progressivamente, o que significa que parte-se de sons simples e até contrastantes (um som bem agudo seguido de um bem grave) até chegar a pequenos trechos melódicos. Isso se dá pelo fato de que o objetivo dessa prática metodológica é formar o aluno capaz de solfejar corretamente, o que acarreta o aprimoramento de sua capacidade de reconhecer com precisão os elementos que compõe a linguagem musical. Assim, “o aluno irá criando, aos poucos, o seu repertório de signos musicais; para isso, sugere que desde o início se pratique no solfejo e ditado, algumas ordenações básicas de sons que se fixarão no aluno, passando a integrar seu repertório melódico” (ALFAYA e PAREJO, 1987 p. 68).

No Brasil, a metodologia de Willems é bastante utilizada, principalmente no Estado da Bahia, onde existe um grupo coordenado pela professora Carmen Mettig Rocha que conheceu a metodologia de Willems quando este veio ao Brasil e depois foi responsável pela vinda dele por mais duas vezes. Autora do livro “Educação Musical – Método Willems”, publicado pela Faculdade de Educação da Bahia em 1998, entende que o método Willems procura proporcionar um desenvolvimento completo da criança através da aprendizagem musical, e que o professor, por sua vez, precisa ter conhecimentos nas áreas de filosofia, pedagogia e psicologia. De acordo com a autora:

---

<sup>14</sup> Movimento da mão conforme as notas ouvidas, ou seja, o gesto tem a ver com a altura do som (agudo e grave).

Sob o ponto de vista pedagógico, esta educação inspira-se no método global ao que diz respeito à vida, e no analítico para tomada de consciência. [...] Empregam-se processos naturais e vivos que vão do concreto ao abstrato, favorecendo a passagem homogênea do instinto à consciência e da consciência ao automatismo [...] Utiliza na prática e conscientemente elementos inspirados só na música (ROCHA, 1998 p. 22 apud: PAZ, 2000 p.251).

O Instituto de Educação Musical coordenado por Carmen Mettig Rocha oferece cursos, oficinas e workshop sobre o método Willems, além de encontros anuais que contam com a efetiva participação de professores de música e de educadores de forma geral.

No método Willems, a audição musical está focada, em um primeiro momento, no reconhecimento, por parte do aluno, dos elementos musicais. Como foi visto na apresentação do método, o primeiro elemento seria o ritmo, depois entraria a melodia e a harmonia. Assim, são selecionadas pelo professor canções que apresentem ou reforcem tal ritmo na condição de verificar a aprendizagem do aluno. Nesse momento, o professor verifica o ritmo e a pulsação. À medida que o aluno dominar esse elemento musical, o professor acrescentará os outros.

O resultado final é o domínio da linguagem musical seguindo sempre a tonalidade e a métrica. A canção, quando apresentada ao aluno com o objetivo de aprender tal ritmo, contém, além deste, uma melodia e harmonia, ou seja, o aluno ouve a música como um todo e, se solicitado, movimenta seu corpo de acordo com o que está ouvindo. O professor, por sua vez, tem de chamar a atenção do aluno para que ele perceba apenas um elemento junto aos outros: o ritmo. Por isso, podemos afirmar que a audição musical é, nesse caso, voltada para escutar elementos específicos em um todo musical e, depois, contextualizada novamente. De acordo com Fonterrada (2008)

Como a atenção primordial de Willems concentra-se no fenômeno sonoro, é natural que incentive a escuta e a compreensão do som como entidade física; portanto, apresenta exercícios especiais para a distinção auditiva dos parâmetros do som, isto é, altura, duração, intensidade e timbre, priorizados nos primeiros exercícios de escuta (FONTEERRADA, 2008, p.142/143).

Assim, a proposta metodológica de Edgar Willems pretende desenvolver o ouvido musical do aluno. Para que isto ocorra, é necessário, primeiramente, reconhecer os elementos que compõe a linguagem musical e, portanto, a audição é, antes de ser musical, rítmica, melódica e harmônica.

Outro educador que apresenta uma importante contribuição no panorama da educação musical do século XX é o compositor alemão Carl Orff (1895-1982). Sua metodologia é toda baseada na criação musical, ou seja, além da participação efetiva, o aluno deve aprender música por meio da improvisação e não tanto, via imitação.

A metodologia de Orff é tão importante para a história da música e da educação musical quanto são as suas composições. Autor de *Carmina Burana* (1937), Orff sofreu no início do século XX, forte influência das novas tendências da dança. Os novos caminhos no campo da movimentação corporal foram suscitados pelo coreógrafo russo Diaghilev. Orff, que compunha obras para música de cena e possuía um círculo de amizades composto, principalmente, por coreógrafos, viu-se envolvido pelas novas formas de defrontar a dança e, em 1924, fundou, em Munique, junto com Dorothes Günter, a “Güntherschule”, uma escola que ensinava ginástica, música e dança.

No Método Orff, a participação ativa do aluno é responsável por levá-lo a conhecer e a entender a música. O aluno cria a sua própria música por meio da improvisação e isso se dá a partir da audição da música elementar. Todavia, o que, de fato, o autor entende por música elementar? Etimologicamente, a palavra elementar é derivada do latim *elementarius*, que significa pertencer aos elementos primitivos. Para Orff, a música primitiva é aquela que está ligada ao corpo, ou seja, o ouvir está intimamente ligado ao movimento corporal, como se um não existisse sem o outro e, assim, não há ouvintes no sentido de espectador, apenas executantes.

Além da “Güntherschule”, Orff também desenvolveu, de forma sistemática, sua metodologia. Sua obra pedagógica leva o nome de “Orff-Schulwerk” – Música para criança que foi traduzido em diversas línguas e é bastante utilizado até hoje. Consciente de que seu método deveria ser adaptado em diferentes culturas, Orff acreditava que o verdadeiro conhecimento de música vem da experiência e esta se dá a partir da criação do aluno.

Quanto à criação musical, Orff propõe que esta seja uma constante na prática musical, não destinada a produzir obras primas, mas sim criações infantis, que possuem seu valor estético como tal, dentro da atividade lúdica, onde a criança poderá libertar sua Psique, acionar sua inteligência, exercitar suas possibilidades motoras, cantando, tocando e ganhando autoconfiança através de sua obra realizada (ALFAYA e PAREJO, 1987, p.73).

Ao utilizar o Método Orff, o professor deve estar ciente do que acontece no universo infantil. Buscar livros e ouvir músicas infantis auxilia o professor a preparar uma aula mais eficaz, pois a criação do aluno está condicionada àquilo que ele conhece, já ouviu e cantarolou.

De acordo com o método, o ritmo é o primeiro elemento musical a ser estudado. Este vem da repetição de palavras, frases, rimas, quadrinhas, ou de lengalengas infantis. Por exemplo, a frase “Um, Dois, Feijão com Arroz”, pode ser falada com um ritmo simples, criado e depois repetido pelo aluno. Na repetição, o aluno pode acrescentar uma percussão corporal como bater palmas, bater os pés, estalar os dedos no mesmo ritmo ou criando um novo em cima da frase apresentada. Cria-se, assim, um ostinato rítmico<sup>15</sup> que, posteriormente, possibilita a criação de um ostinato melódico (com notas). Na sequência, a mesma frase pode ser cantada, mas é necessário manter o ritmo inicial. É a fase de encaixar a melodia nas figuras de tempo. Com apenas dois ou três sons, o aluno é capaz de perceber o pulso em que está sendo executada a frase e ainda ouvir a harmonia dessa pequena canção criada.

É possível perceber o caráter lúdico do método, pois o aluno cria o ritmo para a frase ou palavra e vai acrescentando outros elementos como melodia e timbre, de acordo com o ritmo criado, ou seja, seguindo a regra (que é o ritmo) inicial. O método compreende também a grafia e notação do improviso feito.

Orff desenvolve, além do método, instrumentos musicais para serem executados pelas crianças. De acordo com Paz, “a prática de conjunto do método Orff foi uma resultante inesperada e não um objetivo em si [...] inicialmente com a finalidade de produzir música para o acompanhamento da dança” (PAZ, 2000, p. 261). O Instrumental-Orff compreende xilofones e metalofones que possuem lâminas móveis de altura definida, onde o resultado sonoro se dá com a batida de baquetas feitas de madeira, feltro ou borracha. O instrumental possui também instrumentos de percussão como triângulo, clavas, maracas, castanholas, reco-recos, pandeiros, tambores, carrilhões, entre outros, que podem, por sua vez, ser acompanhados de flauta-doce e outros instrumentos melódicos.

No Brasil, existem relatos da utilização do método Orff como, por exemplo, do professor do curso de Música da UNI-RIO, Helder Parente.

---

<sup>15</sup> Figura melódica ou rítmica repetida obstinadamente ao longo de toda uma composição, que serve de base a formas clássicas como a chacona, a folia, a *passacaglia*, etc.

No Brasil, trabalho um Orff despojado, pobre, por falta de espaço físico e de instrumental específico. [...] Na verdade, trabalho mais a parte do movimento (relação ritmo-corpo) com noções de espaço, controle do corpo, coordenação, o corpo como instrumento de percussão, o corpo com ou sem deslocamento e as danças propriamente ditas. Na UNI-RIO esporadicamente, emprego Orff. Quando tenho turmas novas, com o fim de melhor conhecer as pessoas, suas dificuldades, faço algum exercício. Quando abordo os modos ou compassos alternados, realizo alguma coisa menos formal (PARENTE apud: PAZ, 2000, p. 262).

Com a dificuldade de se adquirir o instrumental Orff, muitos educadores musicais acabam tendo a mesma postura do professor acima. Acredito, porém, que a metodologia de Orff pode ser muito útil, pois, assim como alguns métodos vistos anteriormente, o de Orff enfatiza a união do som com o movimento corporal, livre e espontâneo. Também se inicia pelo ritmo ligando o corpo e a linguagem, desenvolve a criação e improvisação e abre espaço para incluir o folclore como um importante bem cultural.

No método Orff a audição se dá por meio da repetição de um ritmo criado. Mesmo que o aluno não imite o professor e crie seu ritmo, ele precisa repeti-lo diversas vezes para que, sempre que solicitado, reproduza o mesmo ritmo criado. As palavras ou frases escolhidas ajudam a manter a memória do que foi criado, pois é a partir da entonação dessas “palavras cantadas” que o ritmo vai, paulatinamente, aparecendo. Para esse momento, sugiro utilizar as parlendas infantis que, pela sua estrutura, são rítmicas como, por exemplo, “Um, Dois, Feijão com Arroz”, “Hoje é Domingo” ou ainda “Uma, Duna, Tena, Catena”.<sup>16</sup>

Conforme surjam outros elementos musicais como a melodia, e os diferentes timbres dos instrumentos musicais, a audição vai se tornando mais aguçada, já que o aluno passa a reconhecer todos os sons que aparecem em sua criação. Apesar de ser limitado a uma métrica e a obediência dos padrões tonais, o método Orff é considerado, até hoje, como importante recurso de educação musical, pois desenvolve, principalmente, a criatividade do aluno.

Outro educador musical que incluo na revisão de métodos ativos é Koellreutter. De nacionalidade alemã e radicado no Brasil desde 1937, Hans Joachim Koellreutter (1915-2005) foi, além de compositor, regente, pensador e importante educador musical. Sua dedicação e influência no campo da educação musical foram e continuam bastante amplas. Sua reflexão tem como centro a função do músico, da música e da própria arte em geral na

---

<sup>16</sup> O Livro de Teca Alencar de Brito chamado Música na educação Infantil (Ed. Peirópolis, 2003) apresenta não só parlendas com também brincos e outras canções infantis.

sociedade atual. Koellreutter foi responsável pela formação de músicos brasileiros reconhecidos, o que lhe rendeu o título de “Professor de Música do Brasil” (KATER, 1992, p. 6).

Suas ações podem ser percebidas a partir de iniciativas como a difusão e discussão da música contemporânea por meio de palestras, concertos, recitais, cursos, criação de escolas, publicações, entre outros, que resultaram em um grande movimento cultural, composto por vários músicos, hoje consagrados. A organização de seu projeto intitulado “Movimento Música Viva” teve início no Rio de Janeiro em 1398, um ano após a chegada de Koellreutter ao Brasil. Em 1944, o Movimento chegou a São Paulo. “Ao longo, portanto de toda a década de 40, vemos desenvolver-se, nos dois mais significativos pólos culturais brasileiros, um movimento pioneiro de renovação musical, erigido sobre o tripé: formação (educação) – criação – divulgação” (KATER, 1992, p. 22).

O Grupo Música Viva chegou a formular um documento ou, segundo Kater (1992), uma “declaração de intenções” chamada de “Manifesto de 1945”. Nesse documento, o grupo defende algumas posturas em relação ao caminho que a música deveria tomar no Brasil. Incomodados com a conduta musical brasileira que privilegiava uma elite musical e inflava o “ego” de alguns compositores, o grupo, incluindo Mário de Andrade, por meio do manifesto, apresentam sua postura em relação ao panorama musical brasileiro.

Tal documento traz questões, por exemplo, em relação à difusão musical no país. De acordo com o grupo, os avanços tecnológicos oferecidos pelas diferentes mídias são vistos como importantes inclusive pelo fato de ser acessível a grande parte da população. O problema apontado pelo grupo reside no fato de a população não ter acesso ao conhecimento que possibilita a distinção entre o bom e o medíocre, ou seja, não há critério de seleção e, sim, a absorção de tudo o que se ouve e vê. “Um dos resultados dessa mentalidade é a atitude do povo em geral, para com as manifestações do espírito humano – particularmente para as artes – a atitude da indiferença” (KOELLREUTTER, 1945, apud KATER, 1992, p. 24).

O documento defende também uma organização dos programas artísticos, inclusive a substituição de gravações por concertos ao vivo, beneficiando, dessa forma, o instrumentista musical, o acesso às composições contemporâneas de música e um pensamento coletivo, ao invés de individualizado também no que se refere ao ensino de música. Entende-se que as práticas coletivas, ao contrário de aulas individuais, podem alcançar um número maior de pessoas, valorizando as manifestações populares como formadoras e enriquecedoras da cultura brasileira, entre outros.

No que se refere à educação musical, é possível perceber nos textos de Koellreutter que sua abordagem compreende um conhecimento interdisciplinar. O autor sempre buscou, na Física, na Psicologia, na Filosofia, e na Sociologia, embasamento para ampliar seu conhecimento musical. A partir de uma visão holística do mundo, Koellreutter vê a reflexão e a discussão de temas musicais e extramusicais como um importante meio para pensar sobre a função da música e da educação musical na sociedade em que está inserido.

O fenômeno da audição aparece na obra de Koellreutter presente tanto no que diz respeito aos conteúdos como na metodologia sistematizada. Para o autor, a noção de audição que determinada sociedade tem está sempre ligada à concepção de música e concepções de teoria da música:

A teoria da música tradicional era reflexo de um pensamento racionalista, pensamento que discrimina, divide, compara, mede, categoriza, classifica e analisa, criando, dessa maneira, um mundo de distinções intelectuais e de opostos. (KOELLREUTTER, 1997, p.48).

Para o autor, a audição da música tradicional está imersa na perspectiva racionalista<sup>17</sup> de mundo, segundo a qual tudo pode ser medido e a razão, por seu turno, impera sobre a experiência do próprio mundo. Mas, esse entendimento começou a se transformar, especialmente, a partir da segunda metade do século XX, quando a música, assim como a arte em geral, encontrava-se em fase de transição contínua.

Ainda, de acordo com o autor, som e silêncio, por exemplo, são hoje agentes transformadores da percepção. O silêncio que antes era percebido como ausência de som, é hoje [...] um meio de expressão que enriquece consideravelmente o repertório dos signos musicais, pois suscita expectativa e causa tensão [...] (KOELLREUTTER, 1997, p.48).

Podemos citar também a importância que o timbre alcançou, pois, hoje, se vê uma infinidade de sons de altura não definida que se mescla a timbres tradicionais em composições contemporâneas que possuem conceitos de espaço e tempo diferentes das composições tradicionais. Nas palavras do autor, isso se torna claro quando ele afirma que:

Neste mundo, os conceitos tradicionais de espaço e tempo, de signos musicais como objetos isolados, de causa e efeito perdem seu significado, cedendo lugar a conceitos predominantemente qualitativos

---

<sup>17</sup> Referência ao racionalismo enquanto movimento filosófico que tem suas raízes observáveis desde Platão, passando por Agostinho, na Idade Média e principalmente desenvolvidas por filósofos modernos como: R. Descartes e I. Kant.



–portanto que não podem ser calculados e medidos-, que resultam na **vivência** de valores sensitivos e emocionais, e transcendem a abordagem racionalista (KOELLREUTTER, 1997, p.49)<sup>18</sup>.

Sobre essa reviravolta na teoria da música, a percepção, segundo esse autor, requer uma nova forma de desenvolvimento auditivo na qual ela “[...] integra os elementos num todo, e que consiste em processo de integração que reúne, junta, unifica as partes por todos os lados e ao mesmo tempo” (KOELLREUTTER, 1997, p.49).

O pensamento de Koellreutter é bastante significativo em meio à educação musical. Isso porque seus textos trazem de forma bastante clara não só um entendimento do autor sobre nossa sociedade como também nos questionava sempre que possível, fazendo que reflitamos sobre a importância de nossa prática pedagógica. Em diversas palestras, o compositor costumava iniciar com frases que considerava premissas de seu trabalho.

1) Não há coisa errada em música a não ser aquilo que não se pode executar; errado é sempre errado relativo a alguma coisa; o errado absoluto em música não existe. 2) Não acredite em nada que o professor diz; não acredite em nada que os professores dizem; não acredite em nada que você lê; não acredite em nada que você pensa; em outras palavras questione sempre. 3) Pergunte sempre: porquê? Se o professor não pode explicar o porquê, precisa então pensar um pouco! (KOELLREUTTER apud: PAZ, 2000 p. 222).

Outro importante ponto a ser levantado sobre a obra de Koellreutter é o que concerne à estética musical contemporânea. Primeiramente, é preciso definir o que o autor entende por estética.

(Do grego *aisthetikós* = sensível, sensitivo) Parte da filosofia que estuda as condições e os efeitos da criação e da criatividade artística. Estudo racional e fenomenológico da expressão artística quer quanto às possibilidades de sua conceituação (estética objetiva), quer quanto à diversidade de emoções e sentimentos que suscita no homem (estética subjetiva) (KOELLREUTTER, 1990, p. 54).

O termo música contemporânea refere-se à produção musical que utiliza novos paradigmas de percepção. Ela aparece principalmente a partir do século XX, por meio de diferentes tendências que ocorrem no mesmo espaço e tempo. “Seriam ‘vozes’ múltiplas, quase que individuais, cantando e expondo cada uma seu universo sonoro autônomo e

---

<sup>18</sup> Grifo do autor.

particular” (CAZNOK, 1992, p. 66). Dentre as tendências, é possível observar os estilos minimalistas, aleatório, as técnicas seriais, experimentais, estruturalistas<sup>19</sup>, entre outros. Acreditamos ser importante conhecer e entender a música contemporânea porque somos seres contemporâneos e estamos imersos no mesmo sistema conceitual que define as novas descobertas científicas e justifica filosoficamente nossa experiência de vida que os compositores musicais. Apresentar os diferentes estilos musicais surgidos no início do século XX tem o intuito de apresentar uma tentativa de explicação das origens da música existente hoje.

Com efeito, a música é uma linguagem e, como essa linguagem é feita de sons e não de palavras, acredita-se de bom grado que todo mundo deve compreendê-la obrigatoriamente, o que há muito tempo deixou de ser verdade. Grande parte da música que se cria em nossos dias fala uma linguagem que não tem mais nada em comum com a falada no domingo à tarde aos freqüentadores dos Concertos Colonne<sup>20</sup>(BARRAUD, 1975, p. 9).

A mudança de paradigma para compreender melhor a música contemporânea é baseada, como salientei anteriormente, na mudança da percepção. Assim, a música feita hoje utiliza as diferentes sonoridades produzidas por fontes que não são, necessariamente, instrumentos musicais tradicionais; por outro lado, não utiliza somente os modelos de composição que estamos acostumados a ouvir como, por exemplo, a métrica em relação ao ritmo, a tonalidade na melodia e harmonia etc. Esta nova estética é chamada por Koellreutter como Estética Relativista do Impreciso e Paradoxal e apresenta as seguintes características: o ouvinte deixa de perceber pontos de referência como a repetição de temas, os tempos fortes e fracos, as cadências, entre outras. Os parâmetros sonoros como altura, duração e timbre passam a ser apresentados de forma instável e incerta. “Os parâmetros imprecisos causam uma sensação e nunca uma definição. Esta sensação requer a vivência plena de uma matéria em constante transformação e explicitamente inacabada. Não se têm mais certezas, têm-se probabilidades” (CAZNOK, 1992, p. 68. Grifo da autora).

Existem ainda na estética apresentada por Koellreutter outras características como as apontadas por Caznók:

<sup>19</sup> Esses estilos musicais podem ser melhor entendidos no final deste texto.

<sup>20</sup> Concertos semelhantes aos que existem na maioria dos teatros brasileiros, onde são ouvidas, atualmente, sempre as mesmas peças do chamado “repertório”: Concerto n° 1 para piano e orquestra de Tchaikovsky, Quinta Sinfonia de Beethoven, Sinfonia Inacabada de Schubert, etc (N. do T.)

Não há, em princípio, ANTES e DEPOIS no ato de seleção dos signos musicais essa nova vivência temporal supera o discurso direcional onde era preciso ouvir eventos antecedentes e conseqüentes e relacioná-los como tais. [...] Não há, em princípio uma obrigatoriedade hierárquica que determina quais elementos devem ser focalizados e/ou destacados dos demais. [...] não há a interpretação dos contrastes como oposição – os contrastes são complementares.[...] Há transformação do material que independe da lógica racional – integram-se aqui todas as possibilidades de agenciamento e ordenação imaginadas. [...] não há formas fixas e definidas a priori. A forma resulta de um processo em constante transformação que pode ou não aludir a formas tradicionais. [...] A música nova independe de previsibilidade do princípio causa e efeito. A coerência das idéias se dá através de diferentes processos causais e não somente por aqueles estabelecidos na música tradicional. [...] Superação do aspecto racionalista na teoria estética da música nova. Integração de todos os processos cognitivos, afetivos, emocionais, mentais e intuitivos no momento de apreensão da obra – arracionalidade (CAZNÓK, 1992, p. 68, 69 e 70).<sup>21</sup>

O autor busca nos conceitos filosóficos (Racionalismo e Fenomenologia) o suporte para compreender a estética musical e entendê-la como válida para uma sociedade situada historicamente. Quando, por exemplo, pensamos sobre a linguagem musical tradicional, estamos nos referindo à música feita na Europa nos séculos XVII, XVIII e XIX. Nesse período, houve importantes descobertas científicas, como o modelo atômico desenvolvido por Newton (1643-1727). O pensamento racional fornecia um entendimento de mundo que poderia ser provado cientificamente influenciando também o campo das artes. A música e seu sistema tonal<sup>22</sup> com regras definidas e compassos métricos davam a sensação de um mundo pré-determinado e lógico – dentro da “lógica” racionalista. “Essas regras, durante três séculos, foram consideradas como princípios fixos, como critérios e fundamentos da composição musical. E ainda hoje são consideradas como tais na grande maioria das escolas de música” (KOELLREUTTER, 1997, p.46).

Assim, o autor esclarece de forma bastante clara porque o ensino da música ainda é, nos dias de hoje, visto como tradicional. Se matricularmos nossos filhos em uma escola de música esperamos que, no final de cada etapa, ele apresente-se cantando alguma música (sempre tonal) ou tocando um instrumento musical, com a postura e a técnica esperada, ainda que desafinado. Imagine o susto de uma mãe ao ver seu filho em uma apresentação

<sup>21</sup> As palavras em destaque e o grifo são da autora.

<sup>22</sup> Tonalidade: “princípio de estruturação que relaciona os signos musicais com um centro de convergência denominado Tônica” (KOELLREUTTER, 1990 p. 130).

tocando violino com o arco raspando em todo o instrumento e não somente nas cordas ou até produzindo um som percutido ao bater com as mãos no tampo do instrumento!

Exemplos como estes é que nos afastam da estética da música contemporânea, pois esta apresenta composições fora dos padrões ao que estamos acostumados a ouvir. O que é preciso deixar claro é que os padrões que estamos acostumados a ouvir e chamar de música são de um período muito específico em um local também específico. Talvez, a audição de música medieval também soe estranha aos nossos ouvidos, mesmo que esta tenha sido produzida na Europa e seja música ocidental.

Sobre o ensino, Koellreutter critica a manutenção de um ensino de músicas dos séculos passados, seja ele, relacionado ao estudo do instrumento, à composição, ou à teoria em geral. O que falta é atualização e transformação do ensino musical. A educadora musical Margarete Arroyo<sup>23</sup>, ao comentar um texto de Koellreutter, faz justamente essa pergunta: “Porque o fazer musical dos séculos XVII, XVIII e XIX é dominante ainda no ensino da música ocidental?” E responde:

[...] uma resposta seria porque os mitos que circundam essa música (mito de fazer musical ideal e superior, do gênio, etc.) ajudam a manter um sistema de poder na e da sociedade ocidental (alguns podem mais do que outros porque lhes são superior). Mesmo no âmbito dessa música e de outras produzidas pelos diferentes grupos sócio-culturais no interior dos complexos urbano-industriais que vivemos (rock, rap, sertaneja, MPB, jazz) expressam consenso ou resistências -a esse modelo de poder (capitalista, neo-liberal). A música, como um sistema não só de signos, mas também como um sistema simbólico, perpetua ou rompe modelos sócio-culturais. A educação musical contribui para reproduzir esses modelos ou produzir alternativas (ARROYO apud KOELLREUTTER, 1997, p. 51).

Atualmente, com tantas descobertas científicas, com a velocidade que as informações cruzam o mundo através de redes de computadores, as noções de tempo e espaço são modificadas, deixando de serem fatores de ordem física como havia previsto Newton e passam a ser “formas de percepção. Portanto, criações da mente humana” (KOELLREUTTER, 1997, p.47). Na música, não há mais a noção de espaço que era dada pelo parâmetro altura (notas no pentagrama) nem tampouco, de tempo por meio de fórmulas de compasso e figuras rítmicas. Koellreutter chama-nos a atenção para o surgimento de “campos sonoros” compostos por elementos que não necessitam da precisão, da regularidade, da métrica.

---

<sup>23</sup> Professora da Universidade Federal de Uberlândia – MG.

A estética relativista, base da composição musical contemporânea, não considera em princípio, alturas e intervalos absolutos, mas graduações e tendências. Não se trata, por exemplo, de acordes, mas de graus de densidade e simultaneidade; não se trata de ritmos e andamentos determinados, mas de graus de velocidade, de mudanças de andamento, de tendências, enfim (KOELLREUTTER, 1997, p.47).

Muitos educadores musicais no Brasil participaram efetivamente dos encontros, palestras e debates que envolviam o professor Koellreutter. Sua metodologia instigante é capaz de fazer pensar até os mais devotos professores que seguem e acreditam no ensino tradicional de música. Acreditamos que uma das grandes contribuições deste importante pensador é fazer que olhemos para o presente, para a sociedade nas suas mais diferentes categorias e, principalmente, por meio da reflexão, para nos fazer acreditar que o ensino de música possa transformar a vida de inúmeros alunos que passarão por nós.

O ponto de partida de Koellreutter, no que se refere à audição, está intimamente ligado à teoria musical e aos processos de composição. Conforme visto anteriormente, uma apreciação da música de estética tradicional envolve aspectos diferentes da apreciação de uma música de estética contemporânea. Como ambas partem de conceitos diferentes, elas exigem aprimoramento da audição e de análises diferentes, e isso é inevitável já que o mundo é dinâmico e, conseqüentemente, a percepção que temos dele deve mudar em congruência com ele.

Ressalto também o valor cultural de uma obra artística. Se uma certa sociedade valida uma técnica de composição como, por exemplo, no caso do sistema tonal, é claro que a audição de músicas que cumprem suas regras será melhor aceita e terá uma validade maior. Vejo, nesse contexto, uma audição relacionada a um conjunto de padrões sonoros específicos. É justamente esse o foco que Koellreutter tanto quer salientar: o sistema tonal, assim como outras regras de composição da música tradicional ocidental foi validado por razões culturais e sociais, pois toda a sociedade ocidental estava imersa no pensamento racionalista. Com a mudança desse pensamento para uma visão mais holística do mundo, em que as áreas da ciência se integram e se complementam, os valores dados às obras artísticas passam a ser outros e, conseqüentemente, a audição (no caso da música) passa a ser outra. Para o autor, “valor é sempre valor para uma determinada pessoa ou para um determinado grupo de pessoas. Portanto, valor é relativo” (KOELLREUTTER, 1997, p.71).

Partindo do pressuposto de que o valor dado a uma obra de arte é baseado na situação social e cultural de uma sociedade específica, esse educador musical acredita que algumas obras artísticas são úteis para a humanidade apenas se elas testemunham e denunciam os problemas de uma realidade econômica e social. Assim, o homem toma consciência de sua função na sociedade contribuindo para a “evolução da vida social” (KOELLREUTTER, 1997, p.81).

Sobre esse caráter evolutivo, fica claro em seu texto que:

A evolução consiste em um constante processo de transformação e de renovação, no qual nada é definitivo, onde sempre qualquer coisa nasce e se desenvolve, e qualquer coisa se decompõe e desaparece. Também a música está sujeita a essa lei. Recordo a decadência da polifonia e o nascimento da harmonia nos anos seiscentos; a decadência da tonalidade e o início da atonalidade no início deste século (KOELLREUTTER, 1997, p.81).

Assim, é possível perceber que a preocupação desse autor em relação à educação musical vai além de conteúdos e metodologias sobre o ensino de música, pois busca, por meio desta, uma nova maneira de entender e transformar a sociedade. Para tanto, os educadores devem compreender a sociedade em todos os níveis, sejam econômicos, políticos, sociais e culturais.

O autor traz ainda algumas idéias de jogos que podem ser aplicados a qualquer faixa etária em uma aula de educação musical. Esses jogos são de improvisação e utilizam blocos de madeira (*wood-block*, *temple-block* graves e agudos) e eventualmente palmas ou outros sons, como, por exemplo, o ranger de dentes.

Percebe-se também a utilização de instrumentos feitos com materiais alternativos como latas de feijão, pregos, metal, além de instrumentos de percussão como caxixis, reco-recos, entre outros. Nesses jogos, a proposta de improvisação por meio das regras dadas aos executantes e a existência de uma pulsação constante. Há ritmos definidos que, em alguns momentos, são criados por uma pessoa e imitados pelos demais participantes. Existe também um código para definir se soarão sons graves ou agudos, ou mesmo, para encerrar o jogo. Todos esses elementos são combinados com os executantes antes do início do jogo.

A partir do emprego de uma grande quantidade de timbres distintos, há na proposta de Koellreutter, uma importância dada aos jogos de improvisação como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades musicais. Isso ocorre de forma

intimamente integrada à música do fim do século XX, por meio da apropriação de elementos musicais com instrumentos disponíveis.

A audição, em sua proposta, está muito mais voltada para a discussão seja musical ou extramusical. Como por exemplo, discutir acerca dos adventos tecnológicos contemporâneos e como estes influenciam as obras musicais. No que se refere à prática de educação musical em sala de aula, é possível perceber a abertura de Koellreutter quando se trata de timbre. Talvez, possa-se explicar essa posição pelo fato de autor fazer parte da corrente musical em que está inserida a música do século XX. Uma corrente que busca desenvolver novas possibilidades tímbricas, com o uso ou não de instrumentos musicais convencionais. Em suas composições, é possível ouvir uma infinidade de materiais que foram utilizados resultando em timbres específicos misturados a timbres de instrumentos tradicionais.

Assim, Koellreutter não se limita somente à manipulação de instrumentos tradicionais em sala de aula, mas apresenta aos seus alunos possibilidades de um entendimento e de uma expressão musical dentro de uma gama muito maior de timbres na qual podem ser encaixadas em qualquer realidade econômica ou social.

A partir de um primeiro contato com a obra sobre educação musical de Hans J. Koellreutter, que também é compositor, já fica notória a ênfase aos aspectos sociais para descrever a forma de audição e produção musical. Ele se preocupa diretamente com o desenvolvimento de um tipo de audição de música baseado no contexto social em que o aluno está envolvido. Como foi visto, há um tipo de sociedade que prioriza alguns estilos musicais porque dá validade a eles e, por outro lado, deixa de abordar outras estéticas musicais por simples falta de conhecimento e, mesmo por interesses comerciais expansivos.

Como Koellreutter foi radicado no Brasil, pude observar sua metodologia com mais clareza, pois ele aborda contextos que pertencem à realidade brasileira como, por exemplo, a ausência da música como parte da formação do indivíduo, a supervalorização de uma tradição musical européia, ou ainda, a forte submissão à influência estética imposta e validada pela indústria cultural.

Como compositor de música contemporânea, sua proposta de educação musical valoriza outros sistemas de músicas, outros instrumentos que não só os tradicionais e até notações musicais diferentes da tradição européia dos últimos séculos. O desenvolvimento da audição é tratado por Koellreutter como possibilidade da ampliação de padrões sonoros.

Não podemos dizer que há na proposta desse autor especificamente um fim na audição. Como ele sempre se ocupa também com a produção do som, há, em sua metodologia de educação musical, espaço e direcionamento para o desenvolvimento de habilidades auditivas que consideramos gerais. São habilidades de audição que se formam especificamente antes do desenvolvimento da audição musical, com características da presença de algum tipo de julgamento estético.

O autor chega a apresentar uma série de atividades visando tal desenvolvimento geral da audição. As atividades denominadas como *jogos dialogais* são possibilidades de audição direcionadas a diversos aspectos e características sonoras em geral, bem como possibilidade de operar em um mundo especificamente por meio da operação de padrões sonoros.

Dentro desse contexto, é possível dizer que, no primeiro momento de sua abordagem metodológica, o objetivo está na audição independente de elementos musicais ou não musicais. É importante observar também que essa postura frente ao desenvolvimento auditivo oferece possibilidade de uma ação diretamente ligada à música contemporânea. Com isso, a proposta de Koellreutter escapa da crítica da alienação e, ao mesmo tempo, figura, durante toda a segunda metade do século passado, como um dos principais críticos dessa alienação entre educação musical e música contemporânea, ou em última instância, da música contemporânea e da sociedade contemporânea.

A argentina Violeta Gainza (1930) é outra importante educadora musical do cenário contemporâneo. Sua pesquisa na área de educação musical é importante e conta com mais de 40 obras publicadas como, por exemplo, *Estudios de Psicopedagogia Musical* (1988) e *Fundamentos, materiales y técnicas de la educacion musical* (1977).

Dentro da perspectiva da produção de Violeta Gainza, pode-se observar, com frequência, a afirmação de que a música é uma linguagem. Para a autora, todas as pessoas possuem condições naturais e sociais para conhecê-la e desenvolver um domínio próprio sobre ela. Saber falar e se expressar na língua materna faz parte da natureza do ser humano desde que inserido em uma sociedade específica, pois todos desenvolvem ao longo de sua existência o domínio da linguagem verbal. A música como linguagem recebe a mesma conotação que a linguagem verbal: todos podem aprendê-la e dominá-la podendo então ler e escrever suas próprias idéias<sup>24</sup> musicais.

---

<sup>24</sup> É importante ressaltar que o termo *idéia* está sendo utilizado aqui por uso da própria autora (Gainza, 1977, p.3; Gainza, 1987, p.8; Gainza, 1983, p.7)



Mas para que essa aprendizagem ocorra, é necessário que se conceda o mesmo tempo que levamos para aprender e dominar a linguagem escrita e verbal da língua materna. De acordo com a autora, os recém nascidos percebem o mundo pelos sons, e não só percebem o estímulo sonoro como também respondem a ele por meio de sons cada vez mais fiéis ao padrão percebido.

El órgano auditivo constituye una de las fuentes de sensaciones más ricas y variadas para el recién nacido. Aún antes de que se establezcan sus primeras y más elementales relaciones con el ambiente através de los sentidos de la vista y del tacto (GAINZA, 1964, p.51)<sup>25</sup>.

Hoje, é possível encontrar pesquisas nessa área. De acordo com Beyer (2005, p.351), o balbucio dos bebês é o foco de estudo para alguns pesquisadores como os casais tchecos Mechtild e Pauposek (1994-1996). Segundo a autora, estes concluíram que “embora haja variações de desenhos entonativos dirigidos aos bebês entre diferentes culturas, em todas as situações os bebês se aproximam das características de seu contexto” (Beyer, 2005, p.351).

Os padrões sonoros emitidos por bebês, palavras ou não, alcançam mais maturidade à medida que a criança se desenvolve. Fica claro que a criança que cresce em um ambiente onde se fala a língua materna de forma correta tende a pronunciar as palavras também de forma correta, conforme estas vão fazendo parte de seu vocabulário. O mesmo acontece com os sons que não são de palavras, mas musicais. Se, no ambiente familiar e escolar, encontramos adultos que cantam assim como falam, mas que esse canto seja afinado, assim como as palavras são ditas corretamente, a probabilidade de que a criança cante afinada e que se desenvolva musicalmente será maior.

O desenvolvimento musical, para Gainza, assim como o desenvolvimento da fala, deve ocorrer de forma simultânea e com a mesma intensidade para que a criança aprenda a cantar e desenvolver idéias musicais e, conseqüentemente, a se expressar por meio da música assim como ela se desenvolve e se expressa por meio da linguagem verbal.

No entanto, para ocorrer a aprendizagem da música é preciso um esforço tanto por parte dos pais quanto da escola. É preciso que a criança vivencie a todo o instante os sons e que ela não perca o interesse por eles. Como já mencionei anteriormente, os bebês já nascem interessados pelo mundo sonoro que está a sua volta, mas é preciso dar

---

<sup>25</sup> O aparelho auditivo constitui uma das fontes de sensações mais ricas e variadas para o recém nascido. Bem antes de se estabelecer suas primeiras porém elementares relações com o ambiente através de sentidos como a visão e o tato (trad. nossa).

continuidade a esse interesse que já existe de forma que, conforme eles se desenvolvam, possam ampliar e aprimorar o repertório de sons e de música.

Outro importante ponto, no que se refere à educação musical infantil dentro da perspectiva de Gainza (1977), é a importância que se deve dar aos padrões sonoros que a criança vai vivenciar tanto em casa como na escola. É preciso que estes sejam afinados e de boa qualidade, tanto a canção entoada pela mãe ou pela professora, quanto os grupos musicais que a criança tem acesso, seja ao vivo, ou uma gravação.

O primeiro interesse dos bebês e das crianças pela música está, para a autora, no cantar. Primeiro, porque a voz é o instrumento que toda criança normal possui. Segundo, porque os bebês exploram, inicialmente, sons com sua boca para criar ou explorar seu corpo, ou na tentativa de imitar sons ouvidos. Dessa forma, se as crianças tiverem uma boa experiência com o canto na escola, se ouvirem canções afinadas, se tiverem ambientes onde se sintam livres e motivadas a explorar suas idéias<sup>26</sup> musicais e onde ocorra uma efetiva aprendizagem musical, elas, provavelmente, serão, na perspectiva da autora, adultos conhecedores e admiradores da música, ou até mesmo, músicos competentes.

A livre expressão é, para Gainza (1977), o ponto de partida para qualquer trabalho na área de educação musical. Por meio da verificação de aprendizagem em outras áreas do conhecimento, a autora questiona: a criança não aprende a falar para pedir o que quer? A criança não aprende a se locomover à vontade pelo espaço? Ela não aprende a manipular cores e formas em seus desenhos? Ela não aprende a ler e a escrever? Da mesma forma, a criança pode aprender a dominar a linguagem dos sons e expressar-se também musicalmente.

Para Gainza, da mesma forma que não se deve limitar as crianças a apenas copiar desenhos e esculturas, a recitar poemas, a copiar textos, é também necessário que a criança não fique limitada a copiar e executar peças musicais que, por mais fiéis que sejam, acabam por não se tornarem importantes para elas. Às vezes, a criança nem percebe qual é a importância que aquela obra que ela decorou para tocar tem no contexto da música universal e, assim, o estudo do instrumento e da música em geral passa a fazer pouco sentido em sua vida. A autora acredita que, justamente para que o jovem alcance um bom nível como intérprete, é preciso que ele goste e entenda o que está fazendo e isso vem a partir de incentivos de suas criações, desde o início de seus estudos musicais, quando o

---

<sup>26</sup> Mesmo caso da primeira nota.

conhecimento e domínio técnico musical surgiram da vontade de ampliar e aperfeiçoar suas idéias musicais.

As sugestões da autora para a criação de ambientes que proporcionem às crianças a possibilidade de livre expressão são referentes a jogos de improvisação. Para tanto, ela os dividiu em três etapas que são: 1) materiais da improvisação (com o que se joga); 2) objetivos da improvisação (para que se joga) e 3) técnicas de improvisação (como se joga).

Por improvisação a autora entende:

[...] una actividad proyectiva que puede definirse como toda ejecucion musical instantánea producida por um individuo o grupo. El término “improvisación” designa tanto a la actividad misma como a su producto (Gainza, 1983, p.11).<sup>27</sup>

Precisamos ressaltar também a importância que a referida autora dá para a audição, pois é necessário que o aluno, desde o início de sua alfabetização musical, esteja atento aos sons que ouve, seja para imitá-los, seja para criar outros, ou mesmo para ordená-los de maneira satisfatória.

É possível detectar, em vários aspectos da obra de Gainza, que sua preocupação no que se refere ao desenvolvimento auditivo está ligada à sua metodologia de trabalho. A improvisação exige que o aluno desenvolva o gosto em ouvir não só as suas obras como as dos colegas e de compositores consagrados. Isso porque, para essa educadora musical, o meio ambiente que o aluno está inserido possui inúmeras fontes sonoras que podem ser utilizadas nas improvisações dos alunos.

Para a autora, o ato de ouvir é o primeiro passo para que o aluno focalize e depois classifique os objetos musicais a serem utilizados em suas composições.

En el primer caso, el objeto musical externo es focalizado y posteriormente sometido a um proceso de exploración y manipulo de lo externo y culmina com la expresión o externalización del mesmo”(GAINZA, 1983, p.12).<sup>28</sup>

A audição é considerada por essa educadora musical como base para qualquer trabalho com música. O foco, porém, dessa educação está na própria música como o

<sup>27</sup> [...] uma atividade que projetiva e que pode se definir como uma execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo. O termo “improvisação” designa tanto a própria atividade como seu produto (trad. nossa).

<sup>28</sup> No primeiro caso, o objeto musical externo é focalizado e posteriormente submetido a um processo de exploração e manipulação e culmina com a expressão e externalização do mesmo (trad. nossa).

evento sonoro padrão. São os elementos musicais que servirão de base para que crianças, jovens e adultos em processo de musicalização experimentem, manipulem, organizem e se apropriem<sup>29</sup> da música para depois apresentarem suas próprias idéias musicais. Assim, tanto a voz como os instrumentos musicais servem como suporte para programar adequadamente os padrões sonoros planejados.

Así podemos afirmar que el juego instrumental educa auditiva o musicalmente al individuo, contrariamente a quienes sostienen que se debe tener acceso a um determinado instrumento solo cuando el oído ya ha sido sensibilizado por una educación musical previa (GAINZA, 1983, p. 12).<sup>30</sup>

A importância da música contemporânea, já observada na metodologia de Koellreutter, também é abordada pela autora como um agente que influencia a pedagogia da educação musical atual. Sobre a música contemporânea, é importante lembrar que há a valorização do som como matéria prima da música em relação às outras características musicais como forma ou desenvolvimento do tema. É possível perceber a curiosidade sobre o som e a manipulação deste pelo compositor, o que resulta em obras mais espontâneas, capazes de abranger uma gama timbrística maior que a conhecida até então. As partituras compreendem novos sinais gráficos e nem sempre aparecem em cena dando uma significativa abertura para a improvisação e, conseqüentemente, proporciona uma relação direta entre o compositor e o ouvinte.

Para a autora, o contato dos alunos de musicalização com a música contemporânea é importante, pois esta proporciona uma audição ampla e representa uma atitude criadora para os educandos.

Debemos insistir en la necesidad de una abertura en el campo de la pedagogia musical que permita incluir a breve plazo a la música contemporânea em tanto ésta representa una actitud creadora frente al sonido y a las formas de expresión y comunicación musicales [...] Em esta época de transición que atravesamos, niños y jóvenes deben ser bilingües, o plurilingües pues necesitan comprender tanto el lenguaje de las músicas tradicionales como el de las músicas contemporâneas y eso no debe ser olvidado por ningún maestro (GAINZA, 1977, p. 39/40).<sup>31</sup>

<sup>29</sup> O termo *apropriação* faz parte do universo epistemológico da autora.

<sup>30</sup> Assim podemos afirmar que o jogo instrumental educa auditiva e musicalmente o indivíduo, ao contrário daqueles que sustentam que se deve ter acesso a um determinado instrumento quando o ouvido já foi sensibilizado por uma educação musical prévia (trad. nossa).

<sup>31</sup> Devemos insistir na necessidade de uma abertura no campo da pedagogia musical que permite incluir, em curto prazo, a música contemporânea, já que esta representa uma atitude criadora frente ao som e suas

Além da música contemporânea, a autora também vê a música popular e folclórica como possuidora de aspectos ricos assim descritos: “valores sensoriais (timbres, intensidades, texturas); valores rítmicos (a vida rítmica – no sentido Willemsiano - das relações populares que transcendem a métrica, a mera sincronia); valores afetivos (sobre a “mensagem” que apontam os textos e as frases melódicas e harmônicas)”<sup>32</sup>. (Gainza, 1977, p.41). Para ela, o educador musical não pode rotular a música popular como uma música de pouca complexidade ou de poucos elementos musicais. Pelo contrário, a música popular (jazz, bossa-nova, tango, entre outras) é tão complexa como qualquer peça erudita e, às vezes, este estilo musical tem uma referência muito mais próxima aos alunos do que a música *culta*.<sup>33</sup> A sugestão da autora é que a música popular e o folclore que são trazidos à aula de música pelos alunos sejam o meio de iniciá-los na linguagem musical. Isso fica claro quando a autora escreve: “*si niños y jóvenes traen a la escuela la música popular, el pedagogo debe adiestrarse para extraer el máximo partido de esta situación*”<sup>34</sup> (Gainza, 1977, p. 42). Por fim, o educador deve aguçar o critério de qualidade das músicas trazidas pelos alunos no sentido de verificar sua qualidade de gravação e de interpretação bem como sua originalidade no caso de músicas de diferentes etnias de forma a descartar as músicas de qualidade duvidosa produzidas pela mídia e tornar mais prazeroso ou mesmo tornar mais próximas da realidade dos alunos as músicas consideradas pela autora como cultas.

A música contemporânea e a música popular fazem parte da cultura humana, assim como a música do passado. A educação musical contemporânea deve, segundo Gainza, enaltecer esses dois estilos musicais, da mesma forma que enaltece a denominada música erudita. O educador musical deve também estar sempre atento à produção musical de sua época, além de considerar a música popular trazida pelos alunos ao ambiente de sala de aula.

Violeta Gainza propõe uma abordagem para educação musical através de exercícios de improvisação e do canto. A audição para ela está, em primeiro lugar, na apreciação de padrões selecionados pelo educador. Este deve, por sua vez, proporcionar aos alunos músicas que tenham qualidade, ou seja, músicas com qualidade técnica, interpretativas e

---

formas de expressão e comunicação musicais. [...] nessa época de transição o qual atravessamos, as crianças e jovens devem ser bilíngües ou plurilíngües, pois necessitam compreender tanto a linguagem das músicas tradicionais como das músicas contemporâneas e serem neutros, não se deixando levar pela preferência musical de nenhum professor (trad. nossa).

<sup>32</sup> Tradução nossa.

<sup>33</sup> O termo música culta é utilizado pela autora.

<sup>34</sup> “se crianças e jovens trazem para a escola a música popular, o professor deve esforçar-se para tirar máximo proveito dessa situação” (trad. nossa).

que tenham um significado contextual para o aluno. A autora sugere, para tal seleção, o uso de peças populares e folclóricas, além do repertório de música erudita européia tanto de canto como de instrumentos tradicionais.

É possível perceber que Gainza utiliza a audição especificamente como audição centrada na música. O aluno é direcionado a ouvir essas peças pré-selecionadas com o objetivo de fruição em um primeiro momento. O exercício da improvisação, da audição, direciona-se ao aspecto da coletividade do trabalho. O aluno ouve a execução de suas peças e as de outros alunos. Assim, a audição parece ocupar importante função para que o aluno alcance bons resultados de execução musical, especialmente em situações de improvisação coletiva, dentro de sua metodologia de ensino.

Podemos apontar nessa proposta uma audição que acontece anteriormente à manipulação/execução. Esse fato é importante para que o aluno aprenda a ouvir e reconhecer elementos musicais por meio da audição e não diretamente na manipulação. No entanto, há que se observar ainda que a audição é direcionada especificamente para a música. Mesmo que o repertório selecionado seja abrangente, pois contempla peças folclóricas, populares e de tradição européia, há ainda para Gainza o problema do desenvolvimento da audição especializada antes da fundamentação de desenvolvimentos gerais de audição. Assim, a autora proporciona em sua metodologia uma ampliação do universo musical dos alunos, mas não uma ampliação do universo auditivo. Com isso, na minha compreensão, a autora perde a chance da ligação com a música contemporânea, especialmente aquela que se desenvolve a partir da manipulação de timbres e contextos sonoros diferentes dos abordados no sistema tonal e nos sistemas modais.

Outra interessante abordagem em educação musical é apresentada por Teca Alencar de Brito<sup>35</sup>. Em seu livro “Música na Educação Infantil - propostas para a formação integral da criança” (2003), a autora apresenta de forma simples e bastante didática alguns possíveis procedimentos, atividades e metodologias para abordar a música em sala de aula. Seu livro de 204 páginas é, antes de tudo, um livro muito bonito e bem acabado. Há muitas ilustrações que vão desde fotos das crianças nas aulas de música até desenhos feitos por elas. É possível perceber, pelo sumário, o caminho teórico-metodológico que a autora percorre para fundamentar suas propostas de atividades.

---

<sup>35</sup> Teca [Maria Tereza] Alencar de Brito é educadora musical. Coordena a dezoito anos as atividades da Teca Oficina de Música, centro de atividades musicais de São Paulo. Relatora do Documento de Música do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, produziu três CDs: *Canto do povo daqui*, *Cantos de vários cantos* e *Nós que fizemos*. É autora de *Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical*, também publicado pela Peirópolis.

Já na introdução, a autora apresenta seu livro como uma contribuição não só para professores de música, mas também para aqueles que não puderam ou não tiveram a oportunidade de aprender música. Por isso, há a preocupação por definir alguns conceitos de suma importância como, por exemplo, o que é música. Para abordar esse tema, ela dedicou um capítulo separado que também apresenta as origens da música e a música como um jogo.

Na sequência, há um capítulo chamado “Crianças, sons e música” onde a autora apresenta a conduta da produção sonora infantil segundo François Delalande, importante compositor e pesquisador francês. Essas condutas são relativas a atividades lúdicas de exploração, expressão e construção do mundo sonoro infantil.

“A música na educação infantil” é o nome do capítulo seguinte do livro de Teca. Nesse capítulo, a autora discute como a música é abordada no dia-a-dia da educação brasileira levantando diversas questões como a função da música na escola. Além disso, aponta para a necessidade de se ensinar conteúdos musicais e não utilizar a música para alcançar outros fins.

O próximo capítulo “Fazendo música” apresenta diversos tópicos e gostaríamos de fazer menção a todos, pois, assim, o leitor será capaz de ter uma idéia da abrangência desse trabalho. Eis os tópicos:

Fontes sonoras para o fazer musical, construção de instrumentos musicais e objetos sonoros, trabalhando com a voz, descobrindo a voz, a canção, a escolha do repertório, a música da cultura infantil (acalantos, brincos, parlendas, brinquedos de roda, canções de nossa MPB), inventando canções, integrando som e movimento, sugestões de atividades, jogos de improvisação, relatos de experiências, sonorização de histórias, elaborando arranjos, o registro/a notação musical e a escuta sonora e musical (BRITO, 2003, p. XX).

A autora não só discute questões pertinentes ao ensino de música no Brasil como também apresenta sugestões de atividades que vão desde exemplos musicais até a confecção de instrumentos, o que demonstra sua preocupação em abarcar em sua obra um raio bem extenso no ensino de música na escola.

Há, ainda, um capítulo sobre a avaliação da produção musical infantil e um texto para uma reflexão final, onde Brito (2003) apresenta um quadro com duas colunas. De um lado, ela nos mostra conteúdos e metodologias em música adotada a partir da concepção tradicionalista, de outro, a concepção construtivista.

Quadro de concepções de ensino de música

| Concepção tradicionalista                                                                                                                         | Concepção construtivista                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividades musicais que enfatizam a reprodução.                                                                                                   | Atividades musicais que integram reprodução, criação e reflexão.                                                                                      |
| Fazer e/ ouvir sem refletir.                                                                                                                      | Refletir sobre o fazer e também apreciar.                                                                                                             |
| Exercícios de discriminação auditiva ou reconhecimento de qualidades do som com o fim em si mesmo.                                                | Percepção das questões relacionadas ao som e a música inseridas em contextos de realizações musicais.                                                 |
| Submissão da música aos conteúdos considerados prioritários.                                                                                      | Integração entre áreas visando favorecer a construção do conhecimento de modo geral, sem deixar de lado as questões específicas da linguagem musical. |
| Integração entre música e movimento restrita à realização de gestos marcados pelo professor. Canções com gestos e danças com coreografia marcada. | Respeito à expressão corporal de bebês e crianças; estímulo à improvisação e a criação de movimentos; consciência corporal.                           |

(BRITO, 2003, p. 201).

Neste quadro, a autora ainda apresenta mais quatro linhas de outras atividades musicais de acordo com as concepções descritas nas colunas. A partir da leitura do que foi apresentado, porém, já é possível perceber que existem diferenças entre as duas concepções. No que se refere à percepção auditiva, a concepção construtivista abordada pela autora nos mostra uma ação voltada para o reconhecimento de padrões sonoros, ou seja, para a capacidade de diferenciar, por meio da audição, o timbre de instrumentos musicais: distinguir um piano de um violino, por exemplo. Na concepção construtivista, a audição é abordada de modo mais amplo, pois não se limita a discriminar os sons, mas procura percebê-los no contexto musical. Poderia, com esse exemplo, sugerir uma terceira coluna que apresente uma concepção fenomenológica que, de maneira geral, se afasta do construtivismo, na medida em que retira o foco internalista da construção interna de representações mentais adequadas e, ao mesmo tempo, apresenta o desenvolvimento do conhecimento a partir da ação no mundo orientada pela percepção auditiva.

Ademais, uma concepção fenomenológica entende que, se o conhecimento se faz por meio da ação do corpo no mundo, espera-se que as atividades musicais possibilitem



diferentes oportunidades oferecidas pelo meio para que ocorra essa ação que é, por sua vez, baseada na percepção.

Todos os capítulos do livro apresentam sugestões e importantes dicas sobre o fazer musical. É possível perceber a importância dada pela autora para a audição musical e também para a música contemporânea. Isso pode ser percebido quando a autora escreve:

As atividades relacionadas ao fazer musical devem ser encaminhadas à escuta e à análise, de modo que ocorra uma efetiva integração entre ação e recepção. Delalande, ao se referir a importância da motivação como uma condição psicológica essencial a uma escuta atenta, indica que as criações musicais das crianças devem servir à escuta, preparando a atitude necessária a audição musical (BRITO, 2003, p.188).

Por isso, considero a leitura desse livro muito importante, pois ele apresenta a música com uma linguagem simples e a autora sugere diferentes atividades que podem ser adaptadas ao contexto escolar como, por exemplo, a construção de instrumentos de sucata e a sonorização de histórias. As propostas dessas atividades são sempre acompanhadas por um relato de experiência que ajuda o leitor a perceber possibilidades de respostas dos alunos frente às atividades e, ainda, qual a resposta dada pela autora. Há, no final, um glossário de termos musicais utilizados no texto. Existe a possibilidade deste livro estar disponível nas bibliotecas da Rede Estadual de Ensino pois, faz parte do acervo distribuído pelo FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação).

Como pode ser observado, existem semelhanças e diferenças entre as abordagens metodológicas. Isso ocorre devido a diversos fatores entre eles, o contexto político, social e cultural em que cada autor está inserido, os pressupostos teóricos que fundamentam as propostas, os conteúdos musicais que cada autor elege como sendo primordiais para alcançar seus objetivos, além da metodologia abordada por cada um.

Dessa forma é possível perceber que as propostas de Dalcroze, Villa-Lobos, Willems e Orff priorizam aspectos ritmos como os primeiros a serem desenvolvidos nas aulas de música. Essa visão sobre o ensino de música auxilia o professor quando este propõe atividades como, por exemplo, cantar uma música e bater palmas simultaneamente. As melodias do folclore brasileiro, por exemplo, apresentam um pulso que, ao ser executado pelo professor, ao marcá-lo com palmas, gera nos alunos a experimentação através da imitação. Assim o professor pode acelerar ou retardar este pulso e verificar se os alunos o acompanham.

As melodias cantadas em sala de aula encontram suporte teórico em abordagens como as de Kodály, Villa-Lobos, Orff e Gainza que incentivam principalmente o uso da tradição do folclore que, no Brasil, é uma fonte riquíssima de melodias e ritmos que caracterizam as diferentes regiões brasileiras.

Já abordagens como as de Koellreutter e Gainza vão abrir um espaço significativo para a criação musical. A partir dessas metodologias é possível proporcionar aos alunos, por meio de atividades que envolvam improvisação e criação, o universo musical de cada aluno e como este o envolve e o afeta. A abordagem de Teca acaba trazendo uma importante leitura e por que não, adaptação de alguns pressupostos teóricos apontados por Koellreutter.

Outro ponto que gostaria de salientar refere-se à música como linguagem, tema este já observado em outras passagens do presente texto. Em todas as metodologias apresentadas é possível perceber que seus respectivos autores consideram a música como linguagem. Isso aparece quando estes selecionam qual aspecto musical deva ser o primeiro a ser manipulado e posteriormente, compreendido pelo aluno. Como já foi observado, é o ritmo esse elemento em grande parte dos métodos. Ao ouvir, improvisar, criar ou ainda envolver o corpo em atividades que apresentam os elementos musicais é considerar cada um destes como linguagem que, assim como a língua falada é aprendida pela observação e experimentação e, principalmente, gerativa de um significado. Outro fator é a relação que Gainza, por exemplo, faz com a língua falada. A autora observa que se os seres humanos são capazes de aprender a língua de seu país também são capazes de aprender a linguagem musical.

Em relação à importância de partir de experiências musicais trazidas ao espaço escolar pelos alunos, conforme apontada por Galízia na seção 5 deste texto, pode-se observar que as metodologias apresentadas apresentam esta preocupação. Seja pelo viés do folclore ou ao abordar a música contemporânea, os autores abordam os conhecimentos trazidos pelos alunos como um importante elemento de diálogo entre alunos e professores em sala de aula, de forma a fortalecer a compreensão da linguagem musical.

Até aqui apresentei diferentes propostas metodológicas de educação musical. Neste momento, é preciso deixar claro que o professor não formado na área e que pretende ensinar música no espaço escolar, não precisa, necessariamente, adotar à risca o método pelo qual simpatizou. É possível entrelaçar diferentes exercícios propostos nos métodos de acordo com o objetivo da aula.

No entanto, podemos perceber que todos os métodos vão incentivar o aluno a desenvolver sua percepção auditiva. Isso se dá por diferentes maneiras como, por exemplo, ouvir diferentes músicas, ouvir uma sequência rítmica para depois executá-la, ou ainda ouvir uma melodia para depois repeti-la. Quando se leva o aluno a ouvir, significa que ele também tem que desenvolver a mesma conduta: ouvir.

Estar no mundo e perceber suas formas, cores e cheiros inclui também perceber seus sons. Uma criança que aprende a ouvir e perceber todos os sons que existem a sua volta, quando adulto tem muito mais chances de perceber nuances de uma obra musical.

Deste modo, é preciso pensar além das aulas de músicas, em ambientes particulares como conservatórios e escolas de música onde o indivíduo apresente-se voluntariamente para esse conhecimento. Se essa área de conhecimento humano é tão importante, por que não ampliá-la para a educação Básica? A música, como bem cultural, deve ser acessada por todos e o ambiente escolar é o melhor lugar para que isto aconteça, pois é lá que todos passam uma considerável parte de sua vida e as aulas de arte são um importante espaço para o desenvolvimento da aprendizagem musical.

## 6. A PROPOSTA DE MURRAY SCHAFER

A aprendizagem musical, como pode ser observada no presente texto, é entendida e explicada de diferentes maneiras. Alguns autores baseiam-se em uma filosofia de caráter construtivista como, por exemplo, a proposta metodológica de Kodály e Dalcroze. Já Violeta Gainza demonstra, por meio de seu vocabulário, um entendimento internalista, a partir do qual o conhecimento se dá pela apropriação de padrões sonoros retirados do mundo externo e armazenados internamente. Isso significa dizer que existe um mundo pronto independente do ser humano, cuja função é a de apenas agir como receptor do meio externo ou, em outras palavras, que a interação do ser humano com o mundo se resume a captar informação fornecida pelo meio ambiente.

Ao apresentar a proposta de Murray Schafer é preciso esclarecer, primeiramente, que o referido autor não propõe um método de educação musical, mas sim um encaminhamento para se pensar sobre a música e seu ensino. Outro ponto a ser destacado é que este autor não enfatiza em sua proposta o ensino da teoria musical e, para entender melhor sua atitude enquanto compositor, pesquisador e professor de música, se faz necessário compreender, que as bases de suas ações educativas podem ser encontradas em outras formas de entender a relação de ensino e de aprendizagem musical além da abordagem construtivista.

Destarte, apresento outros paradigmas no sentido de demonstrar a influência da fenomenologia e de uma perspectiva ecológica no conhecimento musical de forma a tentar aproximar a abordagem schafariana. Assim sendo, é preciso definir fenomenologia e ecologia antes mesmo de apresentar a proposta de Murray Schafer.

A palavra fenomenologia é a junção de duas palavras: fenômeno (do latim *phaenomenon*) e logia, formando a palavra latina *phaenomenologia* que significa “tudo o que é percebido pelos sentidos ou pela consciência” (CUNHA, 1996, p.353). Como termo filosófico, fenomenologia aparece pela primeira vez na obra *Novo Organon*<sup>36</sup> (1764) do francês J. H. Lambert (1728-1777) e filósofos como Kant (1784-1804), Hegel (1770-1831), entre outros, também utilizaram o termo, porém com significados diferentes. A fenomenologia, hoje, como corrente filosófica contemporânea, segue a concepção do termo, de acordo com o filósofo Edmund Husserl (1859-1938) aparecendo, na seqüência, importantes obras

---

<sup>36</sup> A palavra fenomenologia aparece como título da 4ª parte do seu *Novo Organon* escrita em 1764.

de autores como M. Heidegger (1889-1976), M. Merleau-Ponty (1908-1961), J. P. Sartre (1905-1980), para citar apenas alguns.

O termo fenomenologia compreende, em um sentido mais amplo, descrever os fenômenos “tais quais se apresentam no tempo e no espaço. Na acepção filosófica, é a ciência “eidética” (do grego *eidétikis*, concernente ao conhecimento) ou ciência das essências, diferindo da psicologia, que é a ciência dos fatos baseados nas coisas sensíveis e cujo objeto são os fatos particulares e contingentes” (NISKIER, 2001, p.207).

Niskier define a fenomenologia husserliana como “um novo método que procura apreender, através dos acontecimentos e dos fatos empíricos, as essências, isto é, as significações ideais percebidas diretamente pela intuição” (NISKIER, 2001 p. 207).

Husserl foi autor de diversas obras entre elas, *Investigações Lógicas* (1901 e 1902), *Idéias Diretrizes para uma Fenomenologia* (1913) e *Meditações Cartesianas* (1929). A influência de seu método fenomenológico aparece em diversas obras das áreas das ciências humanas durante todo o século XX.

O método fenomenológico desenvolvido por Husserl teve origem a partir de sua crítica contra o psicologismo, pois a psicologia, como forma de conhecimento nos fins do século XIX, “gozava de grande prestígio e tendia a converter-se na chave de explicação da teoria do conhecimento e da lógica, retirando essas disciplinas do campo da filosofia” (CHAUÍ, 1988, p. VII). Sua crítica consiste em sustentar que as leis lógicas não podem ser fundamentadas numa ciência empírica, como é o caso da psicologia, pois falta-lhe regras lógicas. De acordo com Husserl, o problema fundamental da teoria do conhecimento é o conjunto das certezas e evidências alcançadas pelo sujeito em relação à realidade exterior, fato que a psicologia não foi capaz de mostrar objetivamente.

Outra importante colocação feita por Husserl é apresentada na sua obra *Meditações Cartesianas* (1931), na qual o filósofo aponta os problemas na forma de conhecimento gerado pelo cartesianismo e sugere uma nova abordagem. Isso pode ser percebido logo no segundo tópico da introdução da citada obra “Necessidade de um recomeço radical em filosofia” (HUSSERL, 2001 p. 21). Nessa obra, Husserl faz uma leitura da obra *Meditações Metafísicas*, escrita em 1641 pelo filósofo René Descartes (1596-1650), e mostra que a metafísica cartesiana não pode servir de base para qualquer ciência, pecando, principalmente, no que tange à experiência. Sobre o conteúdo das *Meditações Cartesianas*, Husserl afirma:

Sem conhecer outro objetivo senão o de um conhecimento absoluto, ele se proíbe de admitir como existente o que não está totalmente ao abrigo de qualquer possibilidade de ser posto em dúvida. Submete, portanto, a uma crítica metódica, quanto às possibilidades da dúvida que possa apresentar, tudo aquilo que na vida da experiência e do pensamento apresenta-se como certo, e buscar alcançar – se possível – pela exclusão de tudo o que poderia apresentar uma possibilidade de dúvida, um conjunto de dados absolutamente evidentes (HUSSERL, 2001, p. 21).

Com relação ao termo “transcendental”, apresentado logo no início do texto, é preciso entender o ato da percepção. De acordo com Bello, em seu texto *Fenomenologia e Ciências Humanas*, o ato da percepção

[...] não deriva do objeto externo, mas depende das potencialidades do sujeito humano. A percepção serve para conhecer a realidade externa, ou seja, é relacionada intencionalmente ao objeto enquanto percebido. [...] Essa estrutura percepção/percebido é inerente à estrutura transcendental do ser humano, pois todas as vivências estão ligadas/relacionadas à estrutura do ser humano. A percepção que se define por estrutura do ser humano já possui estas estruturas e, portanto, elas transcendem o objeto físico (BELLO, 2004, p. 49).

A novidade do conceito de fenomenologia na obra de Husserl é seu entendimento sobre o que o autor considera como estrutura transcendental. Para ele, a estrutura transcendental pode ser entendida como as vivências das quais nós temos consciência. Por isso, é preciso definir quais são essas vivências.

Quando nós começamos a fazer uma análise das vivências, através da análise do corpo, chegamos à percepção. Trata-se de uma vivência de que temos consciência. Outras vivências são: a reflexão, a lembrança, a memória, a imaginação, a fantasia. Estes são exemplos de atos e vivências presentes nos sujeitos humanos, portanto, são estruturas próprias de todos os homens (BELLO, 2004, p. 50).

Sabe-se que os seres humanos não passam, exatamente, pelas mesmas experiências, porém existem aquelas que são comuns a todos como, por exemplo, a sensação de frio ou calor. Nessas experiências, há um aspecto de universalidade, ou seja, atos que todos os seres humanos podem experimentar, pois contém estruturas. Quando às experiências são externas, como a do exemplo acima, elas dependem da percepção ou podem ser, ao contrário, de caráter interior. Husserl define essas estruturas como *sujeito transcendental* e o que lhe interessa “é o estudo da relação entre percepção e percebido. O percebido se refere sempre a algo percebido: o objeto percebido” (BELLO, 2004, p. 51).

Outro conceito importante a ser entendido na obra de Husserl é o de intencionalidade. Para o filósofo, a intencionalidade pode ser dividida em dois aspectos: um objeto que existe, e um objeto que é percebido.

Esse é um ponto muito importante por que significa que o nosso conhecimento pode captar as coisas, mas as coisas – enquanto objetos físicos – sempre permanecem fora de nós. Todavia, numa certa medida as coisas estão dentro de nós: a folha enquanto percebida está dentro de nós <sup>37</sup> (BELLO, 2004, p. 89).

O autor emprega os seguintes termos: imanente e transcendente. Tudo aquilo que está fora do sujeito é transcendente, e o imanente ao sujeito trata daquilo que está dentro. Analisar a imanência do sujeito é um ponto principal na obra husserliana, pois analisar o que é imanente ao sujeito seria analisar suas vivências.

Quando saímos do plano da percepção, passamos para o plano da reflexão que implica tratar da vivência, porém em outro nível. Assim, para usar a percepção auditiva como um exemplo, poderia dizer que, ao ouvir o canto de um pássaro, por exemplo, nós temos a vivência de ouvi-lo. Embora o canto do pássaro seja algo externo, o som por nós ouvido está dentro de nós e, de acordo com Husserl, o ouvir está na dimensão da interioridade.

Nós normalmente estamos voltados para fora e é difícil nos voltarmos para identificar o que está acontecendo dentro de nós. Nós vemos, se é um caso de ver; nós tocamos, se é um caso de tocar; nós ouvimos, se é um caso de ouvir, ou seja, nós percebemos objetos que são por nós percebidos e que num certo sentido *entram em nós*. Mas de que forma? Pois não entram como objetos físicos, pois nós o apreendemos *dentro*, nós captamos dentro. O perceber está dirigido para as coisas, por exemplo, os objetos do mundo físico, *tende para*: esta é a intencionalidade, o olhar que *intenciona*, capta e percebe o objeto (BELLO, 2004, p. 90/91).

Ao priorizar a experiência perceptual, é possível pensar na proposta de Schafer, quando este convoca para a audição da paisagem sonora. Os sons que nos cercam estão acontecendo, ou melhor, estão vibrando e estimulando nossos tímpanos, sem que percebamos. É a intencionalidade que vai valorizar ou, melhor, realçar o que ouvimos de forma que estes sons passam a criar um significado para nós. Por isso, é tão importante fazer o aluno ter a intenção de ouvir, pois contar com uma audição sem a intenção de

---

<sup>37</sup> Nesse trecho a autora cita um exemplo do próprio Husserl sobre intencionalidade onde este fala da percepção de uma folha de papel.

perceber os estímulos sonoros não vai contribuir, posteriormente, para o reconhecimento de padrões musicais como o timbre, a altura, a intensidade, a duração, e os estilos musicais, como sugerem os métodos de educação musical apresentados na seção anterior.

Seguindo a abordagem fenomenológica apresentada por Husserl, outro importante filósofo que deve ser citado é Merleau-Ponty. De acordo com Ozmon e Craver (2004, p.252), “Enquanto Husserl buscava um agrupamento completo por meio da redução fenomenológica, Maurice Merleau-Ponty sustentava que não poderia haver nenhuma negação do mundo e, portanto, nenhum agrupamento completo”.

A chave para entender a fenomenologia de Merleau-Ponty é a percepção.

Ele acreditava que a filosofia anterior havia errado ao ver nossa principal relação com o mundo como aquela de um pensador com um objeto de pensamento. Pensar, pensamento e objetos de pensamentos não são concretos, mas abstratos. A percepção ocorre em um mundo concreto e temporal de fluxos, e o que pensamos depois a seu respeito pode não servir para percepções futuras similares (OZMON, CRAVER, 2004, p.252).

É possível afirmar que a filosofia de Merleau-Ponty está intrinsecamente ligada à percepção e, conseqüentemente, ao corpo, porque é, por meio dele, que nos relacionamos, ou melhor, que interagimos com o mundo. De acordo com o autor, percebemos o mundo que nos é acessível no qual existem objetos que consideramos reais e que existem por si mesmos. O mundo que é exterior a nós é compreendido por meio de nossa experiência. Segundo Chauí, “[...] essa crença na existência de uma realidade em si está destinada a esvair-se a partir do momento em que, deixando de ser nossa forma espontânea de instalação do mundo, converte-se em tema de nossa interrogação<sup>38</sup>. A fé transforma-se em perplexidade, a evidência, em enigma, nós e o mundo, em mistérios” (CHAUÍ, 2002, p.198).

Merleau-Ponty é herdeiro da fenomenologia de Husserl que, de acordo com Sombra (2006, p.15), “tem em mira o naturalismo, o realismo e o positivismo, que dominam o pensamento científico e filosófico da primeira metade do século XX”. Assim como Husserl, Merleau-Ponty também valoriza as *coisas vividas*, pois acredita que o conhecimento se dá via relação da percepção com o mundo percebido. “Em virtude desse parentesco ontológico do meu corpo com o mundo e da visibilidade ou perceptibilidade

---

<sup>38</sup> A autora está se referindo a perguntas como: onde estou? Que horas são? Aferidas anteriormente como exemplo de manifestação de um “realismo ingênuo da existência cotidiana”.



intrínseca de ambos, a percepção, sinal visível da minha encarnação no mundo, é um acontecimento natural” (SOMBRA, 2006 p.27).

Sua fenomenologia abre espaço para unir mente e corpo, sujeito e objeto entre outros exemplos que foram separados anteriormente pelo dualismo cartesiano, e busca reunir o físico, o vital e o humano por meio da percepção como fundamento da razão.

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, [...], precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1994, p 3).

A base da fenomenologia pontyana está na valorização das experiências do corpo no mundo. Dessa forma, podemos entender que a relação de ensino e aprendizagem em arte, e, de maneira especial, em música, está diretamente relacionada à percepção. Uma vez que a audição é colocada como o centro de atividades relacionadas ao desenvolvimento musical, evidencia-se a aproximação da proposta fenomenológica de Merleau-Ponty com as práticas metodológicas em educação musical que privilegiam a audição, como é o caso da proposta de Schafer.

Por outro lado, a ecologia, ou melhor, uma abordagem ecológica pode ser entendida a partir de pressupostos da fenomenologia, pois ambas entendem que o conhecimento sobre o mundo não são representações mentais internas e, sim, um processo dinâmico entre o homem e o meio ambiente. A escolha dessa abordagem ecológica apresenta-se como uma alternativa às abordagens tradicionais, racionalistas e dualistas, no sentido de explicar como ocorre a aprendizagem humana. O construtivismo pode ser considerado uma das principais explicações racionalistas acerca da aprendizagem. Por mais que Piaget considere a interação com o mundo como necessária à aprendizagem, o autor entende que é no interior do sujeito que o conhecimento é construído. Gibson e Pick optam por usar o construtivismo como uma proposta contrária à perspectiva ecológica.

A further distinction between construction theories and the ecological approach is that neither information-processing nor rationalist approaches link perception with action. Except for Piaget, construction theories do not hypothesize a role for action in perceptual development. The ecological approach, on the other hand, emphasizes the fundamental reciprocity of perception and action<sup>39</sup> (GIBSON e PICK, 2000, p. 12/13).

---

<sup>39</sup>Uma outra distinção entre as teorias construtivistas e a abordagem ecológica é que nenhuma teoria do processamento de informação ou racionalista liga a percepção com ação. Exceto para Piaget, teorias

A idéia do ciclo percepção/ação é constante na abordagem ecológica e, por isso, é caracterizada por ser um sistema dinâmico entre a ação do percebedor e o meio. Podemos dizer que o conhecimento é a forma de cada um agir no mundo. Nesse aspecto, a abordagem ecológica conta com importantes premissas:

[...] the focus must be on the animal-environment fit, and that neither representations nor innate or perordained plans direct development. Istead, new abilitiees emerge because multiple dynamic forces of growth and the organism`s own activity drive developmental change<sup>40</sup> (GIBSON e PICK, 2000, p. 13).

A percepção auditiva é uma habilidade que deve ser desenvolvida por estar ligada à experiência, principal recurso de aprendizagem que o ser humano dispõe. Assim, a audição constitui um importante conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de música e, por isso, acreditamos que a vivência baseada na audição deva ser colocada como o fim, e não somente como um meio.

Autores como Humberto Maturana e Francisco Varela também propõem uma maneira diferente de entender o conhecimento, não um entendimento de apropriação de informações a serem processadas pelo percebedor, mas fundamentado no fato de “que os seres vivos são autônomos, isto é, capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio: vivem no conhecimento e conhecem no viver” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 14).

Os processos dinâmicos são entendidos dessa forma, pois dizer que os seres vivos são autônomos pode parecer que não precisam do meio ambiente para viver, o que sabemos não ser possível. Por outro lado, o ser vivo não responde ao meio sempre da mesma forma diante de uma mesma situação. É preciso entender que seres vivos e meio ambiente não são opostos e, sim, complementares. “Uma constrói a outra e por ela é construída, numa dinâmica circular” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 14).

Nesse sentido, podemos relacionar a ecologia e a fenomenologia, pois a ação e a experiência servem de suporte para o conhecimento e dependem muito da percepção. A experiência a que nos referimos se resume tanto em uma experiência simplesmente física,

---

construtivistas não propõem um papel para a ação no desenvolvimento perceptivo. A abordagem ecológica, por outro lado, enfatiza a reciprocidade fundamental da percepção e da ação (trad. nossa).

<sup>40</sup> [...] o foco deve estar no ajuste entre o animal e o meio-ambiente, e que nenhuma representação nem inata ou planos pré-ordenados dirigem o desenvolvimento. Ao invés disso, novas habilidades emergem porque múltiplas forças dinâmicas de crescimento e a própria atividade do organismo dirigem a mudança no desenvolvimento (trad. nossa).

como, por exemplo, ter uma reação à mudança de temperatura, quanto nos níveis sociais e, por isso, “o fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos” (MATURANA e VARELA, 2001, p.33).

Assim, abordagens metodológicas, como a proposta de Murray Schafer (1933-), podem ser vistas à luz da fenomenologia de Merleau-Ponty, ou ainda, a partir de pressupostos ecológicos, pois apresenta uma tentativa de integrar o homem no mundo por meio da percepção que, no caso da música e de sua aprendizagem, é auditiva.

Para Schafer, ecologia pode ser entendida como um estudo que precisa relacionar todos aqueles que vivem em determinado meio-ambiente e que produzem e transformam esse meio. Nesse sentido, sua proposta pode ser entendida como plano político para o mundo atual.

A paisagem sonora do mundo está mudando. O homem moderno começa a habitar um mundo que tem um ambiente acústico radicalmente diverso de qualquer outro que tenha conhecido até aqui. Esses novos sons, que diferem em qualidade e intensidade daqueles do passado, tem alertado muitos pesquisadores quanto aos perigos de uma difusão indiscriminada e imperialista de sons, em maior quantidade e volume, em cada reduto da vida humana (SCHAFFER, 2001, p.17).

A preocupação do autor na condição de um ser humano que habita este mundo e interage com ele é com nossas ações que interferem na maneira como conduzimos nossas relações com o mundo. E é nesse aspecto que a fenomenologia pode servir como embasamento filosófico para fundamentar ações em educação musical que priorizem a percepção para a paisagem sonora mundial que se transforma a cada dia.

Quando levamos em consideração a percepção que, no caso da educação musical, trata da percepção auditiva, desenvolvemos uma nova maneira de interagir com o mundo, pois o aluno em uma sala de aula, a partir dessa perspectiva, é chamado constantemente a ouvir os sons que o cercam e dar um significado a eles. Ouvir a paisagem sonora é uma maneira de ouvir os sons ambientes e obrigar-se a tomar uma atitude frente a eles, conforme propõe a fenomenologia pontyana apontada por Sombra:

A significação para o conjunto ou a totalidade a que Merleau-Ponty refere-se não é outra coisa que a experiência original do organismo vivo ou corpo biológico, que aparece e se comporta como totalidade integrada ou *estrutura*. (...) A eficácia do estímulo não depende apenas de sua presença e atuação objetivas. É preciso que ele seja “reconhecido” pelo organismo, ou seja, é preciso distinguir a presença

‘em si’ do estímulo e sua presença ‘para o organismo’ que reage (SOMBRA, 2006, p.88).

Essa reação passa a ser consciente e prepara o aluno para interagir com o mundo de forma ampla, pois as aulas de música, com ênfase no desenvolvimento auditivo a partir da audição de paisagem sonora, propõem uma consciência e uma reação por parte do ouvinte mediante a um estímulo já existente, mas que, se não ensinado, passa despercebido e diminui o espaço de significação na relação homem-mundo.

Mas o que Schafer considera Paisagem Sonora? Qual ou quais motivos levaram este compositor a apresentar uma postura diferente em relação aos sons, a música e a educação musical? Nesse sentido acredito ser importante apresentar ao leitor este compositor contemporâneo e que vem ganhando muitos entusiastas aqui no Brasil quando o assunto é ensinar música.

O canadense Murray Schafer tem sido, além de compositor, um reconhecido pesquisador musical desde a década de 70. Sua pesquisa abrange tanto o campo da composição como da educação musical. Seu trabalho alcançou reconhecimento internacional não só na área da música, como também trouxe à tona importantes questões sobre a poluição sonora mundial.

Um importante livro de M. Schafer é *O Ouvido Pensante*. Nessa obra, o autor apresenta-nos diversas discussões sobre música, paisagem sonora e elementos sonoros como som, silêncio, ruído, timbre, melodia, textura, ritmo, entre outros. Esse livro é resultado da união de outros cinco livretos que o autor publicou separadamente. Schafer tece importantes comentários a partir de sua experiência quando foi convidado para trabalhar como professor de música da Educação Básica nas escolas canadenses. Seu texto apresenta inclusive os diálogos entre ele e seus alunos no capítulo chamado “Compositor em sala de aula”. Uma importante questão que o educador responde neste capítulo, ao discutir com seus alunos, é “o que é música?” Se pararmos pra pensar, esta é uma pergunta um tanto quanto difícil de ser respondida. A princípio, podemos pensar como os alunos de Schafer pensaram.

Música é alguma coisa que você gosta.

Música é som organizado com ritmo e melodia.

Música é som agradável ao ouvido.

Música é uma arte.

Música é uma atividade cultural relativa ao som (SCHAFFER, 1991 p. 25).

Depois de anotar no quadro todas essas definições, Schafer passa a questionar uma de cada vez mostrando aos seus alunos que todas são, de certa forma, insatisfatórias. Sobre a primeira e a terceira definição, o autor aponta como o problema à questão do gosto pessoal. Nem todos gostam da mesma música e nem por isso as músicas ou estilos musicais que não gostamos deixam de ser músicas. O mesmo vale para a terceira definição, pois aquilo que é agradável para um não significa que é agradável para o outro. Às vezes, podem ocorrer situações em que uma música que gostamos e julgamos agradável pode vir a tornar-se desagradável dependendo da situação de cansaço ou estresse em que nos encontrarmos.

Sobre a segunda definição, Schafer mostra a seus alunos que esta também é falha, não por apresentar as palavras ritmo e melodia, mas “som organizado”. A partir da audição da obra contemporânea chamada *Um sobrevivente de Varsóvia*<sup>41</sup>, composta em 1947 por Arnold Schoenberg (1874-1951), que já citei em outro momento deste texto, os alunos perceberam que essa obra não apresenta uma organização clara quanto ao ritmo e a melodia. Esta apresenta alguns gemidos e suspiros juntamente com as notas musicais. Sobre o ritmo, o autor comenta: “é uma peça ritmicamente mais complexa do que, digamos, uma sinfonia de Beethoven; mas nunca se pode confundir complexidade rítmica com falta de ritmo. A falta de ritmo é o puro caos – embora mesmo isso possa ter o seu lugar” (SCHAFFER, 1991 p. 32/33). O autor afirma também que não é necessário ter os dois elementos (ritmo e melodia) para que uma música se configure como tal. Essa afirmação é confirmada pelos alunos, quando Schafer toca um instrumento de percussão, e os alunos afirmam que é música por ter ritmo, embora não tenha melodia.

Sobre as duas últimas definições, Schafer mostra a seus alunos que seria necessário definir o que é arte e o que é cultura. Como são dois conceitos muito abrangentes, o autor opta por defini-los em outro momento, porém não abordado em seu livro. Após essa rica discussão, seus alunos conseguem chegar a uma definição com a qual todos concordam: “MÚSICA É UMA ORGANIZAÇÃO DE SONS (RITMO, MELODIA, ETC.) COM A INTENÇÃO DE SER OUVIDA” (SCHAFFER, 1991 p. 35)<sup>42</sup>. Além disso, Schafer comenta, nessa mesma obra que questionou o compositor John Cage (1912-1992), sobre uma definição de música, pois se sentiu incomodado pelo fato de não ter uma definição convincente.

---

<sup>41</sup> Uma das mais importantes obras musicais dedicadas ao holocausto.

<sup>42</sup> O destaque foi dado pelo autor.

[...] eu não gostava de pensar que a questão de definir o objeto a que estamos devotando nossas vidas fosse totalmente impossível. Eu achava que John Cage também não pensaria isso, e então escrevi para ele e lhe pedi uma definição de música. Sua resposta: “Música são sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” (SCHAFER, 1991 p. 120).

Assim, podemos perceber que uma definição de música passa a ser, atualmente, cada vez mais abrangente do que alguns livros ainda apresentam. Por exemplo, o verbete de música trazido pelo Dicionário da língua portuguesa define-a como “arte e ciência de combinar os sons de modo que agradem ao ouvido” (BUENO, 2001 p. 530). Ou seja, a mesma definição dada pelos alunos de Schafer e, conforme observamos, insatisfatória.

Precisamos levar em conta que o mundo vive em constante mudança. As grandes invenções tecnológicas criadas no intuito de melhorar nossas vidas assim como mudanças de ordem política, econômica e social, ao mesmo tempo, alteram a paisagem sonora, e também nosso modo de pensar e agir. Por isso, não podemos esperar que a música esteja isenta dessas influências.

Uma enorme reviravolta dos princípios estéticos e uma nova atitude ante o som começam a se delinear nas primeiras décadas do século XX, provocando uma significativa mudança na história da percepção auditiva do homem ocidental. Aqueles sons que, outrora, configuraram-se como “pano de fundo” – os ruídos ambientais – tornam-se, agora, musicais (SANTOS, 2002, p. 53).

Em seu outro livro, *A afinação do mundo*, o autor expõe de maneira sistemática sua tentativa de estudar o ambiente sonoro. Para tanto, alguns termos que são recorrentes em seus textos e que acabam por se tornar familiares ao leitor são criados pelo próprio Schafer no intuito de formar conceitos, tendo em vista que seu campo de pesquisa ainda não era conhecido na década de 70 do século XX. Um desses termos é *soundscape*, que tem sido traduzido para o português como *paisagem sonora*.

A sistematização de sua pesquisa teve início quando o autor mostrou como a paisagem sonora evoluiu no decorrer da história. Seu trabalho chamou a atenção de pesquisadores e educadores em todo o mundo. Atualmente, há conferências nacionais e internacionais a esse respeito, incluindo um fórum mundial denominado *The World Fórum for Acoustic Ecology* (Fórum Mundial de Ecologia Acústica).

[... o impacto dessas atividades na evolução da paisagem sonora mundial tem sido pequeno. Sempre achei que a educação pública é o

mais importante aspecto do nosso trabalho. Em primeiro lugar precisamos ensinar as pessoas como ouvir mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora; depois, precisamos solicitar sua ajuda para replanejá-la. Em uma sociedade verdadeiramente democrática, a paisagem sonora será planejada por aqueles que nela vivem, e não por forças imperialistas vindas de fora (SCHAFER, 2001 p.12).

É claro que a preocupação com o meio ambiente e o bem-estar físico e mental de todos os seres que habitam este planeta não é e nem pode ser apenas de Schafer. Vários são os pesquisadores, nas diferentes áreas do conhecimento, que vem demonstrando crescente preocupação com a quantidade de poluição existente hoje no planeta.

Apenas para citar, o planeta, hoje, enfrenta problemas como a escassez de recursos naturais imprescindíveis para a sobrevivência dos sistemas vivos, extinção de espécies animais e vegetais, entre outras situações que correspondem à forma de o homem estar no mundo. De acordo com Capra, outro importante pesquisador atento às mudanças atuais, esses “são problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes” (CAPRA, 1996, p. 23).

Para ele, a crise pela qual o planeta passa hoje é uma crise de percepção, consequência da visão de mundo inadequada e obsoleta que possuímos, pois que agimos como se todos os avanços tecnológicos não fossem afetar o planeta e como se os recursos naturais fossem inesgotáveis. O autor propõe o caminho contrário: temos que desenvolver comunidades sustentáveis que são: “ambientes sociais e culturais onde podemos satisfazer as nossas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras” (CAPRA, 1996, p.24).

Soluções existem para diminuir a quantidade de poluição no mundo. Schafer (1994), como compositor, demonstra interesse e preocupação com a poluição da paisagem sonora, bem como a participação de cada indivíduo nessa grande composição contínua que é a paisagem sonora mundial. Para ele, o ouvido, junto com o tato, são os sentidos mais pessoais que possuímos. Os ouvidos não possuem pálpebras e não podem ser desligados à vontade. Segundo o autor, “A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável” (SCHAFER, 1997, p.29).

Outros estudiosos<sup>43</sup>, no entanto, contradizem Schafer e afirmam que há mecanismos fisiológicos, e não apenas psicológicos envolvidos na filtragem e atenção seletiva dos eventos sonoros.

A proposta do autor é tirar a audição de seu sentido mais restrito que, no caso, pode ser entendido como a audição musical, e ampliá-la para outros ambientes, ou, especificamente, para todo o meio-ambiente. Schafer apresenta como primeiros passos para uma audição consciente<sup>44</sup>: perceber os sons a sua volta a ponto de reconhecer sua fonte, sua intensidade, sua origem e classificá-los de acordo com suas diferentes propriedades é o primeiro passo.

[...] o trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora de que propriamente educação musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro (FONTERRADA, 2008, p. 195-196).

Fica claro que a preocupação de Schafer com a educação vai muito além de uma educação musical e, perpassa, primeiramente, a educação auditiva. Nos dias atuais, as pessoas estão cada vez mais alienadas a ponto de nem, ao menos, perceberem os sons a sua volta. A preocupação atual do autor, que é tema de suas palestras no Canadá e em todo o mundo, é conscientizar as pessoas que vivem em um mundo onde a poluição sonora alcança níveis estrondosos e, a partir daí, sugerir comportamentos para tentar reduzi-la.

No entanto, a proposta de audição das paisagens sonoras não acontece apenas pela preocupação com o meio ambiente no qual vivemos, que possui níveis de ruído altíssimos, o que, consequentemente, resulta em uma situação alarmante. Para Schafer (1994), o estudo da paisagem sonora em diferentes períodos e civilizações, também traz informações ricas sobre sua cultura, suas crenças, suas relações sociais e com o meio ambiente, seus valores morais e éticos. Por meio desses estudos, é possível perceber, ou talvez até caiba dizer, comparar o que a evolução tecnológica, a partir da revolução industrial, trouxe para o ambiente sonoro.

---

<sup>43</sup> Gibson, 1966; Varela *et al*, 1991.

<sup>44</sup> O termo *consciente* é utilizado aqui por citação do próprio autor. Schafer não faz muito esforço para explicar o que entende por consciência, ao menos em suas duas obras principais. No entanto de acordo com o cap. 12 de *A afinação do mundo*, o autor se coloca em favor de uma perspectiva Junguiana de análise e descrição dos processos perceptivos e cognitivos. Daí podemos observar forte característica metafísica na explicação dos fenômenos cognitivos e perceptivos.



As informações sobre a paisagem sonora do passado são, possivelmente, imaginadas por meio da descrição dos sons em textos sobre a mitologia, em romances, em épicos, ou ainda, na observação de desenhos rupestres, em pinturas, na arquitetura, na fauna e flora, na localização geográfica, na formação rochosa, enfim, em todo o material histórico, artístico e oral que foi preservado e que chegou até nós. Tal material traz consigo uma quantidade de informações que, de certa forma, torna possível inferir aspectos do ambiente sonoro de cada época e local.

Schafer (1994) leva o leitor a inferir não só os ambientes sonoros, mas também a perceber a importância que alguns elementos da natureza tinham para as civilizações e como estes afetavam a vida das pessoas naquela época.

O amor pelo oceano tem fontes profundas, e estas estão registradas em uma vasta literatura marítima do Oriente e do Ocidente. Quando a água presencia a história da tribo, os dedos do oceano agarram o épico. A matéria-prima da *Odisséia* (de Homero) é o oceano. O agrário Hesíodo, vivendo na Boécia longe do mar e das suas inquietas águas, não pode evitar a atração do oceano (SCHAFFER, 2001, p. 35).

De fato, é possível perceber a grande abrangência de sua metodologia, pois ele parte do estudo da matéria prima da música, o som. Tais sons são, como destaquei anteriormente, colhidos na maior fonte sonora existente no mundo: o próprio meio-ambiente. Os sons são, *a priori*, percebidos e catalogados para, posteriormente, serem manipulados.

Como o foco da audição está, primeiramente, na paisagem sonora do meio-ambiente em que os alunos estão envolvidos, podemos perceber a abrangência da metodologia de Schafer, pois seu objetivo é, realmente, apresentar esclarecimentos sobre o conceito de escuta, de percepção para o aluno expandir seu universo sonoro para, depois, limitar gradativamente essa escuta em propostas musicais por meio de improvisações e composições.

Ao contrário dos outros autores apresentados anteriormente, Schafer tem o mérito de ampliar o papel desempenhado pela audição em sua proposta de educação musical. Um dos fundamentos de sua proposta é tirar a audição de seu sentido mais restrito, que é sempre configurada como audição musical, e ampliá-la para outros ambientes, ou especificamente, para todo o meio-ambiente. Schafer apresenta, como primeiros passos, uma audição consciente, perceber os sons a sua volta a ponto de reconhecer sua fonte, sua

intensidade, sua origem e desenvolver habilidades para classificá-los, de acordo com suas diferentes propriedades.

Com isso, o autor propõe que se direcione a audição primeiramente à paisagem sonora do meio-ambiente em que os alunos estão envolvidos. Sua proposta é realmente incentivar a audição como ponto central para que o aluno possa expandir seu universo sonoro e, num segundo momento, conseguir estabelecer critérios úteis de julgamento e classificação. Podemos perceber que o objetivo principal de sua abordagem, desde a percepção da paisagem sonora até a sua classificação, está na própria audição sem abordar inicialmente situações e padrões musicais de audição.

Destarte, gostaria de chamar a atenção para o fato de que, como seres contemporâneos, precisamos conhecer essa nova estética de música da melhor forma possível. Penso que fica difícil viver em um mundo que oferece diferentes recursos tecnológicos como, por exemplo, a internet e a telefonia celular, (para citar apenas os recursos de comunicação) e convalidar apenas as músicas compostas nos moldes dos séculos XVII, XVIII e XIX.

Destaquei obra de Schafer, uma vez que, partindo dessa abordagem, o educador musical alcança seus objetivos quando proporciona aos seus alunos uma audição consciente e uma ampliação de possibilidades sonoras que resulta em participações ativas quando todos discutem o que ouvem e desenvolvem um critério de avaliação sobre o que ouvem. Nesse ponto, Schafer (1994) faz que seus alunos, em sala de aula, percebam a poluição sonora na qual estamos imersos, e pede sugestões para a mudança desse cenário, o mesmo tema abordado por ele quando participa de Fóruns que discutem essa temática.

Schafer (1994) enuncia duas frentes de pesquisa, já na década de 70. Uma primeira se ocupa diretamente da ecologia, ou seja, da sustentabilidade da vida no mundo. Essa ação caracteriza-se pela sua perspectiva social e mesmo biológica, e merece atenção da educação musical. A segunda frente de pesquisa, aberta por ele nos anos setenta, refere-se, especificamente, à música contemporânea e inaugurou o que, hoje, tem sido considerado por diversos autores<sup>45</sup> como um movimento importante e promissor denominado paisagem sonora. Por fim, pude admitir que sua abordagem metodológica leva o aluno a desenvolver uma audição mais geral e, depois, a aperfeiçoar suas especificidades.

---

<sup>45</sup> Koellreutter (1997), Santos 2002; entre outros.

Schafer, como compositor de música contemporânea, procura ampliar a percepção dos alunos para a apreciação da música do século XX que possui elementos até então não abordados em sistemas de produções musicais.

A partir do que foi escrito, acredito ser importante descrever algumas atividades práticas, nas quais a audição apresenta-se como um elemento imprescindível para o desenvolvimento perceptivo do educando. É possível, ainda, refletir sobre como essas atividades podem gerar diferentes discussões quando o professor possibilita ações que integram o aluno em seu universo sonoro.

## 7. ATIVIDADES

A escuta de paisagem sonora pode promover discussões sobre o ambiente sonoro do contexto escolar a ponto de o aluno perceber que ele é, muitas vezes, um agente ativo na produção desses sons, principalmente, porque ele pode alterar essa realidade. Além de desenvolver a percepção auditiva, possibilita a audição de música contemporânea de diferentes culturas. O que proponho é a audição de paisagem sonora como forma de conhecimento e de interação com o mundo.

Com as seguintes atividades: 1. proponha aos seus alunos ficarem em silêncio e anotar tudo aquilo que estão ouvindo, ou seja, anotar a paisagem sonora da escola. No caso de alunos de 1ª série, ainda não alfabetizados, o professor poderá solicitar um desenho<sup>46</sup> daquilo que está sendo ouvido. Limite o exercício ao tempo de um minuto, pois mais do que isso pode fazer que crianças comecem a se distrair e a produzir sons propositais.

Na seqüência, pergunte quantos sons foram anotados. É necessário que o professor também anote os sons ouvidos junto com os alunos para poder comparar a quantidade de sons percebidos. Normalmente, a lista do professor é maior do que a dos alunos e se pode questionar o motivo. Seria falta de atenção? Ou constataríamos que percebemos o mundo ao nosso redor muito mais por meio da visão do que da audição? Depois da discussão, o professor pode classificar a lista de diferentes maneiras, como por exemplo, questionando qual som é mais forte, qual o mais fraco, o mais diferente (inusitado) e o mais comum (corriqueiro). A classificação pode ser feita também de acordo com a duração (mais longo e mais curto) e de acordo com a altura (mais agudo e mais grave).

Posteriormente, o professor pode iniciar uma discussão sobre poluição sonora questionando seus educandos sobre quais sons daqueles anotados incomodam, se isso, de fato, ocorrer. Se a resposta for positiva, qual seria a solução para que tal som deixe de incomodar? Nesse momento o aluno se conscientiza de que grande parte dos sons que o incomoda no ambiente escolar é produzida pelos próprios alunos e que existem maneiras de, pelo menos, alguns desses sons serem evitados ou reduzidos.

A sugestão de diminuição do ruído escolar pode ser dada pelos próprios alunos. Essa atividade ajuda no desenvolvimento da audição além de promover importantes discussões sobre o meio ambiente, incluindo a poluição sonora como um tipo de poluição.

---

<sup>46</sup> No caso do desenho, é preciso que a atividade se estenda até 20 minutos.

Cabe também solicitar uma pesquisa sobre Poluição Sonora que apresente inclusive dados da Organização Mundial de Saúde sobre como esta pode prejudicar a saúde dos seres humanos. O professor pode, além disso, solicitar a apresentação de dados sobre a Legislação Brasileira em relação ao limite máximo permitido na produção de ruídos. Os alunos, por conseguinte, podem adotar esse tema nas feiras de ciências que normalmente existem no espaço escolar, solicitando aos órgãos competentes como, por exemplo, a Polícia Científica, o empréstimo do aparelho chamado Decibelímetro, que mede em decibéis o volume sonoro, no intuito de complementar o trabalho medindo sons do ambiente escolar.

O professor pode também questionar acerca da paisagem sonora da casa onde moram seus alunos e quais são os problemas de poluição sonora que lá existem. Pode alertar os alunos no sentido de que esse tipo de poluição causa malefícios à saúde e tomar medidas preventivas.

A abordagem de Schafer permite ao professor criar ambientes ricos em experiências musicais sem a necessária utilização de instrumentos musicais tradicionais. Isso pode ser percebido nas propostas de Gainza, Koellreutter e também de Dalcroze que sugerem a manipulação de diferentes ruídos sejam eles corporais, de instrumentos confeccionados com sucatas ou, ainda, da paisagem sonora.

Desta forma, todos os parâmetros sonoros podem ser vivenciados pelos alunos utilizando esses instrumentos. Por exemplo, o parâmetro altura, que se refere à qualidade do som ser agudo ou grave, pode ser facilmente explorado com a voz e também pelos instrumentos de sucata como metais, plásticos, pedaços de madeira etc.

O timbre, que qualifica a fonte sonora, também pode ser facilmente manipulado. Por exemplo, separar os instrumentos de sucata por timbres (latinhas com arroz, pedaços de madeira, garrafas plásticas, a voz, palmas, entre outros) formando uma orquestra de sons explorando também a intensidade (forte e fraco) e a duração (longo e curto). Em atividades como esta, é possível solicitar a um aluno para que seja o maestro. Com movimentos dos braços previamente combinados com seus músicos, ele dá indicações de intensidade, de duração, de timbre e também de silêncio. Atividades como as mencionadas são extremamente ricas, pois o aluno manipula o som de forma livre e espontânea desenvolvendo, assim, sua criatividade e sua audição musical. No exercício acima o maestro é, ao mesmo tempo, o compositor, que também cria e improvisa. No caso de haver 20 alunos na sala, serão 20 composições diferentes e é possível perceber quais são os sons que mais agradam aos alunos, pois, em suas composições, é o som que mais vai

aparecer. Isso pode estar limitado a um dado momento, pois que, eventualmente, em outra aula, o aluno pode apresentar preferência por outros sons.

O silêncio também passa a ser muito importante nas criações dos alunos. Como já destaquei o silêncio não é mais ausência de som e, sim, um elemento tão importante quanto o som. Nas composições infantis ele pode, por exemplo, gerar expectativa em relação ao som que vem na sequência.

Uma atividade como a descrita acima pode ser finalizada com a confecção de partituras, feitas com gráficos e legendas de diferentes cores e figuras. Por exemplo, as palmas serão representadas por estrelas azuis, as latinhas com arroz por círculos vermelhos etc. O professor poderá solicitar aos alunos que toquem lendo a partitura para verem se as indicações nelas contidas são claras e se era o resultado sonoro esperado pelo seu compositor. Com a partitura a peça musical tem que ser seguida à risca exigindo assim a habilidade e concentração dos músicos e pode ser regida por diferentes maestros.

2. Com a utilização de instrumentos de sucatas e todas as possibilidades de sons que o corpo pode produzir é outra atividade que exige bastante atenção e desenvolve a audição musical das crianças e, por que não, de adultos também: a sonorização de histórias. Inventadas ou previamente escolhidas pelo professor ou pelos alunos, as histórias sugerem um universo sonoro muito rico, por não ficarem limitadas a cantar ou tocar músicas, mas incentivarem os alunos a reproduzirem, com os instrumentos disponíveis, toda a paisagem sonora inserida na história.

Assim, são muitas as possibilidades de desenvolver a audição musical dos alunos em suas diferentes faixas etárias. Gostaria, porém, de esclarecer que o leitor pode criar suas atividades musicais baseado na leitura dos métodos que foram apresentados nesse trabalho que, como salientei anteriormente, são bons suportes para fundamentar a escolha de propostas de trabalho e justificar a seleção de conteúdos e metodologias em sala de aula.

Algumas das atividades aqui descritas foram desenvolvidas com futuros professores durante o Estágio Docência realizado por mim em 2008. Essas atividades serão relatadas na próxima seção com intuito de apresentar ao leitor possibilidades de ações em educação musical que aborda a audição de paisagens sonoras e que foi, sob minha perspectiva, bastante significativa.

## 8. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nesta seção, relato uma experiência com ensino de música que planejei e executei a partir da mesma linha que segui desde o meu estágio na graduação, já relatados na primeira seção deste trabalho. Ou seja, essa experiência se inicia pela audição musical para, posteriormente abordar alguns conteúdos musicais, com os também já citados parâmetros sonoros e outros elementos da linguagem musical. Escolhi essa abordagem pelo fato de ser baseada na obra de Schafer, autor que destaco como uma importante possibilidade de ação em sala de aula.

Essa experiência ocorreu em 2008 com os alunos de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e foi decorrência do Estágio de Docência (componente curricular obrigatório do Curso de Pós-Graduação: mestrado e doutorado em Educação). O Estágio de Docência foi realizado no Bloco 8 da Universidade Estadual de Maringá, bloco do curso de Música para as turmas 31 e 32. A turma 31 tem aulas com a professora Ms. Vânia M. Fialho, e a turma 32, com a professora Ms. Juciane Araldi. A disciplina Formação Docente: Prática de Ensino de Arte na Escola é ofertada ao primeiro ano do curso de Pedagogia e acontece no segundo semestre de cada ano. Compareceram trinta e quatro (34) alunos da turma 31, e vinte e quatro (24) da turma 32.

As aulas iniciaram com a apresentação pessoal e do objetivo desse estágio. Realizei rapidamente o diagnóstico com a turma no sentido de saber qual conhecimento sobre música eles tinham, inclusive aquele ofertado pela disciplina, já que esta iniciou na segunda quinzena de julho. Verifiquei que poucos professorandos tiveram algum tipo de aula de música durante o período escolar e que essas aulas eram, em sua maioria, aulas de instrumentos musicais e a iniciativa de estudar música partiu do próprio educando, ou seja, nenhum professorando das duas turmas participou de aulas de música de caráter obrigatório enquanto freqüentavam a Educação Básica.

O planejamento geral do estágio docente apresentou os seguintes conteúdos: audição do ambiente do ambiente sonoro, parte da proposta metodológica de M. Schafer e audição de diferentes estilos musicais, parâmetros do som, contato com alguns instrumentos musicais. O estágio foi dividido em dois módulos: no primeiro houve uma discussão sobre a paisagem sonora e discussão sobre os sons de forma geral até chegarmos à música. No segundo módulo, houve o reconhecimento de diferentes fontes sonoras, ou seja, objetos que produzem o som e exploração de parâmetros sonoros.

Na sequência, desenvolvi exercícios práticos por meio dos quais os futuros professores ouviram e anotaram os sons do ambiente durante um minuto. A turma chegou à conclusão de que, em primeiro lugar, ouve-se muito pouco, mesmo quando se dá atenção a tal atividade e, em segundo, que, se a lista fosse uma descrição de tudo aquilo que se vê, provavelmente seria maior.

Foi -me possível, então, discutir sobre o mundo sonoro em que estamos imersos e que nos passa despercebido em grande parte do tempo. Destacamos a importância da audição do meio em que vivemos, a chamada paisagem sonora, antes de entrarmos em questões exclusivamente musicais. Nesse momento, classificamos os ruídos ouvidos quanto à intensidade (forte-fraco), duração (longo e curto) e timbre (propriedade particular de cada fonte sonora).

Meu objetivo foi apresentar atividades que possibilitassem o desenvolvimento da audição, bem como o reconhecimento e classificação de padrões sonoros. Na segunda aula, o objetivo foi ler, refletir e discutir sobre paisagem sonora, música, mudanças na percepção e criação de atividades que poderiam ser aplicadas para turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental.

Tanto na turma 31, quanto na, 32, os professorandos perceberam que a discussão de paisagem sonora pode atingir dois níveis distintos. O primeiro refere-se à audição e classificação do som enquanto fenômeno físico (dizer se é forte ou fraco, longo ou curto) e o segundo quanto a nossa posição em relação ao som. Por exemplo: quando questionados acerca do som mais comum, alguns professorandos disseram que era o som do piano e o som mais diferente, inesperado, o som do lápis caindo no chão. Ora, chegamos à conclusão de que o segundo som é muito mais comum em relação ao primeiro, pois qualquer um que já passou por um ambiente escolar, por exemplo, sabe que o som do lápis caindo no chão acontece a todo o momento e que, por outro lado, ouvir um piano é mais algo esporádico, não se ouve constantemente.

A discussão girou em torno daquilo que nós colocamos como significativo em nossa audição. Talvez o som do lápis seja tão comum que, ao dar toda a atenção a esse som durante a atividade, ele acabou se tornando “diferente”, ao contrário do piano cujo som é sempre ouvido e, por isso, extremamente previsível naquele ambiente, já que estávamos na sala de aula do curso de música.

Na sequência, encorajei os professorandos a ouvirem uma paisagem sonora executada em CD. Ao final da audição, questionei sobre qual ambiente seria aquele. Os participantes de ambas as turmas ficaram em dúvida se seria uma estação de trem ou de



metrô. Depois de muita discussão, chegamos à conclusão de que seria de trem, devido a alguns sons que foram chamados de marcos sonoros como, por exemplo, o som da locomotiva que levou os alunos dizerem “o metrô é muito mais silencioso”. Nesse momento da discussão, abordamos o problema da poluição sonora, ou seja, o excesso de ruídos provocados pelo ser humano e que chega a prejudicar a nossa saúde. Foram citados alguns exemplos dessa poluição em Maringá, como o som do Terminal Urbano, do trânsito, da coleta de lixo, da vizinhança com suas televisões ligadas em altíssimo volume, entre outros.

Na sequência, distribuí sete cópias do texto “Música, paisagem sonora e mudanças na percepção” do livro “A afinação do mundo” de M. Schafer (1991, p.151-172), conforme previsto no plano de aula. Os professorandos optaram pela leitura em voz alta feita por um leitor acompanhado pelos demais. O capítulo não pode ser lido na íntegra devido ao tempo da aula, mas foi discutido o trecho lido segundo o qual a paisagem sonora de determinado ambiente influencia diretamente as composições musicais. O autor usa as sinfonias de L. von Beethoven (1770–1827) para justificar essa colocação e diz que o tamanho da orquestra que é necessário para tocar as sinfonias (em torno de 70 músicos) se dá pelo fato de a massa sonora orquestral corresponder ao som produzido pelas máquinas que, durante a Revolução Industrial, mudaram a paisagem sonora mundial.

Após a discussão gerada a partir da leitura do texto, ouvimos um trecho da peça *Acronon* de J.H. Koellreutter (1915-1998), compositor já apresentado, executado com piano e flauta. A partir desse momento, foi possível aos alunos entenderem que aquele som é resultado da sociedade em que vivemos, por mais que nos pareça estranho ouvir uma melodia diferente da tradicional em que não há tonalidade ou métrica definida.

Para finalizar, ouvimos a canção “A Sopa” de Sandra Perez interpretada por Paulo Tati e Sandra Perez<sup>47</sup> do disco “Canções de brincar”. A melodia infantil é acompanhada por uma percussão feita com talheres, e não com instrumentos de percussão tradicionais. A discussão abordou os novos elementos, trazidos à música durante o século XX, como sucatas e computadores, para a composição e execução de obras musicais em decorrência das possibilidades ofertadas pela tecnologia que, de uma forma ou de outra, vão, pouco a pouco, moldando a paisagem sonora. Os futuros professores se mostraram muito interessados e solicitaram material fonográfico de repertório de músicas infantis no intuito de formarem seus materiais para serem usados em sala de aula.

---

<sup>47</sup> Coleção Palavra Cantada, São Paulo, 1996.

Por meio desses relatos, gostaria de salientar a importância da experiência auditiva que, na verdade antecede a experiência auditiva musical, pois, como mostramos no segundo relato, ouvir a paisagem sonora da sala de aula e questionar o que os professorandos ouviram, foram formas de redimensionar os sons que os cercavam naquele momento. Isso porque eles ouviram, discutiram sobre o que ouviram e atribuíram significado para cada som, o que não existia anteriormente. Quando convidados a ouvir a paisagem sonora do trem, percebemos que a percepção auditiva já era diferente, pois os alunos estavam mais atentos aos sons mais fracos e sentiam a necessidade de reconhecer e nomear cada um deles.

Ao ouvir a obra de Koellreutter, o comportamento de estranheza e incômodo foi menor do que esperávamos, pois parecia que eles estavam esperando por isso. É claro que foi difícil para eles ouvirem “Acronon” como música, mas reconheceram os instrumentos utilizados (flauta transversal e piano) e apreciaram as novas possibilidades sonoras oferecidas pelos instrumentos. A compreensão dessa nova estética musical foi mais fácil porque estávamos amparados pelo texto de Schafer. Ao refletirmos sobre como a paisagem sonora caótica, na qual estamos todos inseridos atualmente, e como os novos recursos tecnológicos afetam as composições musicais contemporâneas, inclusive nas canções infantis, garantimos ao leitor que as crianças aceitam toda essa nova estética com muito mais facilidade e abertura. Os futuros professores, no entanto, devem procurar ampliar suas referências musicais e evitar o preconceito em relação às músicas que fogem de nosso gosto auditivo.

No segundo módulo o objetivo era explorar alguns objetos que produzem diferentes sons e a possibilidade de fazer música com estes objetos. Isso foi feito mostrando aos professorandos apenas o som produzido pelas fontes sonoras que, no caso, foram instrumentos musicais de brinquedo como agogô, chocalhos, meia-lua, reco-reco, triângulo, afoxé, ganzá, pau de chuva, entre outros, de maneira que era possível apenas ouvir. Para tanto, foi utilizada uma bolsa de material opaco que estava devidamente fechada com todos os objetos com os quais seriam produzidos os sons acondicionados dentro dela. Só se produzia som com os objetos da bolsa, se ela fosse balançada.

Como não podiam contar com a visão, os professorandos viam-se obrigados a concentrar toda a atenção na audição com intuito de saciar a sua curiosidade referente à identificação dos objetos através dos sons provindos da sacola. Esse comportamento, de perceber e criar relações com o meio-ambiente é natural do ser humano. No caso dos

professorandos, frente aquela bolsa, a relação percepção/ação deu-se por meio da audição e o ambiente ao qual estavam inseridos (alunos/sons/bolsa).

Antes de dizer quais as fontes sonoras que estavam dentro da bolsa, após várias opiniões dadas pelos professorandos, solicitei que fechassem os olhos. Os objetos da bolsa foram passados um de cada vez para que eles pudessem sentir com as mãos cada um deles. Todos apalpam os objetos na tentativa tirar qualquer tipo de som. Alguns objetos, realmente, produziam sons apenas quando balançados, outros não. Estes só produziam sons se fossem colididos com outros objetos.

Isso causou certa frustração, mas, ao mesmo tempo, curiosidade nos professorandos. Resultado: a maioria dos objetos foi nomeada por eles por meio de informações táteis e auditivas, como aconteceu com o sino, o pandeiro e o chocalho. A audição e o tato forneceram informações suficientes para descobrir a maioria das fontes sonoras apresentadas. Nesse ponto, é necessário ressaltar também que outras fontes sonoras não foram nomeadas por falta de conhecimento apenas do nome do objeto e não por desconhecimento da fonte sonora, por parte dos alunos como, por exemplo, o reco-reco e o agogô. Destacamos, ainda, aos alunos a forte ligação entre esses dois sentidos: a audição e o tato.

Para completar a atividade, todas as fontes sonoras foram dispostas na frente dos alunos e, nesse momento, solicitei que eles abrissem os olhos. A visão foi o elemento perceptivo final que completou a informação dada no início da aula. Os professorandos pegaram novamente os objetos para confirmar, agora com a visão, aquilo que foi ouvido e sentido anteriormente.

Na sequência os professorandos confeccionaram instrumentos musicais a partir de material descartável como latas, garrafas plásticas, sacolas plásticas, pedaços de madeira, tampas de plástico e metal etc. Para isso, pedimos que todos trouxessem qualquer tipo de material descartável e um punhado de qualquer tipo de grão (milho, arroz, feijão, soja, grão de bico, areia, etc). Nesse momento, a função de cada um foi montar seu instrumento. Dispusemos todos os grãos trazidos e os professorandos puderam experimentar todos os diferentes tipos de grãos nas suas embalagens e, posteriormente, escolheram um só tipo de grão para formar seu instrumento de forma definitiva. Assim, todos puderam ouvir e perceber que o material e o formato de que é feita a embalagem, bem como a quantidade de um mesmo tipo de grão, interfere no som produzido pelo instrumento criado. Esse foi, no entanto, apenas o primeiro passo para iniciar o trabalho com os instrumentos de sucata. A partir dessa aula, os professorandos, munidos de seus instrumentos, passaram a executar

pequenos solos em que exploravam parâmetros do som, perceberam o tutti<sup>48</sup>, regeram o grupo e todo esse trabalho foi gravado em fita k-7.

Todos mostraram interesse em ouvir a fita e, naquele momento, perceberam alguns dos instrumentos criados por eles. Todos os instrumentos produziam sons percutidos e a intensidade foi o parâmetro mais explorado por todos. A finalização desse módulo ocorreu com a audição da fita e a necessidade de grafar o que foi ouvido. Os professorandos criaram partitura com roteiro de cores e grafaram sua própria criação musical ouvida na fita. Essa experiência foi, ao final, muito gratificante para todos e os resultados foram bastante elogiados por todos os membros do grupo. É possível afirmar que os parâmetros sonoros, enquanto conteúdos, foram os elementos mais assimilados pelos professorandos e as atividades que envolveram criação e manipulação também foram bastante apreciadas.

Assim, foi possível confirmar que, possibilitar o desenvolvimento da percepção auditiva é fator primordial para iniciar qualquer atividade relacionada ao ensino de música, pois foi por meio dela é que os futuros professores se apresentaram com disposição ímpar, sempre que solicitado a ouvir desde um som da paisagem sonora até reconhecer diferentes instrumentos musicais na audição de músicas.

Outra forma de ampliar o conhecimento sobre música e educação musical é buscar livros didáticos que apresentem outros enfoques em relação à audição. Acreditamos que o acesso aos livros didáticos seja mais fácil ao professor do que os livros científicos sobre a pedagogia musical. Destarte, dois deles serão mencionados em anexo com o objetivo de apresentar novas propostas e também observar como a audição é abordada.

---

<sup>48</sup> Significa “todos”, no sentido de todos tocarem juntos. Grande parte da nomenclatura musical aparece em italiano.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao implantar a obrigatoriedade da música na escola, o governo atual parece desconsiderar algumas questões de ordem prática. A primeira delas se refere à necessidade de se contratar pessoas qualificadas para executar tal atividade com qualidade e compromisso.

A Educação brasileira sofre em diversos setores com a falta de recursos humanos e financeiros, entre tantos outros que acredito não ser necessário descrevê-los. Se esses problemas, porém, existem na escola atual, imagine-se o resultado de se abrir mais um espaço para a música quando nem o espaço que já existia foi preenchido.

Isso não quer dizer que o ensino obrigatório de música na escola, a partir da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, seja ruim. Claro que não. Porém, posso questionar: mas já não era possível dar aulas regulares de música no espaço escolar? Uma das coisas que a Lei 9394/96 aprovou foi a mudança na disciplina que, atualmente, engloba as artes visuais, música, teatro e dança. Assim, dentro da disciplina de Arte, o professor pode ensinar música. Gostaria de chamar a atenção para o fato de que o espaço da música já estava garantido na Lei 9394/96, e o que acontece, na prática, é que existem poucos profissionais formados para atender a demanda. Ademais, posso afirmar que esse espaço ainda não foi tomado pelos professores de música e, na verdade, nem tampouco pelos de artes visuais, teatro e dança.

Embora a obrigatoriedade da música na escola tenha sido votada e aprovada pelo congresso, a Lei 11.769/08 não prevê como requisito a contratação de profissionais da área, fato que pode se tornar um problema, porque assumir uma função como esta sem formação pode acarretar muitos prejuízos na formação do aluno. Aceitar um cargo como esse apenas porque se saiba tocar violão ou, talvez, porque se tenha uma “queda” pela música não são suficientes para garantir sucesso na atividade.

Primeiro, porque falo do espaço escolar, ou seja, um espaço com regras, que exige do educador o conhecimento do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo, porque nem todos os alunos gostam de aprender todos os conteúdos que a escola ensina e temos que incluir aí a música. Isso sem levar em consideração os objetivos, conteúdos e metodologias próprias relacionados ao ensino de música. Talvez, um simples exemplo seria o fato de se acreditar que, para ensinar música, é preciso ensinar um instrumento musical. Como a escola não possui esses instrumentos e, na lista do orçamento escolar a

compra desses instrumentos fosse, talvez, a última, pois há a idéia de que sempre há coisas mais importantes que devem ser adquiridas mensalmente pela escola, levando-se em conta que os recursos são escassos. E aí, o que fazer? Quem vai assumir as aulas de música na escola agora que são, mais do que nunca, obrigatórias?

Muitos músicos graduados optam pela carreira de instrumentistas musicais na qual desempenham a função de solistas, tocam em orquestras, ou mesmo, tocam em bares e outros espaços, outros ainda escolhem a carreira acadêmica. Por isso, seria um tanto quanto utópico acreditar que nós, músicos licenciados, demos, literalmente, “conta do recado”. Pelo contrário. Acredito que, ainda por muito tempo, pessoas sem formação musical ou com uma formação mais restrita serão responsáveis por educar musicalmente os estudantes desse grande país. E mais: nesse momento de implantação de Leis sobre o ensino de música acredito ser imprescindível o apoio desses professores para efetivamente trazer a música para a realidade escolar.

Nesse sentido, acredito que o primeiro passo no intuito de auxiliar na formação de professores em relação ao ensino de música, deva ser a compreensão da disciplina de Arte no ensino básico, quais são as reais intenções para esta disciplina e principalmente, compreender a música enquanto modalidade artística que, apesar de ser bem diferente das artes visuais está inserida na mesma disciplina na Educação Básica. Ao levantar esses dados, outras questões foram emergindo e afetando a realidade de forma bastante significativa como, por exemplo, questionar a presença marcante das artes visuais em relação à música e também às outras modalidades artísticas.

Diante disso, apresentei algumas propostas metodológicas para o ensino de música nas escolas no intuito de, não só auxiliar o professor a trabalhar com a música na escola, mas também de proporcionar uma reflexão sobre nossas relações com a música e com a sociedade, na qual estamos inseridos. Compreender a música como uma linguagem que pode ser aprendida por qualquer pessoa é de suma importância para ampliar o conhecimento musical a todos e não ficar restrito a conservatórios e escolas de músicas.

As metodologias apresentadas como resultados de revisões bibliográficas no presente texto sugerem diferentes atividades musicais que podem ser desenvolvidas em sala de aula, pois preveem o ensino coletivo e não necessitam obrigatoriamente do uso de instrumentos musicais tradicionais. Os métodos apresentados são considerados ativos, porque precisam da participação de todos os educandos para realizar as atividades. Novamente reforço a ideia de que os métodos aqui apresentados não são, de forma alguma os únicos métodos ativos de ensino de música. No Brasil podem ser observados

importantes trabalhos que são baseados nos pressupostos de Keith Swanwick<sup>49</sup> e que apresentam resultados concretos do ensino de música, como, por exemplo, o modelo TECLA (iniciais de Técnica, Execução, Composição, literatura e apreciação). Essas abordagens são de suma importância, porém não foram contempladas neste trabalho devido a escolhas já justificadas mas podem aparecer em pesquisas futuras.

Além disso, destaco a metodologia de Murray Schafer como um importante meio de reflexão sobre a nossa relação com os sons. Para tanto, o autor utiliza o termo *paisagem sonora* ao referir-se ao universo sonoro que nos cerca e quão importante é compreendê-lo e avaliá-lo como parte integrante do meio em que vivemos. Schafer ainda aponta para os problemas causados por alguns sons em excesso que acabam por prejudicar a nossa saúde, denominada poluição sonora.

Outra questão levantada não só na proposta de Schafer, mas que também pode ser observada nas metodologias de Dalcroze, Kodály, Gainza, Villa-Lobos e Koellreutter, é a atenção que esses autores dão à música folclórica e contemporânea. Isso se justifica porque a música folclórica, como patrimônio histórico e cultural de um país, deve ser preservada, o que acontece de forma bastante significativa por meio da oralidade, ou seja, cantar essas canções nas aulas de música.

Sobre a música contemporânea, gostaríamos de reafirmar o quanto é importante ao professor da disciplina de Artes, conhecer e compreender essa nova estética musical, pois ela está intimamente ligada ao contexto cultural no qual estamos inseridos, seja ele político, tecnológico, econômico ou social.

O presente trabalho ainda abordou questões relativas à audição, pois acredito que a música, enquanto uma arte sonora, deve abordar a percepção auditiva como um importante meio para que os alunos desenvolvam não só atenção e concentração em relação aos sons, mas também que esses sons possam apresentar-se de forma mais significativa. As atividades responsáveis pelo desenvolvimento da audição musical vão desde a audição da paisagem sonora, por meio da qual o aluno é convidado a perceber todos os sons que o rodeiam, passando por diferentes possibilidades tímbricas. Tal desenvolvimento se dá também ao se construir instrumentos musicais a partir de diferentes materiais, ou ainda, ouvir músicas que utilizam ruídos, até chegar ao reconhecimento não só do som dos instrumentos musicais tradicionais bem como dos parâmetros sonoros que compõe as músicas, além dos gêneros e estilos.

---

<sup>49</sup> Educador musical inglês autor do livro “Ensinando música musicalmente” publicado pela Ed. Moderna, 2003.

Gostaria de ressaltar ainda que, na proposta de Schafer (1991/1994), a audição musical não é colocada como um meio para alcançar um fim, mas como o próprio fim, ou seja, seu objetivo está diretamente relacionado à proposição de um desenvolvimento auditivo antes de ser um desenvolvimento musical. Para tanto, o autor amplia a audição musical para a audição do meio ambiente. Parte de uma estrutura mais geral em direção a uma estrutura menor que compreende os sons organizados em altura e duração dentro de um sistema de composição definido.

Acredito que a presente pesquisa possa contribuir na formação de professores que não possuam o conhecimento específico em música, mas que, mesmo assim, seja possível o desenvolvimento, em sala de aula, de um trabalho mais significativo para alunos e professores e, acima de tudo, mais gratificante a ambos.



## REFERÊNCIAS

ALFAYA, Mônica. PAREJO, Enny. **Musicalizar...Uma proposta para vivência dos elementos em música.** São Paulo: Musimed, 1987.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org) **O ensino de artes: construindo caminhos.** Campinas: Papirus, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDESZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1999.

ARONOFF, Frances W. **La musica y el niño pequeño.** Trad.Violeta Gainza. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. (org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2003, p 13-25.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

BARRAUD, Henry. **Para compreender as músicas de hoje.** Trad. J. J. de Moraes e Maria Lúcia Machado. São Paulo: Perspectiva, 1975.

BEAUMONT, Maria Teresa. **Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V.11, 47-54, set. 2004.

BELLO, Ângela Ales. **Fenomenologia e ciências humanas.** Psicologia, história e religião. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professor dos Anos Iniciais de Escolarização e a educação musical escolar: discutindo formação e práticas educacionais. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.) **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Injuí, 2004.

BEYER, Esther. **Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula**. In: Anais do 1º simpósio Internacional de cognição e Artes Musicais. Curitiba: Deartes – UFPR, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Presidente da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008<sup>a</sup>. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 1 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidente da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Mensagem N. 622, de 18 de agosto de 2008. Veto parcial ao projeto de lei nº 2.732, de 2008**. Brasília, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm). Acesso em: 1 jun. 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil. Propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARTAXO, Carlos. **O ensino de circo na escola: a extensão que leva a aprendizagem**. In: VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária, 2005, Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005, p.787-794. Disponível em:

[www.pr5.ufrj.br/cd\\_iberio/biblioteca\\_pdf/educacao/45%20-%20circona\\_escola.pdf](http://www.pr5.ufrj.br/cd_iberio/biblioteca_pdf/educacao/45%20-%20circona_escola.pdf). -

Acesso em: 03 de maio, 2009.

CAZNÓK, Yara. *Audição da Música Nova: uma investigação histórica e fenomenológica*. In: **Reconstrução histórica da audição musical**. Dissertação de mestrado apresentada a Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP, 1992.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciados: o espaço escolar**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do Pensamento**. Ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. HUSSERL. São Paulo: Nova Cultural, 1988 p. VII (Os Pensadores).

CROISSET, Alfred. **As necessidades da democracia em matéria de educação**. IN: *L'éducation de la Democratie*. Paris. Félix Alcan, éditeur, 1903. Trad. Zélia Leonel.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

DUARTE-JUNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Papirus, 2001, 12ª ed.

ESPERIDIÃO, Neide; MRECH, Leny Magalhães. **Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 84-92, mar.2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz de. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve análise da legislação até 2008**. In: IX Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. Campo Grande: Ed. UFMS, jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Palavras do presidente da ABEM sobre a aprovação da Lei n. 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na escola**. Site da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009. Disponível em [www.abemeducaçãomusical.org.br/noticias7html](http://www.abemeducaçãomusical.org.br/noticias7html). Acesso em: 28 de julho, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios**. Um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FORRAI, Katalin. **O espírito de Kodály**. Trad. Meri Angélica Harakava. In: Revista Licenciatura (FMU-FIAM-FAAM) São Paulo: 1995.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1993.

FUSARI, Maria F. de Rezende. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992. – (Coleção magistério 2º grau, Série formação geral)

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, materiales y técnicas de la educacion musical**. Buenos Aires: Ricord, 1977.

\_\_\_\_\_. **La iniciacion musical del niño**. Buenos Aires: Ricord, 1964.

\_\_\_\_\_. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricord, 1983.

\_\_\_\_\_. **Estudos de psicopedagogia musical**. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

\_\_\_\_\_. **A jugar y cantar com el piano. Iniciacion a la enseñanza instrumental**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1987.

GALIZIA, Fernando Stazione. **Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 76-83, mar. 2009.

GIBSON, Eleanor J. PICK, Anne D. **An ecological approach to perceptual learning and development**. New York: Oxford University Press, 2000.

GIBSON, J. J. **The Senses Considered as Perceptual Systems**. Houghton Mifflin Company, Boston, 1966.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GROUT, Donald, PALISCA, Claude. **História da Música Ocidental**. 1ª ed. Lisboa: Gradiva, 1997.

HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas**. Introdução à Fenomenologia. Trad. Frank de Oliveira. São Paulo: Madras Editora Ltda, 2001.

JAEGER, Werner. **Paidéia. A formação do homem grego**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JARDIM, Vera L. G. **Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública**. Revista da Abem, Porto Alegre, V.21, 15-24, mar. 2009.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

KATER, Carlos. **Aspectos educacionais do movimento música viva**. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. ABEM: n 1, ano 1, maio de 1992.

\_\_\_\_\_. **H. J. Koellreutter: música e educação em movimento**. Belo Horizonte: Através, 1997.

KOELLREUTTER, Hans J. **Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical**. In: Cadernos de estudo. KATER, Carlos (org.) Belo Horizonte: Atravez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Terminologia de uma nova estética da Música**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1990.

LUCAS, Maria Angélica O. F. **Conteúdos escolares: um debate histórico sobre temas transversais**. Maringá: ed.da UEM, 2007.

MATURANA, Humberto R./ VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**. As bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação**. Uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2001.

OZMON, Howard A. CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**. Metodologias e Tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PEDREIRA, Jorge; COSTA, Fernando Does. **D. João VI: um príncipe entre dois continentes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PENNA, Maura. Alternativas metodológicas: bússola e mapa para a atuação na escola. In: **Reavaliações e buscas um musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

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

\_\_\_\_\_. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II-da legislação à prática escolar**. Revista da ABEM, V. 11, 7-16, set. 2004.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia (Org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1995 – (coleção questões da nossa época; v.35).

ROUSSEAU, J. Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Bertrand do Brasil, 1992.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua**. São Paulo: EDUC, 2002.

SANTOS, Regina M. S. Aprendizagem musical formal: descrição de quatro métodos. In: **A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – Análise comparativa de quatro métodos**. ABEM, série Fundamentos n 2. Porto Alegre, maio/1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHAFER, Ray M. **A afinação do mundo**. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

---

\_\_\_\_\_ **O ouvido pensante.** Trad. Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 44-52, mar. 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Curso e dis-curso do sistema musical (tonal).** São Paulo: Annablume, 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 20 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.

SOMBRA, José de Carvalho. **A subjetividade corpórea.** A naturalização da subjetividade na filosofia de Merleau-Ponty. São Paulo: UNESP, 2006.

SORIANO, Joan. **Pablo Picasso.** [coordenação e organização Folha de São Paulo; tradução Martín Ernesto Russo]. Barueri: Editorial Sol 90, 2007. Coleção Grandes Mestres da Pintura; 6.

VARELA, F; Thompson e Rosh **A mente incorporada – ciência cognitiva e experiência humana.** Porto Alegre: Artmed, 1991/2003.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical.** Bienne: Pró-Musica, 1970.