

Jayza Monteiro Almeida  
Ailton Pereira Morila  
(Organizadores)



# MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Jayza Monteiro Almeida  
Ailton Pereira Morila  
(Organizadores)

MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS:  
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Rafael Sandrini Filho  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> <b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
M987	Música nas séries iniciais [recurso eletrônico]: reflexões sobre a prática pedagógica / Organizadores Jayza Monteiro Almeida, Ailton Pereira Morila. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-519-8 DOI 10.22533/at.ed.198190607  1. Música – Instrução e estudo. 2. Crianças – Música. I. Almeida, Jayza Monteiro. II. Morila, Ailton Pereira. III. Título.  CDD 780.7
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

**SUMÁRIO**

**RESUMO..... 1**

**ABSTRACT..... 2**

**INTRODUÇÃO ..... 3**

**CAPÍTULO 1 ..... 6**  
MÚSICA NA HISTÓRIA

**CAPÍTULO 2 ..... 18**  
MÚSICA E ESCOLA

**CAPÍTULO 3 ..... 43**  
ESTUDO DE CASO

**CONCLUSÃO ..... 78**

**REFERÊNCIAS..... 80**

**ANEXOS ..... 84**

O trabalho aqui descrito tem como objetivo entender o processo e a dinâmica da música nas séries iniciais, compreendendo como o professor se utiliza dela, assim como analisar o papel da música na escola de uma maneira ampla, desde sua utilização nas aulas de música até sua inserção em outros cenários do ambiente escolar. A metodologia empregada consistiu em um estudo de caso, com o apoio de duas técnicas de pesquisa, sendo elas a entrevista e a observação participante. A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Vila Velha. Como resultado, pudemos documentar um panorama de nosso objeto de estudo, identificando as práticas utilizadas nessa escola, assim como os maiores desafios a serem enfrentados para garantir aos alunos uma educação compatível com a legislação e o saber acadêmico. Identificamos que o ensino da música, embora garantido por lei, não é realizado com qualidade. A realidade escolar não corresponde às exigências da legislação, muitas vezes realizada por docentes que não receberam formação acadêmica condizente com suas áreas de atuação e desenvolvem o curso baseado em suas experiências e vivências pessoais, bem como a dificuldade dos mesmos em separar suas crenças pessoais do ensino laico na escola, sendo patente a doutrinação religiosa por meio da música. Dessa maneira concluímos que os desafios envolvidos a formação docente surge seja no conhecimento da legislação e no entendimento do papel da música na escola.

**PALAVRA-CHAVE:** Música, Escola, Educação Musical, Anos Iniciais, Ensino de Música.

## MUSIC IN THE INITIAL SERIES: REFLECTIONS ON PEDAGOGIC PRACTICE

This thesis aims to understand the process and dynamics of music in the initial series, focusing on how the teacher uses it, as well as analyzing the role of music in school in a broader way, from its use in music classes to its insertion in other settings of the school environment. The methodology used consisted of a case study, with the support of two research techniques: the interview and participant observation. The research was carried out in a school in the municipality of Vila Velha, in Espírito Santo. It was possible to identify the practices used in this school, as well as the major challenges to be faced to guarantee students an education compatible with legislation and academic knowledge. We have identified that the teaching of music, although guaranteed by law, is not performed with quality. The practices in school reality do not correspond to the requirements of the legislation and are often carried out by teachers who have not received academic training in accordance with their areas of practice. These teachers teach based on their personal experiences, plus their difficulty in separating their personal beliefs from the Education in the school, as religious indoctrination through music is evident in the spaces studied in the research. In this way, we conclude that the challenges involve teacher education, both in studying the legislation and the role of music in school.

**KEYWORDS:** Music, School, Music Education, Early Years, Music Teaching.



Antes de iniciar a discussão do presente trabalho, creio que seja necessário me apresentar ao leitor. Sou professora, com formação de base em História pela faculdade Saberes no ano de 2009 e curso atualmente Pedagogia na faculdade Estácio de Sá. Possuo pós-graduação lato sensu em Educação Especial e em LIBRAS pelas instituições de ensino CESAP e Saberes e atuo como professora de educação especial na rede municipal de Vila Velha desde o ano de 2011.

Nos meus primeiros anos trabalhando como docente do município de Vila Velha - ES surgiram os primeiros questionamentos, dificuldades e inquietações a respeito da organização escolar. De todas as práticas observadas que me causaram inquietações o tema Música foi o que mais me intrigou, pois estava trabalhando em uma das poucas escolas do município que possuía a disciplina “Música” em seu quadro de horário como uma matéria independente. Assim como Educação Física, Ensino Religioso e Artes, Música entrava na grade de horários com o seu tempo e seu espaço. Além disso, minha formação no Conservatório de Música Gabriel Camargo contribuiu na minha decisão de realizar uma pesquisa aprofundada sobre o tema.

Em minhas observações no meio escolar pude notar que a música não ficava restrita apenas às aulas formais, ela estava presente em todo cotidiano dos alunos e professores: na entrada, no recreio, durante as festividades e em outras aulas.

Como a natureza do meu trabalho era acompanhar o aluno, acabava observando a maneira como a música era utilizada e isto me levou a diversos questionamentos: como era feito o ensino musical na escola? Que metodologia era utilizada? Quais atividades? Quais repertórios? E fora da sala de aula? Que músicas eram utilizadas? Quem escolhia? Por quais motivos?

O problema da pesquisa foi tomando forma até alcançar a seguinte definição: Como os professores utilizam a música na escola? Após a formulação do problema, definimos o objetivo desta pesquisa, analisar o papel da música na escola de uma maneira ampla, desde as aulas da disciplina à sua utilização no ambiente escolar como um todo, incluindo suas festividades.

Devido à abrangência do objeto, optou-se pela utilização de um estudo de caso que segundo definição de Pereira; Godoy; Terçariol (2009, p.1):

O Estudo de Caso é um procedimento utilizado habitualmente na intervenção clínica com objetivo de compreensão e planejamento da intervenção, destacando-se pela possibilidade de integração de diferentes técnicas e campos do conhecimento. Nessa condição, o conhecimento teórico é dirigido ao individual ao particular, em um autêntico ato de 'debruçar-se sobre o leito' (...).

De forma análoga, o estudo de caso, quando aplicado nas áreas das ciências humanas, também consiste na seleção de um objeto de estudo, assim como a definição



de um meio de reunir e organizar a maior quantidade possível de informações acerca do mesmo. Dessa forma, faz-se uso de técnicas de pesquisa que se complementam e aplica-se o conhecimento teórico obtido através das pesquisas bibliográficas sobre esse objeto.

Como o estudo de caso possibilita diferentes técnicas de pesquisa simultaneamente, foram selecionadas a entrevista e observação participante como técnicas para esse trabalho. A escolha da observação participante deveu-se ao fato da minha atuação como professora de educação especial na escola pesquisada e devido à natureza de meu trabalho ser acompanhar o aluno em sala de aula, bem como os professores do mesmo, realizando sugestões e realizando as atividades adaptadas. Sendo assim, eu já era familiar tanto para os alunos da turma quanto para o corpo docente, podendo ser considerada parte do grupo.

As observações foram realizadas em uma turma de 1o ano do turno matutino e uma turma do 5º ano do turno vespertino em uma escola do município de Vila Velha do estado do Espírito Santo. Os momentos escolhidos para serem documentados foram as aulas de música na brinquedoteca e as aulas de história na sala de aula regular.

Como documentação direta coletamos as músicas que faziam parte dos ambientes compartilhados da escola. Nossa observação teve início no dia 21 de julho com término no dia 23 de agosto com a apresentação do dia do folclore. Os dias da semana onde essas observações foram realizadas eram quintas e sextas-feiras.

Para perceber a visão dos professores a respeito da utilização da música na escola, seu nível de conhecimento do assunto, como se davam as práticas e com que embasamento eles tomavam as decisões envolvidas nas aulas foram utilizadas entrevistas. Com as perguntas previamente elaboradas iniciamos as entrevistas com o corpo docente durante o dia a dia escolar, em horário de recreio ou Planejamento dos professores. A escolha dos horários de entrevista se deram em função de que poucos professores se disponibilizaram a responder todas as perguntas de uma única vez devido a demora do processo.

Com o material coletado, começamos a escrita do presente trabalho, no qual dividimos da seguinte maneira:

No Capítulo I, trazemos um panorama da história da música e seu significado para o ser humano, assim como buscamos fazer uma periodização da música com o objetivo de contextualizar o leitor e familiarizá-lo com a sua trajetória e desenvolvimento através dos tempos, bem como a mesma se relaciona no seu tempo espaço e na vida política e social da humanidade.

No Capítulo II, após já termos situado o leitor com algumas definições do que seria a música e os significados que ela assume para os seres humanos, aprofundamos qual é o papel e a função que a música assume na escola e na vida das crianças. Para isso trouxemos autores como Maffioletti, Broock, Goés, França, Howard e Ilari que trabalham a questão da infância e o despertar musical bem como uma visão de Vygotsky sobre a criança e seu desenvolvimento. Neste capítulo também trabalhamos

a Legislação do ensino de música e analisamos à luz dos documentos oficiais o que se espera que seja alcançado, como deve ser ofertado e os conteúdos que devem ser ensinados no ensino musical no ambiente escolar.

Adentrando o Estudo de Caso, no capítulo III, apresentamos a metodologia escolhida bem como as técnicas de pesquisa e as justificativas para tais escolhas. Durante o capítulo relatamos as observações feitas em sala de aula e, em conjunto com as entrevistas e músicas coletadas, fazemos a análise de como a música é concebida e trabalhada no ambiente escolar. Ao final tecemos nossas críticas e conclusões a respeito dos dados coletados com a pesquisa.

# CAPÍTULO 1

## MÚSICA NA HISTÓRIA

### 1.1 Música na História da Humanidade

A música acompanha o homem desde tempos imemoriais. A origem dela está atrelada à própria ação humana conforme aponta Candé (1994, p. 15) na obra *História Universal da Música*:

Em sua origem, a música era apenas uma atividade muscular (membros, laringe) adaptada às condições de luta pela vida. Seu desenvolvimento acompanhou, de diversas maneiras, o das sociedades humanas. Ela permanece por muito tempo um prolongamento, um esteio, uma exaltação da ação. Ligada à magia, à religião, à ética, à terapêutica, à política, ao jogo e ao prazer também, ela constitui um dos aspectos fundamentais das velhas civilizações.

Ligada a um aspecto específico da sociedade como a religião ou presente em diversos momentos e aspectos dela, tem sido parte constituinte de antigas civilizações:

Os testemunhos mais antigos de civilizações musicais refinadas remontam a mais de seis mil anos e temos razão de pensar que as origens da música são mais remotas. Pela iconografia, pelos vestígios de instrumentos, pelos relatos lendários ou pela tradição filosófica, sabemos quais eram suas funções e as condições de seu desenvolvimento desde a mais alta Antiguidade, principalmente na Ásia Menor, No Egito, na China e na Índia (CANDÉ, 1994, p.21)

A iconografia, os vestígios da cultura material, os textos ou fragmentos de várias civilizações denotam a existência de música. O estudo destes vestígios e o eurocentrismo das análises fazem Candé, bem como outros autores, construir inclusive uma história valorativa expressa na frase “civilizações musicais refinadas”. Mas o que vem a ser música? Candé (1994, p. 44) inicia a discussão:

Admite-se em geral que a música é um privilégio da espécie humana. São nossos hábitos de antropomorfismo que nos fazem qualificar de canto o grito dos pássaros, de música o ruído da fonte ou do vento... Melhor, o que chamamos de “som musical” sem dúvida não podia existir antes do aparecimento do homem.

Candé (1994, p.44) continua a discussão sobre o que seria a música e como ela é exclusiva dos seres humanos ao analisar o que ele chama de “som musical”. Ele nos mostra que o som de maneira musical só existe quando o homem o faz: “O som musical é uma variação periódica de pressão, cuja frequência e cuja amplitude são variáveis em limites definidos. Ora, não existe fenômeno desse tipo na natureza, salvo os provocados pelo homem.”

A música é um fenômeno humano, mais que isso, cultural. Cross (2008, p.1) nos mostra que

a musicalidade faz e sempre fez parte da cultura e ocupou um papel importante na evolução dos processos cognitivos e sociais dos seres humanos atuais:

For the humanities, music is a cultural phenomenon, while in the sciences music appears to be rooted in our biologies; the discourses in terms of which each of these domains of human understanding frames music seem so irreconcilable that they appear to be dealing with quite different and entirely separate things. Yet music is inescapably biological and at the same time profoundly cultural.

Dessa maneira podemos perceber que a música é conhecida e praticada desde a época que os seres humanos passaram a conviver em grupos, pois de acordo com Nattiez (1990, p. 44) a iconografia de diversas regiões como Mesopotâmia, Egito, Índia e China nos mostram várias representações de instrumentos musicais e de práticas relacionadas à música:

Il y a des évidences qui confirment que la musique est connue et pratiquée depuis l'époque des premiers groupements humains, car l'iconographie de diverses régions comme la Mésopotamie, l'Égypte, l'Inde et la Chine nous montrent plusieurs représentations d'instruments musicaux et de pratiques liés à la musique.

Como exemplo do Egito, temos conhecimento de sua história principalmente através da iconografia. Suas pinturas, esculturas e relevos nos mostram cenas do seu cotidiano e de como era a vida das pessoas que ali viveram, nos possibilitando ter um vislumbre de seus costumes e tradições. A música no Antigo Império, de acordo com Candé (1994, p.57), ocupa uma função mais doméstica que religiosa nesse período:

Do Antigo Império (III a X dinastia, c. 2635 a 2060 a.C), um relevo mural nos mostra cantores, um harpista, um tocador de flauta longa, que evocam uma música doce e refinada, mais com função doméstica do que religiosa; e numerosas figurações coreográficas com inscrições nos informam sobre as danças que eram executadas para os faraós. No curso desse longo período, em que foram edificadas as pirâmides, uma civilização artística brilhantíssima desabrocha no Egito. A tradição musical faraônica parece atingir então seu classicismo, na época em que a civilização sumeriana se aproxima de seu declínio.

Diferente de outras civilizações contemporâneas como a Grécia, Roma e Mesopotâmia, o Egito não dedicava a seus músicos uma posição de prestígio, seus serviços eram considerados subalternos como Candé (1994, p.51) nos explica:

Ao contrário da Mesopotâmia e da China, o Egito antigo parece ter reservado a seus músicos uma situação subalterna. São raramente mencionados nos textos, e a iconografia os representa freqüentemente ajoelhados diante de seus amos e vestidos como os escravos. Sob os Ramsés (séculos XII e XIII a.C), a invasão de elementos musicais estrangeiros provoca uma reação hostil dos sacerdotes e logo se ensina às crianças desprezar uma arte exercida pelos escravos e pelas prostitutas.

A Grécia, no entanto, tratava a música e seus músicos de maneira respeitosa, pois os mesmos a consideravam uma arte e como tal fazia parte da formação do homem em sua completude. Inclusive será na Grécia, segundo Candé (1994, p.66), que a consciência musical aparecerá de uma maneira em que se deixa de criar músicas apenas para fins religiosos e políticos e passa-se a criar músicas para a apreciação:

É na Grécia que aparecerão pela primeira vez, no nível de uma consciência musical, a ambição de criar e o gosto de escutar. Há milênios a música visava a eficácia; religiosa, mágica, terapêutica, lisonjeira, militar, ela se dirigia aos deuses e aos reis, às forças invisíveis e visíveis; Entre os gregos ela se torna arte, maneira de ser e de pensar, revela sua beleza ao primeiro público socialmente consciente.

**A música na Grécia teve seu início com a poesia lírica, poesias cantadas ao som de liras ou de flautas e foi nessa época que surgiram as primeiras escolas de música grega voltadas para o seu ensino formal:**

A poesia lírica: Os primeiros artesãos da civilização musical helênica, nos séculos VII e VI a.C., eram esses gregos da Ásia Menor, atraídos pelo desenvolvimento das cidades da Àtica e do Peloponeso, e pelo prestígio das novas colônias da Itália meridional (Siracusa, Síbaris, Crotona, Tarento, Metaponto), ou que fugiam da dominação persa. Assim é que Arquíloco de Paros se estabeleceu em Metaponto, Pitágoras de Samos em Crotona, Anacreonte de Teos em Atenas, Alcman de Sardes e Calino de Éfeso em Esparta, assim como Terpandro, Safo e Alceu, todos os três de Lesbos... Sob o impulso destes últimos, abrem-se em Esparta as primeiras escolas gregas de música, enquanto desabrocha a lírica jônica. O canto lésbio conservará por muito tempo, no mundo helênico, mas em particular lacedemônio, uma elevadíssima reputação, e na época de Aulo Gélio (século II da nossa era) ainda se cantarão peças de Anacreonte e de Safo. (CANDÉ, 1994, p.67-69).

**A música grega e o início de sua prática estão intimamente ligados aos jogos artísticos de Delfos. Como Candé (1994, p.69) nos mostra, essas práticas eram tidas como um grande espetáculo, no qual os diversos poetas-músicos se apresentavam em grandes duelos:**

Esses primórdios da história da música grega estão ligados à instituição dos grandes jogos artísticos em Delfos, Esparta, depois em Atenas. Os mais ilustres poetas-músicos, de Terpandro a Sófocles, Ésquilo e Eurípides, virão submeter-se periodicamente aí ao julgamento dos filósofos e do povo. Imaginemos, em nossos dias, Stravinsky opondo-se a Schönberg, Aragon a Malraux, Anouilh a Sartre, em torneios poético-musicais, em que o público do Palais des Sports julgaria provisoriamente o talento polivalente de cada um!... Os grandes concursos públicos atrairão ao teatro de Dionísio, em Atenas, milhares de espectadores que, desde a madrugada, se acotovelarão nas arquibancadas, comendo e bebendo durante as intermináveis audições, sem que o interesse nem a exuberância se reduzam.

**A música grega erudita surge na época Helenística, assumindo um caráter cada vez mais complexo com instrumentos diferenciados e notações musicais não utilizadas até então. Como Candé (1994, p.28) explica, a mesma ficou restrita a elite social da época:**

Na época helenística uma música erudita, cada vez mais complexa, tende a tornar-se apanágio de uma elite social e cultural. Bem educada musicalmente, esta forma um público muito receptivo, porém pouco demonstrativo. Seu comportamento é passivo, salvo na execução doméstica de música mais ou menos simplificada para uso dos diletantes.

**Já em Roma, podemos perceber que esta recebeu grande influência da música grega pelos etruscos. Candé (1994, p.80-81) vai ainda mais fundo ao afirmar que a música romana nunca existiu, dizendo que a mesma era uma forma romana de se fazer a música helênica:**

Roma, a decadência da cultura musical Helênica, que se acentuou profundamente sobre a monarquia macedônica (359 a 196 a.C) não comprometeu sua influência que se exerceu em todo o mediterrâneo romano até os primeiros séculos da Cristandade. Sem dúvida, nunca houve música latina, mas uma maneira latina de fazer música grega! Com novos nomes, os mesmos instrumentos são dedicados às mesmas funções. Talvez tenham sido introduzidos em Roma, com as mesmas tradições musicais Helênicas, desde o século Va.C. pelos etruscos, por que em seus túmulos são instrumentos gregos o que encontramos.

No entanto, cada civilização possui sua cultura e suas particularidades. Nada consegue ser copiado e absorvido por uma cultura sem que o objeto introduzido sofra alterações para melhor se adaptar àquele povo.

Podemos perceber que mesmo Roma tendo recebido grande influência da Grécia, nem tudo que era apreciado lá se popularizou entre os romanos. Como por exemplo, a afinidade por um gênero musical que melhor se identificava com sua cultura:

Na época de Plauto (254 a 184 a.C) e Terêncio (194 a 159 a.C), parece que as tradições musicais de Roma foram as da Grécia. No entanto, na tragédia e na comédia, a música ocupava um lugar menos importante; (...). À arte lírica, o povo romano preferia, aliás, o gênero vulgar da mímica (igualmente importado da Grécia). Quando, em 167 a.C., os melhores coros, auletas e citaredos da Grécia fizeram-se ouvir pela primeira vez em Roma, por iniciativa do pretor Anício, foram recebidos com total indiferença: o público decepcionou-se por não terem tocado todos ao mesmo tempo, nem brigado aos socos! (CANDÉ, 1994, p.81).

Com a desagregação do Império Romano e o surgimento do período histórico popularmente conhecido como Idade Média, a Igreja Católica se consolidou como uma importante instituição religiosa. Com o passar dos anos a mesma exerceu uma grande influência nos costumes e comportamentos da população em toda a Europa, porém a constituição da “música primitiva cristã”, como nomeia Candé (1994, p. 184) foi um processo lento:

A revolução espiritual de que os primeiros apóstolos do cristianismo foram os propagadores impôs-se lentamente, num mundo velhíssimo dilacerado pelas perseguições, pelas invasões dos cataclismos.

A cultura bem como a música cristã primitiva nasceu da junção de três elementos primordiais segundo Candé (1994, p. 184). O primeiro deles foi a civilização greco-romana:

Sua cultura é dominante, pelo menos em aparência: é baseada na escrita e muito pouca gente sabe ou consegue ler, apesar da escola obrigatória. Na música, é o reinado dos especialistas, que se referem a uma teoria complicada, demasiado distante da prática popular. Sob o reinado delirante de Nero (54-68), os patrícios romanos dedicavam-se à música para se adequarem ao exemplo imperial; quem sabe não instauraram uma tradição latina de música doméstica, uma forma de canto intermediária entre o erudito e o popular, em que os primeiros autores de hinos cristãos teriam podido inspirar-se? Nenhum testemunho permite determinar com precisão o que a cristandade reteve do gosto musical dos antigos latinos.

O segundo elemento que influenciou a música cristã foram as tradições célticas. Não devemos esquecer que os celtas, bem como os gauleses e bretões, influenciaram grandemente o Império Romano e, após a desagregação do mesmo, suas influências

permaneceram durante boa parte da Idade Média:

Não se deve imaginar a arte e a missão dos bardos referindo-se ao cantor mal-amado de uma história em quadrinhos célebre! Casta influente e honrada, guardiã do patrimônio cultural, os bardos transmitiram às gerações sucessivas tradições musicais e literárias que darão nascimento às canções de gesta. Historiadores, poetas e músicos, acessoriamente moralistas, eles se exprimiam pelo canto de longos poemas épicos, com acompanhamento de liras, *crwthou* harpas; talvez mimassem por vezes uma cena importante, com o socorro de alguns acessórios sugestivos. Vestígios de sua arte se encontram entre os contadores ou os cantores de *gwerziu* bretões, no país de Gales (em que os *eisteddfodau* revivem anualmente as tradições célticas), na Escandinávia e nas cantastories da Córsega e na Itália meridional (CANDÉ, 1994, p.184-185).

A terceira influência recebida pela música cristã primitiva foram as tradições orientais judaico-cristãs. Sabemos que o Império Romano se estendeu pela Europa, Ásia e uma parcela da África, agregando costumes e tradições desses povos à sua própria cultura:

A recitação melódica, a cantilena, que os primeiros cristãos introduziram entre os povos evangelizados, era certamente tão diferente da dos celtas quanto da música erudita greco-latina. Devia ser uma forma de expressão popular, impregnada dos costumes musicais hebraico, sírio e egípcio (CANDÉ, 1994, p.185).

Um importante divulgador da música erudita desse período foram os trovadores. Eles eram de acordo com Candé (1994, p. 260):

Poeta e músico erudito, o trovador é freqüentemente um homem de alta posição e grande notoriedade. Às vezes, também é, sobretudo na primeira geração anterior à cortesia, um homem rude, lascivo e brutal, como se é nessa época da cavalaria. Mesmo se de origem modesta, ele se eleva ao nível social que a independência, a superioridade intelectual, a qualificação profissional conferem e é tratado como igual dos grandes. Em geral, está a serviço de ninguém, privilégio que os músicos do mundo ocidental não desfrutarão mais antes do século XIX.

Por vezes os trovadores interpretavam suas próprias composições e em outros momentos quem trovava eram os jograis. Apesar de os trovadores gozarem da graça dos senhores e do povo, os jograis eram mal vistos perante a sociedade. A condição na qual os jograis se encontravam, intérpretes de canções que não compuseram ou de seguidores de algum trovador famoso era mal vista, sendo muitas vezes objeto de desprezo:

Ora os trovadores são seus próprios intérpretes, ora o que eles “trovam” é divulgado pelos “jograis”, músicos itinerantes de múltiplos talentos. Herdeiros dos mimos latinos, esses jograis são músicos, saltimbancos, acrobatas, exibidores de fantoches ou de animais amestrados. Eventualmente, fazem as vezes de mensageiros, confidentes e bufões. Não se pode viver sem eles, mas eles não são estimados. Cumpre ressaltar que a condição de “intérprete” geralmente respeitada em nossos dias, era, na Idade Média, objeto de desprezo. *“Inter omnes homines, maxime fatui sunt cantores”* (“De todos os homens, os mais tolos são os cantores de igreja”), teria estimado Guido de Arezzo. Alguns *jogladors* põem-se a serviço de trovadores célebres, que seguem em suas andanças, cantando seus “versos” e forjando sua lenda, com grande reforço de biografias romanceadas. Mais tarde, os menestrelis serão jograis de uma classe superior, providos de um ofício estável (*ministerium*); eles se organizarão em corporação no século XIV (CANDÉ, 1994, p.261).



Como dito anteriormente, a Igreja Católica exercia grande influência nessa época sobre o povo e com a música não foi diferente. Enquanto trovadores e jograis eram responsáveis pela música profana, a música cristã na Idade Média se desenvolveria a partir dos cantos Bizantinos:

Mas a verdadeira eclosão da música bizantina deve situar-se depois de 398, quando São João Crisóstomo, que se tornou patriarca de Constantinopla, encarrega o mestre da música imperial de compor novos hinos, adaptador à liturgia de que é promotor, juntamente com Basílio, o Grande (CANDÉ, 1994, p.188).

E atingiria seu auge no século X quando surgiria o cantochão da Reforma Gregoriana:

Entretanto, desde os tempos heróicos de Ambrósio e Agostinho, uma floração de novos cantos enriquecera o repertório dos cristãos do Ocidente, apesar da barbárie ambiente: enquanto as outras artes estavam mergulhadas nas trevas, um novo classicismo musical se edificava anonimamente no seio das comunidades monacais. (CANDÉ, 1994, p.190).

Durante o Renascimento, houve a retomada dos valores greco-romanos e a exaltação do antropocentrismo, dando-se menos ênfase ao teocentrismo que esteve presente grandemente durante a Idade Média. Não devemos afirmar que as músicas sacras deixaram de existir, nem que deixaram de ocupar uma posição de destaque na sociedade, mas nota-se o reflexo dos novos valores renascentistas na caracterização da música do período, dando maior amplitude e liberdade artística às composições desta época, como foi observado por Nattiez (1990, p.146):

Pendant la Renaissance, la perspective musicale changea un peu et l'interêt pour la musique profane augment en Europe à ce moment, malgré le fait que la plupart des compositions était faite sur demande de l'Église. À la période qui succède à la Renaissance, la période baroque commence une phase très riche, ayant des mélodies complexes et le surgissement de l'opéra, ainsi que d'autres genres musicaux qui sont apparus.

O Classicismo foi um período conhecido como “Século das Luzes” e “da Razão”, em decorrência da valorização do conhecimento, o saber acadêmico e questionamentos sobre as práticas da Igreja e seu papel na vida das pessoas. Por consequência, a música instrumental se tornou destaque do período, pois bem representavam um zelo pelo rigor técnico em conjunto de uma abordagem que demonstrava reflexão, sendo representadas por grandes compositores como Haydn e Mozart, conforme observado por Nattiez (1990, p.149):

Au Classicisme, la grande vedette était la musique instrumentale, qui passe a avoir position de privilège, acquérissant élégance et sophistication inconnues jusqu'au moment. C'étaient des sons doux et équilibrés. À cette période surgissent les sonates et les spectacles d'opéra passent a avoir encore plus de prestige, bien comme les orchestres deviennent très pertinentes.

Durante o século XIX, a burguesia foi a grande patrona das expressões artísticas. Este século no geral foi fortemente marcado pelos acontecimentos que levaram a ascensão da burguesia ao poder como a Revolução Francesa e a Independência dos

Estados Unidos, eventos que influenciaram todo o resto do mundo.

Desde o Renascimento Italiano, a burguesia procurou se aproximar dos intelectuais e artistas. Os valores humanistas de exaltação do indivíduo, a crença em sua vontade e capacidade criativa, a disposição para a ação, virtude e glória, em suma o antropocentrismo coincidia com ideias e propósitos da camada burguesa (MORILA, 2011, p.20).

A música do século XIX se caracteriza principalmente pelo ideário romântico. Seus elementos expressivos e emotivos a fazem se distanciar do seu período antecessor, dando mais liberdade criativa aos artistas e fazendo surgir novos estilos e instrumentos. Grandes nomes que marcaram essa nova fase foram Debussy, Beethoven e Chopin.

The music of the Romantic period, which is approximately the second decade of the nineteenth century to the early twentieth century was characterized by an increased attention to a wide melodic line, as well as expressive and emotive elements concurrently Romanticism in other forms of art. Musical forms began to distance themselves from the molds used in the classical era (even those who had already been encoded), and emerge parts freely as night, fantasies and preludes, while the preconceived ideas about the exhibition and development of these themes have become minimized or even ignored (SWAFFORD, 1975, p.52).

O século XX foi uma verdadeira revolução para a música. Grandes inovações, gêneros musicais e tendências apareceram. Foi um período ainda mais rico que os anteriores para a música, impulsionado pela rádio, surgimento das tecnologias tanto para gravar e reproduzir quanto para distribuir. A música teve uma imensa expansão nesse século para toda a população. O interesse por novos sons fez com que fosse incorporada à música uma grande quantidade de instrumentos e objetos antes não utilizados, diversificando assim sua sonoridade e seu acesso.

Amúsica, todavia, como vimos em sua trajetória na humanidade, ocupou diferentes funções dependendo do tempo-espço na qual estava inserida. Em sociedades que viviam um momento mais voltado para a guerra ela assumiu um caráter voltado para o conflito bélico. Já em sociedades com grande influência religiosa a música assumiu uma personificação mais sacra. O mundo da “reprodutibilidade técnica do som” como Benjamin (1996, p.42) fragmentou-se em inúmeros gêneros, musicalidades e técnicas.

O que se pretende dizer com isso é que a música é como um espelho que consegue captar e refletir, mesmo que transformada, a sociedade e suas características mais marcantes. Os compositores são seres humanos inseridos em uma sociedade na qual recebem constante influência dos acontecimentos. Ao criarem suas canções, muitas vezes recebem a influência de situações políticas que estejam acontecendo ao seu redor. No subcapítulo a seguir veremos como a música se enquadra nos movimentos políticos e como ela perpassa o ser humano e se reflete nas expressões sociais.

## 1.2 Música e os Movimentos Políticos

A música assim como outras linguagens da arte é capaz de dizer muito sobre a história de um povo. Cada civilização possui uma maneira de se expressar musicalmente como vimos até agora. A história tradicional acaba por deixar de lado e

não explora as outras diversas possibilidades de se estudar o passado e movimentos históricos por ficar presa a leis, decretos e tratados. David (2002, p.1) concorda com esse pensamento ao dizer:

Cada civilização, cada grupo social tem sua expressão musical própria, nesta perspectiva a linguagem musical caracteriza-se como uma fonte que se abre ao pesquisador, de cujos registros a Historiografia tradicional não se deu conta. Importa perguntar o que ela significa para nós e para determinado tempo histórico, ademais, o que esta arte tem sido para os homens de todos os tempos e lugares.

No entanto, precisamos estar atentos para as diversas características específicas que a música possui, pois ainda dialogando com a ideia de David (2002, p.1):

Respeitando-se os diversos contextos e características específicas, a música guarda a propriedade intrínseca de veículo de comunicação e de relacionamento, o que lhe concede um referencial que, transcendendo a definição “de arte de se combinar os sons”, confere a esta combinação o sentido a ela naturalmente inerente de expressão e representação.

Outra questão que merece ser lembrada é que a arte feita em qualquer período histórico nunca é livre da influência do período na qual foi criada. As músicas, pinturas e danças sempre irão ser marcadas pelos fatores políticos que estarão fervilhando no momento: “A experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras” (FISCHER apud DAVID, 2002, p.1).

Dessa maneira, David (2002, p.1) deixa bem claro o que queremos afirmar ao dizer: Como se pode notar, então, música e homem se identificam no tempo e no espaço”. Com essa visão sabemos que se pararmos para analisar o contexto político-histórico no qual determinadas canções foram criadas, poderemos perceber que estas irão refletir situações políticas que os países passaram, em que muitas vezes os governos tentaram suprimir, encobrir ou até mesmo exaltar o que lhes era de interesse na criação de canções que foram vinculados naquele período.

Na Revolução Francesa, por exemplo, os músicos mais famosos do período como Beethoven, Gossec ou Méhul refletiram em suas composições a situação política pela qual a França passava no momento:

A filosofia de Beethoven não se baseia num pensamento revolucionário bem definido; mas sua natureza sentimental e generosa é tocada pelo ideal democrático e liberal da Revolução Francesa. Quando esta rebenta, ele está com dezoito anos. Pouco mais tarde, no fim em 1792, encontra os exércitos conquistadores ao ir de Bonn a Viena. Acaba então de anotar em seus cadernos esta bela profissão de fé: “Fazer todo o bem possível, amar a liberdade acima de tudo e, mesmo diante de um trono, nunca trair a verdade!” (CANDÉ, 1994, p.627).

Podemos perceber dessa forma que Beethoven foi fortemente influenciado pela situação na qual se encontrava seu país, pois como já foi dito, o homem quando nasce recebe as influências da cultura do lugar no qual está inserido. Sendo assim não é de se espantar que as criações culturais surgidas na Revolução Francesa carregarão consigo características do movimento:

Em 1798, frequenta o embaixador da França, Bernadotte. O primeiro-cônsul junta-se a Plutarco, Homero, Shakespeare e Goethe em sua galeria de grandes homens: é o tipo exaltante do herói revolucionário, que encontra a glória militar libertando a Europa de todas as tiranias. Beethoven dedica-lhe sua Terceira Sinfonia mas rasga a dedicatória quando é informado de que Bonaparte se tornou Napoleão: “Logo, não é nada mais que um homem comum”, declara a seu amigo Ries. “Agora irá pisotear todos os direitos humanos, não obedecerá mais que à sua ambição, quererá erguer-se acima de todos os outros, irá tornar-se um tirano.” Beethoven é o primeiro compositor “engajado” num combate pela justiça e pela liberdade. Ele partilha o idealismo político de Schiller, que conservará a despeito de qualquer oportunismo (CANDÉ, 1994, p. 627).

Outro fato que devemos estar atentos é o de que certos eventos podem vir a influenciar durante muito tempo após seu término. Candé (1994, p.629) nos mostra que, mesmo muito tempo depois da Revolução Francesa ter acabado, seus ideais permaneceram durante séculos nas composições de seus autores:

O espírito da Revolução Francesa modifica profundamente o sentido e as condições da comunicação artística. A libertação do sentimento individual dá origem ao romantismo, e a promoção de novas categorias sociais abole as relações privilegiadas entre o criador e seu público. Ele se dirigia em um auditório bem definido, cujo gosto podia satisfazer; doravante, escreverá para uma multidão indeterminada de indivíduos, o “grande público” anônimo, cujo gosto e cuja inteligência artística só serão previsíveis estatisticamente.

Devemos lembrar nesse momento, antes de continuarmos a discussão, de como os músicos durante todo o Antigo Regime estavam à mercê do gosto da nobreza. Os artistas tinham conseguido se livrar das corporações de ofício e da Igreja, mas acabaram se tornando funcionários das cortes européias. (MORILA, 2011).

As revoluções burguesas, no entanto, trouxeram um novo público para o consumo das obras dos artistas, a própria burguesia. O mecenato, tão comum de ser realizado entre os nobres para com o trabalho daqueles que os agradavam, viria a desaparecer. Segundo Morila (2011, p.21) “O artista para sobreviver, para poder expor sua obra, dependia agora de um novo componente: o público”. E retomando o que Candé (1994) disse anteriormente, era um público que era difícil prever a reação ao que seria apresentado. Diversos artistas demonstraram dificuldade em lidar com essa nova platéia, pois queriam continuar a apresentar o que estavam acostumados a criar e compor, mas a grande massa não se mostrava aberta aos mesmos gostos da nobreza. No entanto, as grandes companhias que intermediavam a relação do artista com o público fizeram uma grande pressão e conseguiram impor a vontade popular aos artistas:

Muitos artistas tiveram uma reação hostil a este novo público. Mas a lógica do mercado acabaria por se impor. Intermediando o público e o artista existiam as companhias que acabavam por impor a vontade do público aos artistas, levando fama a alguns e anonimato e decadência a outros (CARPEAUX apud MORILA, 2011, p.21).

Não devemos, todavia, acreditar que as transformações musicais que aconteceram durante o século XIX foram obras exclusivamente do novo mercado artístico que surgia, pois uma grande parcela desta transformação se deve a ideologia

burguesa (MORILA, 2011).

Segundo Morila (2011, p.22) “A política suscitou uma série de questionamentos, proposições e soluções. Surge a figura do cidadão, e com ela a ideia de povo e nação”. Durante o Antigo Regime era comum que o povo não questionasse sobre o porquê necessitavam ser tutelados por um rei. Existia toda uma aura construída, religiosa, política e cultural para que o soberano fosse visto como um ser acima dos outros humanos e com isso ter seu direito de governar todo o reino garantido e raramente questionado. Durante muitos anos o que uniu os diferentes povos que coabitavam o reino era esse monarca (MORILA, 2011).

No entanto, quando as revoluções burguesas estouraram, toda a política mudou drasticamente, pois agora o povo elegeria seu governante, porém é importante definir: mas quem era esse povo? Diversos povos que nem compartilhavam a mesma língua e costumes coabitavam aquele reino, como poderiam ter o sentimento de nação se nada tinham em comum a não ser o rei que já não mais existia? Candé (1994, p.629) explicita esse pensamento ao dizer:

No entanto, o conceito de nação, que tende a substituir o de Estado, implica uma especificidade étnica e cultural. É a fonte de todos os nacionalismos, em particular do que despertará no decurso do século XIX na música europeia. Afirmando a originalidade de um patrimônio cultural e identificando-se com as aspirações particulares de um povo, o nacionalismo musical faz eco ao individualismo de um compositor romântico.

Este nacionalismo criado, consegue ser facilmente percebido na música, pois os músicos e artistas passaram a utilizar dessa temática para a criação de uma música nacional, algo que fosse “a alma do povo” e reforçasse o conceito de nação (MORILA, 2011). Alguns exemplos são citados por Morila (2011, p.23) como “Na Rússia, Mikhail Glinka compunha em 1836 A vida pelo czar, primeira ópera nacional russa, Chopin compunha “polonaises”, Rossini reinventava a ópera italiana”. Sendo dessa maneira que elementos antes populares foram transformados em nacionais:

Transformar tradições musicais específicas em música nacional. Procurar temáticas tradicionais e fazê-las ícones nacionais. Criada uma musica nacional, uma arte nacional baseada (mesmo que deformada) de uma cultura popular, os conceitos de povo e de nação tinham campo amplo para se proliferar. Neste sentido a arte romântica cumpria o seu papel (MORILA, 2011, p.23-24).

Como percebeu Morila (2011), a onda nacionalista sofreu grandes inflexões no século XIX e XX, inclusive no Brasil. No entanto, manteve-se presente tanto quanto na música erudita ou na popular. Como exemplo em nosso país pode-se mencionar o ufanismo nacionalista do Estado Novo promovido por Vargas com canções populares e seu uso sistemático nas ondas do rádio.

A música não serviu só à propaganda nacionalista ou a ideologia burguesa, mas também como propaganda contra ideológica. Se por um lado a dominação política e cultural se faziam presentes, por outro, sempre temos as manifestações de resistência, denúncia e protesto ao caráter repressivo do governo.

Utilizando um exemplo ocorrido em terras brasileiras, sabemos que a música durante o período da Ditadura Militar sofreu censura por parte do governo, assim como a imprensa e outros veículos de comunicação. Músicas que não estivessem de acordo com a nova ordem vigente eram proibidas de ser divulgadas. Ikeda (2001, p.3) nos fala das músicas de protesto, produzida principalmente na década de 1960, que consagrou nomes como Chico Buarque de Hollanda, Geraldo Vandré entre outros. Músicas como “Cálice” e “Pra não dizer que não falei das flores” viraram clássicos da música popular brasileira e as mesmas foram importantes formas de protesto da época:

Pelo que se nota, sobretudo nos textos das músicas, são, em todos os casos, peças que revelam caráter político-ideológico evidente, apesar das situações tão distintas. Na Missa da Coroação temos o exemplo da música praticada como instrumento de confirmação hegemônica (não muito diferente do “antigo regime” que Napoleão combatera), perceptível, inclusive, na forma e no estilo da música, que busca efeitos grandiloqüentes e exaltativos, modelados nas óperas italianas da época. De forma contrária, os exemplos seguintes, nos quais estão mais centradas as reflexões desta comunicação, são casos de questionamento da realidade social. As citações desse tipo poderiam se ampliar para dezenas e dezenas na história de qualquer país, como os exemplos, no Brasil, da chamada música de protesto produzida principalmente na década de 1960, que consagrou nomes como Chico Buarque de Hollanda, Geraldo Vandré e outros.

Ikeda (2001, p.3-4) ainda nos mostra um panorama do cenário musical dos anos 1970 na Bahia, ao destacar o movimento da música negra tomando força e proporção à medida que os negros se empoderavam:

Depois, tivemos, entre finais dos anos de 1970 e na década seguinte, o movimento da música negra, na Bahia, que no começo se pautou na valorização da cultura e na busca da auto-estima da população negra, diante do preconceito racial. Temos também o rap (a música do movimento hip-hop), que ganhou força no Brasil especialmente a partir de meados da década de 1980, como continuidade da linhagem musical da crítica social.

Podemos perceber através da fala de Ikeda (2001, p.4):

Dessa forma, a música utilizada político-ideologicamente é uma constante nos grupos humanos, porém, quase sempre desconsiderada no pensamento hegemônico euro-ocidental, que preserva ainda o ideário romântico, sobretudo do século XIX, da chamada “música pura”, calcada no modelo denominado “música clássica”, “música culta” e outras adjetivações. Esta permanência ideológica motiva e condiciona as abordagens de predomínio estético na música, conforme se verifica no pensamento de muitos músicos e musicólogos, que, no geral, não consideram, ou, pelo menos, não se interessam pelas inter-conexões aqui enfocadas.

Muito embora Ikeda (2001, p.6) enfatize o uso político da música por grupamentos hierarquizados, ele também lembra que nem sempre este conteúdo estará explícito, mas muitas vezes somente como “uma percepção intuitiva da realidade”. E continua:

Observa-se plena consciência política da realidade, porém as ações desveladoras se dão por meio de linguagens dissimuladas, comuns na cultura popular e em sociedades dominadas por esquemas repressivos.

David (2002, p.3), utilizando a Era Vargas e a Ditadura Militar sintetiza o uso político da música:



Ao considerá-la pelo uso político, a produção musical tem revelado posturas que, alinhadas aos diversos contextos, manifesta posicionamentos ideológico-partidários: uns, nas canções de protesto e de denúncia; outros, fazendo ressoar os encadeamentos harmônicos do ufanismo engajado: letras e melodias que exaltam a terra, o sol, o mar, a fauna e a flora. Justamente, por esses posicionamentos, no período de Getúlio Vargas (1930-1945), notadamente durante o Estado Novo, a música popular que chega ao mercado configura-se em perfeita consonância com a política econômica nacionalista de incentivo à produção brasileira, de exaltação ao país, de apologia ao progresso pelas vias da “disciplina” e do enaltecimento ao trabalho, que declara o fim da “malandragem”.

Podemos entender que a crítica, repressão e muitas vezes a exaltação de determinado governo dificilmente aparecem de maneira explícita quando paramos para analisar as músicas daquele período. É preciso um estudo mais amplo sobre a situação na qual se encontrava o país, quais eram os valores que os dominantes tinham interesse que a população tomasse conhecimento e estar sempre atento para não cair no erro de analisar apenas as produções veiculadas pelos governantes. Ao deixarmos de lado as manifestações culturais feitas pelo povo, deixamos muitas vezes de ver o outro lado da história, aquela difere em muito da história oficial.

No capítulo a seguir, poderemos observar na escola o panorama traçado até aqui sobre como a música se relaciona com o ser humano, principalmente com a criança em todas as suas minúcias e como esta se estabelece no ambiente escolar.



# CAPÍTULO 2

## MÚSICA E ESCOLA

### 2.1 Música, a Criança e a Escola

A música está presente na vida da criança desde a mais tenra infância, seja em canções conhecidas, inventadas ou imitações dos gestos de sua banda favorita.

Quando a criança vem ao mundo muitas famílias as embalam ao som de cantigas ou músicas tocadas na rádio, fora os sons, sejam eles produzidos por animais ou objetos. A criança tem contato desde o útero com todo o tipo de som. De acordo com (HOWARD, 1984, p.5) a música tem um valor simbólico e tem um significado pessoal para cada um que a escuta:

Na verdade, a música sempre se entrega pela metade; exige do homem que a ouve ser restabelecida na integralidade de sua essência. O ouvinte que recita o trecho de música, que não se transporte ao estado que seria o seu se o compusesse naquele instante, passa longe da música. Somente podemos nos vangloriar de ter escrito um bom livro se seu conteúdo for suscetível de se tornar parte integrante do leitor. Podemos esquecer as palavras ou uma melodia, mas isso não significa que esqueçamos a mudança que provocamos em nós; melhor ainda, não é preciso que o esqueçamos. As modificações que a música, provoca em nossa vida anterior, como, aliás, toda a impressão exterior que age sobre as profundezas do nosso ser, significam outro tanto de ampliação, de diferenciação, de aprofundamento em nossa substância íntima, ou melhor, são, no sentido próprio do termo, a causa do despertar de nossas faculdades.

Essa visão de que toda música nos transforma pode ser demasiada, pois nem sempre que ouvirmos uma música ela mudará nosso íntimo e nossa história.

Algumas canções, aquelas às quais associamos com nossos sentimentos, lembranças ou que aconteçam em algum momento marcante, acabam tomando um significado especial, nos inspirando, dando coragem ou nos fazendo refletir sobre algo, mas no dia a dia, temos contato com diversas músicas e nem todas assumem esse caráter em nossa vida. Partindo de uma perspectiva histórico-cultural podemos entender a música como:

Com base nos estudos da perspectiva Histórico-Cultural entendemos a música como uma forma de linguagem, produto da cultura e se cria nas interações sociais e não como um dado a priori, mas sim, por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações antecedentes. (SCHERER E DOMINGUES, 2012, p.7).

Desta forma ao nascer, a criança está exposta a toda cultura humana e, dentro dela, a música. Como dissemos anteriormente, a criança possui contato com a música desde a mais tenra idade seja na voz da mãe, o som dos seres vivos ou barulhos que a cercam, dessa forma Scherer e

Domingues (2012, p.5) afirmam que:

Assim, a música dialoga com a constituição interna do ser humano. A criança estabelece suas primeiras relações com o mundo sociocultural por meio dos sentidos e dos laços afetivos.

No entanto, Hicks vai ainda mais longe ao afirmar que é desde o útero que a criança já tem contato com a música, pois ao ter contato com as batidas do coração da mãe o mesmo já começa a desenvolver noções musicais como ritmo e harmonia:

O som que domina o mundo fetal são as batidas do coração da mãe. Outras vozes e sons não familiares adicionam harmonia à já progressiva composição da sinfonia uterina. Da vigésima quarta semana em diante, o feto ouve todo o tempo. Ele tem muito a ouvir, uma vez que o abdômen e o útero da grávida são lugares muito barulhentos. (HICKS apud KRUEGER, 2010, p.8).

Podemos afirmar então que o contato musical começa antes mesmo de nascer e segundo Scherer e Domingues (2012) prolongamos essa experiência por toda a vida uma vez que nos inserimos em “práticas sociais e tradições culturais musicais” produzidas pela nossa sociedade e cultura.

Para Goés (2009, p.4) “A música é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança”. Como constatado anteriormente, o contato com a música inicia desde tenra idade e com isso podemos perceber que a musicalização da criança acontece no seu cotidiano, escutando os sons e canções que perpassam o seu dia a dia.

Ao apreciar uma música é possível experimentá-la de forma inteira e fluida e a criança é capaz de compreender os diferentes conceitos de musicalidade, assim como denotação de passagem de tempo. Dessa forma, elas são capazes de identificar de forma palpável o início o meio e o fim de uma canção.

A música é essencial para o pleno desenvolvimento da criança, pois como já afirmamos anteriormente, elas têm contato em diferentes situações com a música e elas escutam, brincam e fazem música seja no pátio da escola, na aula de música ou em casa. Sendo assim leitura, escrita e música estão ligadas, pois como afirma Brook (2013, p.149) “Tanto a aquisição da leitura e escrita quanto à música, são notas da mesma canção, uma vez que ambas fazem parte do desenvolvimento infantil.”

Dessa maneira a música favorece a oralidade na infância. Em pesquisa realizada por Scherer e Domingues, elas constataram que no início, as crianças apenas observam as canções e pouco a pouco começam a desenvolver o ritmo, melodia e só depois passam a cantar as letras e mesmo assim, falando apenas as palavras finais das estrofes:

Fazem registros musicais na sua memória, a princípio apenas vocaliza, e, aos poucos, vão aumentando seu repertório de palavras, desenvolvendo sua capacidade de expressão, ao imitar gestos e ações. A linguagem faz com que pensamentos e emoções de uma pessoa possam habitar a outra (SCHERER E DOMINGUES, 2012, p.6)

Dessa forma, podemos considerar a música como um elemento mediador entre

a apropriação da criança e sua língua materna, pois ambas são congruentes e se completam, dando apoio no desenvolvimento da criança e na apropriação de diferentes linguagens:

Nesse sentido, podemos pensar que a música, como elemento mediador, contribui para o desenvolvimento da comunicação verbal ao permitir a auto-expressão da criança, de forma espontânea e natural, constituindo-se em uma forma de linguagem (SCHERER E DOMINGUES, 2012, p.7).

Sabemos que a linguagem possui a característica de permitir que uma mensagem seja passada e quem se depara com aquela mensagem seja capaz de recebê-la e compreendê-la:

Ela constitui um processo que não segue um curso único, universal e independente do desenvolvimento cultural. O que nós interiorizamos são os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio (LUCCI, 2006, p.8).

Sloboda (2008, p.10) nos diz que: *“The acquisition of musical skills is learned without conscious effort up to 10 years old”*. Dessa forma, ele afirma que a aquisição de habilidades musicais é aprendida sem esforço consciente. Da mesma forma que não sentamos atrás de uma mesa e nossa família pega um quadro negro dando uma “aula” para aprendermos nossa língua materna, a música é aprendida no cotidiano, nas experiências e relações que a criança trava com ela até os dez anos de idade. Maffioletti (2013, p.128) nos mostra que tanto a enculturação (ato de aprender algo sem esforço consciente) quanto o treino são importantes para o desenvolvimento musical infantil:

O treino musical, que exige esforço e estudos para aprender a ler uma partitura, adquirir fluidez em um instrumento entre outras habilidades mais específicas, funciona de acordo com o aprendizado da norma culta da nossa língua, necessita de um ambiente formal. A leitura rítmica, a nomenclatura das notas entre outros saberes musicais não conseguem ser adquiridos no contato informal com a música.

Toda a população sabe falar a sua língua, mas se o indivíduo quiser aprender a norma culta, fazer o registro escrito, saber o que são figuras de linguagem e como redigir uma redação, ele necessitará fazê-lo em um ambiente educacional formal. A linguagem musical tem um papel importante na sociedade que muitas vezes passa despercebido. Scherer e Domingues (2012, p.1) nos mostram que:

A importância da linguagem musical e da arte na sociedade contemporânea é justificada pelo fato de promover o desenvolvimento do ser humano, (...) não por meio de treinamento e da alienação, mas sim, por meio do esclarecimento, da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética, para promover a liberdade na criação e realização de sua própria ação.

Os mesmos lembram que o treinamento feito de forma alienada, sem entender a musicalidade, fica algo mecânico, apenas reprodução das notas que a pessoa lê na partitura, mas quando é feito de maneira libertadora o mesmo se torna indissociável para a formação crítica do ser humano. Concordamos com Scherer e Domingues

(2012, p.2): “Música, é assim, não só um desafio confinado as especificidades de um campo, mas a aspiração de conscientização política e social.”

Sloboda (2008, p.11) nos mostra ainda como que o aprendizado da música pode auxiliar no desenvolvimento de outras habilidades como por exemplo a leitura, pois música e língua possuem características em comum:

The phonological awareness is essential for the development of reading and writing and musical skills help in this process. However, the rhythm-reading correlation is more significant in older children (8-10 years old), as older children read more complex words with a wide range of metric and intonation that children in literacy phase still can't read.

Goés (2009, p.4) nos diz que “A música deve ser considerada uma verdadeira linguagem de expressão, parte integrante da formação global da criança”. Se tratando a música de uma linguagem, a pergunta que fazemos é: qual seria a melhor forma para que a criança desenvolva sua linguagem musical? Como vimos até o momento, todos os autores concordam que a música é aprendida no cotidiano, através das experiências e das relações que a criança desenvolve com a mesma. Partindo desse pressuposto, acreditamos que a melhor forma para que a criança aprenda a linguagem musical seja utilizar o mesmo procedimento que a criança usa para aprender a língua falada, que seria tendo contato com a mesma. Apresentando novos sons, deixando ao seu dispor os instrumentos musicais para que experimente e se familiarize com os mesmos, ouvindo diferentes tipos de canções, além é claro de dialogar e encorajar a descoberta e a criação de novas formas de expressão musical.

Vygotsky (1991) nos fala que o desenvolvimento das capacidades humanas é feito através das mediações e interações estabelecidas entre os seres humanos ao longo da história da humanidade. A mediação social mostra que os processos intersíquicos, aqueles que são partilhados entre pessoas, são internalizados e transformam-se em processos intrapsíquicos. Sendo assim, o ser humano não nasce com seu desenvolvimento predeterminado.

Para exemplificar de maneira clara esse pensamento podemos imaginar a seguinte situação: se trancarmos uma criança em um quarto escuro, entrando apenas para alimentá-la durante toda a sua infância, ela não desenvolverá as características tipicamente humanas, pois diferente dos animais que nascem com instintos, os homens são seres sociais que aprendem seu comportamento através dos grupos.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento de funções psíquicas está em estreita relação com as condições histórico-culturais nas quais o sujeito está inserido. De tal forma, os professores podem agir como mediadores dessa aprendizagem ao fornecerem situações e momentos para que a mesma desenvolva sua autoconfiança e habilidades:

As crianças são extremamente ativas, por meio de movimento, experimenta suas possibilidades e seus limites motores. A música pode caracterizar por trabalhar a criança em seus movimentos mais amplos, com os quais é estimulada a compreender progressivamente seu corpo, podendo afirmar-se e obter a

autoconfiança necessária à sua autonomia e um grande potencial de criatividade. (GOÉS, 2009, p.4-5)

Estes momentos propiciados para a descoberta e para o contato da criança com a música são vitais para ela, pois é nessa hora que ela liberta todo o seu potencial criativo não se preocupando em apresentar algum resultado, só conhecendo e experimentando:

As instituições de educação devem oportunizar momentos para que a criança possa descobrir, pesquisar sons, realizar combinação rítmicas, melódicas, harmônicas, manipular objetos que emitam sons etc. Estes momentos são de fundamental importância, pois a criança está receptiva, desinibida, livre de preconceito, os quais, muitas vezes, são criados pela própria escola (GOÉS, 2009, p;5)

Inclusive, um ponto que merece ser ressaltado é a preocupação exarcebada com os resultados imediatos nas aulas de música. Como exemplo, citamos a aprendizagem de uma canção inteira ou a fluidez de se tocar uma música completa nos instrumentos:

Outro aspecto ressaltado é a preocupação com o produto imediato nas aulas de música, estando sempre vinculadas a apresentações, nas quais as crianças têm o compromisso de fazer o melhor possível. Um momento que poderia ser rico e prazeroso transforma-se num momento de ansiedade (GOÉS, 2009, p.6).

As aulas de música deveriam ser um espaço com diversas possibilidades para que a criança consiga expressar-se, pois dessa maneira ela irá mostrar todo o seu potencial criativo sendo capaz de inventar e reinventar o mundo no qual está inserido. Para Goés (2009, p.5) “A criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades.”

O desenvolvimento da criatividade como afirma Weigel (1988) é de extrema importância, pois ela contribui para que o ser humano aprenda a lidar com as situações da vida. De acordo com o mesmo autor, a música contribui imensamente para o desenvolvimento da criatividade:

Criar é o ato de originar alguma coisa. Ser criativo é viver adaptando formas de expressões as necessidades da vida. O processo criativo está em desenvolvimento quando somos capazes de criar ou recriar determinadas situações com a qual nos deparamos. Para estimular a criatividade, é necessário que o professor seja criativo para estimular a criança, podendo auxiliar na reelaboração do pensamento para idéias produtivas. A música por si só contribui para o desenvolvimento criativo (WEIGEL, 1988, p.188).

Rosa (apud GOÉS, 2009, p.6) ainda nos lembra da importância de proporcionarmos vários momentos para que a criança conheça os diferentes meios de se fazer música, pois dessa maneira ela irá se familiarizando com a diversidade musical e conseqüentemente cultural que envolve a musicalização. Ouvirmos a criança na hora de trabalharmos com a música também se mostra fundamental para a autora:

A importância do educador proporcionar momentos onde a criança descubra, analise e compreenda os ritmos do mundo, através da observação e do contado com instrumentos musicais, com a dança, com o folclore, etc. Deve estar atento a valorizar todas as formas de expressão escolhidas pelas crianças, pois a mesma

comunica-se principalmente através do corpo.

Goés (2009, p.6) reafirma a música como tendo papel fundamental na criatividade ao dizer que: “Percebendo a espontaneidade da criança em cantar e dançar confirma-se o importante papel que elas exercem no desenvolvimento integral da criança e em seu pensamento criativo.”

Seguindo a mesma linha de pensamento, Scherer e Domingues (2012, p.4) justificam o ensino da linguagem musical na escola, alegando os benefícios cognitivos que estes trariam para ajudar no desenvolvimento infantil:

Nesse contexto, justificamos a linguagem musical como um recurso para o desenvolvimento psíquico de crianças da Educação Infantil, visto que a mesma garante que desenvolvam determinadas funções psíquicas ao se apropriarem do conhecimento veiculado em produções culturais da humanidade, em um processo educativo do qual participam de forma integral.

Sabemos, no entanto, que mesmo que os estudos sobre a relação da música e o desenvolvimento humano já comprovem como ela é importante de muitas maneiras para o indivíduo, a educação musical infantil no Brasil ainda está se constituindo, procurando se afastar da noção de “dom” ou “aptidão”.

Aprender música desenvolve outras habilidades não musicais, o que é um grande ponto para a sua valorização no currículo escolar. A música tem ritmo, métrica, rima e conceitos que podem ser trabalhados em diversas disciplinas. Pacheco (2013, p.93) em seus estudos chegou a algumas conclusões que valem ser ressaltadas:

I: Trabalhar com canções pode aperfeiçoar as habilidades da consciência fonológica

II: Enfatizar a reprodução de padrões rítmicos, a memorização de sequências sonoras ou a identificação e reprodução de timbres e melodias pode contribuir com o desenvolvimento e ampliação do vocabulário.

III: O uso de atividades musicais em sala de aula pode aumentar o interesse da criança na leitura e escrita.

A educação musical brasileira, no entanto, precisa ser fundamentada sem seus objetivos se resumirem a auxiliar o desenvolvimento dos alunos em outras áreas de conhecimento, nem apenas para servir como pano de fundo de apresentações para família em datas festivas escolares. A educação musical precisa ser valorizada e reconhecida por si mesma como tal.

Todavia, apresenta-se uma problemática na hora de se trabalhar a música em séries iniciais, pois ela a princípio, não é algo palpável nem visível. No entanto o corpo e principalmente as mãos ajudam na descoberta do elemento sonoro (ILARI, 2003).

Dessa maneira, como instrumento para a aprendizagem teóricos como Broock (2013), Freire e Freire (2013) e Ilari (2013) tem-se utilizado da Corpossolfa e Manossolfa na hora de se trabalhar com teoria musical nas séries iniciais apesar de já termos registros mais antigos como constatado no trabalho de Adeodato (2016) sobre sua utilização para a musicalização de crianças no Espírito Santo. Sobre o manossolfa:



Uma das modalidades do ensino das notas musicais que possui relação mais próxima com o desenvolvimento do pensamento de sua base simbólica para o nível conceitual é a manossolfa. O termo designa a associação entre as sílabas de solfejo e os sinais manuais. Os sinais da manossolfa foram elaborados para permitir a socialização do conhecimento e a execução de peças musicais, principalmente no contexto de grupos vocais (FREIRE E FREIRE, 2013, p.111-112)

O corpossolfa ajuda a estabelecer experiências socioafetivas cuja mediação se dá pela relação entre audição, sílabas de solfejo e sinais corporais. O movimento corporal é algo fundamental no processo de ensino e aprendizagem:

Na prática do corpossolfa, a criança vivencia as alturas por meio de sinais específicos que permitem a visualização das alturas musicais quando o trabalho é realizado em grupo. A experiência com a associação entre corpo e solfejo funciona como uma preparação para a leitura musical, sendo que a primeira leitura será feita no corpo da própria criança. Esta deve vivenciar primeiro gestos amplos, que demonstrem a relação entre grave, médio e agudo. Depois que essas relações estão claras para ela, o professor pode usar alturas definidas pelos sinais, facilitando a leitura melódica. A proposta do uso de gestos deve considerar o desenvolvimento da motricidade nessa idade. (FREIRE E FREIRE, 2013, p.114)

Segundo França (2013, p. 14) “O som dessa maneira, precisaria de movimento e o movimento precisa do corpo para tornar a experiência musical uma experiência significativa”. A corpossolfa permite a manipulação de conceitos abstratos de maneira concreta, além de permitir que o corpo seja a primeira representação de lógica musical para a criança.

Para ilustrar esse exemplo segue imagem de como seriam representadas as notas musicais utilizando dos conceitos do corpossolfa:

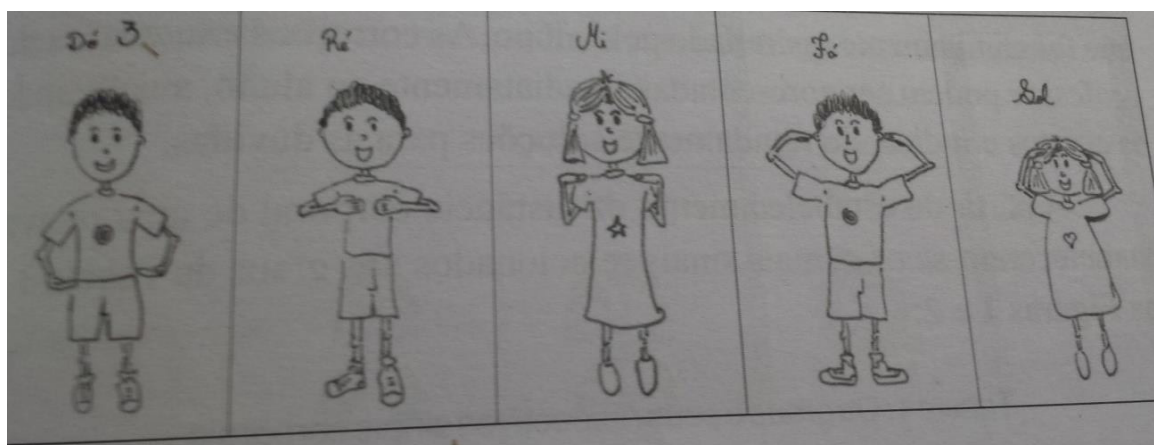


Imagem 1 - Notas Dó, Ré, Mi, Fá, Sol

Fonte: Freire e Freire (2013, p.115)



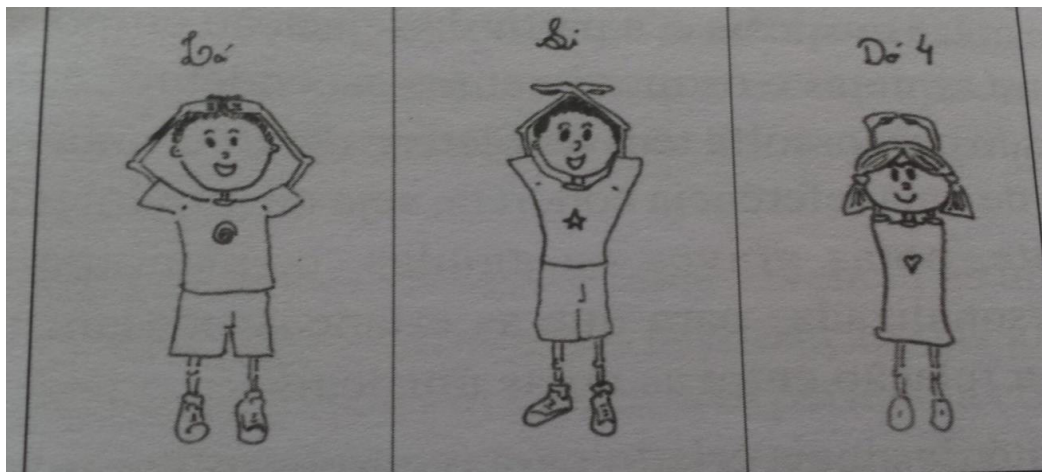


Imagem 2– Notas Lá, Si, Dó

Fonte: Freire e Freire (2013, p.116)

Segundo Freire e Freire (2013, p.115) “A escolha desses pontos corporais proporciona uma boa região para distribuir os graus de forma que a distância entre eles fique visualmente bem nítida”, além de também funcionar como um meio de ver o conhecimento dos alunos.

Ao estabelecer a criança como ponto de partida, podemos considerar o seu contexto cultural e social, seus interesses ou suas atividades preferidas. Assim, é importante abordar o conhecimento musical com base no que a criança já sabe:

When we explore music in the contexts with which we are most familiar, those prevalent within globalised western society, we find that music is frequently valued for the emotional responses it elicits (CROSS, 2008, p.3).

Como já dito anteriormente, os primeiros contatos da criança com a música serão feitos através da cultura que a cerca, seja através do rádio, da televisão ou jogos.

Sendo assim, se queremos partir dos saberes que a criança já possui para introduzi-la no ensino formal da música, devemos estar atentos ao que faz parte do seu mundo musical para melhor abordarmos essa questão.

Cross (2008) dialoga com Howard (1984) ao fazer uma relação entre música e emoções humanas, onde ambas se entrecruzam. Essa relação estreita entre resposta afetiva e música ganha contornos específicos na educação da criança, inclusive com o brincar. Nós vemos em todas as partes não só no Brasil, mas no mundo a música sendo representada no meio infantil através de jogos e brincadeiras. As cantigas populares, cantigas de roda e canções que acompanham o pular corda, elástico, as brincadeiras com as mãos e tantas outras que fazem parte do universo da criança ainda são passadas oralmente de geração em geração:

Perhaps the most common form in which music is encountered for many is as an element in cinema, television or computer game, where music is employed to elicit or to bias emotional response (see Cohen, 2001: Boltz, 2001). It seems to operate most efficiently on our affects when its global characteristics are being use to manipulate our emotions: on a simple level, high levels of arousal tend to be elicited by music that is intense and has a broad spectrum (music that is “big and loud”);

music tends to elicit positively valenced emotion (facilitate happy states) by means of relatively faster tempi (e.g., The Blues Brothers) and negatively valenced emotion (sad states) by slow tempi (e.g., The English Patient). There is now a considerable body of research on music and the emotions which tends to confirm that those global characteristics of music tend to elicit consistent types of motivational or emotional response (see, e.g., Husain et al., 2002). These can be interpreted as being appropriate to the correlates of the global features of sound in the physical world. The notion of a relationship between level of arousal and intensity of sound signal (whether of environmental sound or of music) is unsurprising, as high signal levels will indicate high energy levels of a nearby system, physical or biological, which is likely to be of biological significance to the perceiver and to elicit situation specific motivational states characterised by high levels of arousal. These consistent types of affective responses to global features of musical sound can thus be thought of as driven by general tendencies to respond affectively to biologically significant features of sound in the physical world. These include intensity but are not limited to that parameter of sound; it's likely that appropriate situation specific motivational states will be elicited by other types of acoustical cues.

A criança segundo Goés (2009, p.9) observa seus semelhantes, mas principalmente o que os adultos fazem ao seu entorno, agindo como um “espectador do mundo dos adultos e o resultado das relações sociais que vê a sua volta.”

Vygotsky (2001, p.120) elucida melhor esse pensamento ao dizer que: “[...] a criança reproduz ativamente e assimila o que vê nos adultos, aprende as mesmas relações e desenvolve em si mesma os instintos primários de que irá necessitar na futura atividade”.

Dessa maneira, vemos que a imitação que a criança faz é extremamente significativa e não só uma imitação sem propósito. De tal forma, Vygotsky (2001), ao falar da atividade imitativa, realça que tal atividade não deve ser feita de maneira automática, mas de forma que propicie a oportunidade de fazer ações que vão além das expectativas esperadas, contribuindo assim para seu desenvolvimento.

A importância da experimentação se mostra dessa maneira necessária para o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, daí a importância de deixá-la experimentar toda a diversidade de instrumentos disponíveis e não apenas os considerados infantis, afinal ela quer usar os instrumentos que vê os adultos usando:

Primeiro, ela é espectadora e só posteriormente é que se transforma em ator. É por isso que a criança compreende mais palavras do que consegue pronunciar. A imitação é um aspecto importante no desenvolvimento intelectual e afetivo da criança. A imitação tem aspecto lúdico, altamente utilitário e de grande significado social. É pela imitação dos outros, principalmente dos mais velhos, que a criança se transforma, ou se forma, num ser social. Ao imitar, a criança identifica-se e participa dos modelos sociais (GOÉS, 2009, p.6).

Da mesma forma, temos que saber que durante as aulas de música devemos estar cientes que a sala é heterogênea. Assim como chegam alunos que já sabem ler, escrever e se expressar perfeitamente, na música não é diferente. Haverão alunos que já chegarão com noções musicais e repertório e outros que só terão um contato mais profundo com o andamento das aulas. Nesses casos, devemos estar atentos para que não haja exclusão de nenhum aluno:

Ao se trabalhar com a música no ambiente escolar, deve-se atentar para não cair no erro de se dividir a classe aqueles “dotados” dos “não dotados” para a música, pois muitos desenvolvem apenas tardiamente seus dotes musicais devido a sua trajetória e contato com o fazer musical. Privá-las do contato com a música é privar possíveis talentos de florescerem (HOWARD, 1984, p.61).

A escola deve buscar diferentes formas do aluno se relacionar com a música para que o mesmo consiga atingir seu desenvolvimento integral como ser humano. Essa relação com a música pode ser dada de diversas formas como França nos explica:

A relação com a música na escola pode ser feita de diversas formas, seja ouvindo ou criando. Quanto mais se ouve, faz, cria e sabe, mais compreendemos a música. E é nesse ato de compreender que se alicerça o poder, o prazer e o fascínio que a música exerce sobre os seres humanos (FRANÇA, 2013, p.32).

Percebemos, portanto as conexões existentes entre o desenvolvimento cognitivo e linguístico, a interação social e as relações com a aprendizagem musical da criança. No entanto, essa nova realidade social na qual a música é reconhecida e vista como uma das várias linguagens que a Arte possui, enfrentará algumas dificuldades para ser exercida de forma plena e com qualidade nas séries iniciais. As legislações que regem o ensino de música que discutiremos no subcapítulo a seguir tentarão elucidar os questionamentos a respeito de sua oferta e da garantia de acesso da criança a musicalização infantil.

## 2.1 A Legislação e o Ensino de Música

### 2.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases

Neste capítulo será feita a análise da legislação que rege o ensino de música nos dias atuais. Dessa forma, através da análise da LDB de 1996, os PCNs e as DCNs que são as leis que tratam das questões do ensino da música na educação básica, serão analisados aspectos de como a mesma é amparada e regulamentada para que seu ensino seja garantido no meio escolar.

Antes de analisarmos a LDB de 1996 no entanto, é necessário lembrar que na LDB de 1971, a “Educação Artística” ainda não era considerada uma disciplina, nem abarcava as diversas linguagens da arte como artes cênicas, plásticas, dança e música. A “Educação Artística” era tratada como uma simples “atividade educativa” e apenas com a promulgação da atual LDB n.9394/96 que a disciplina passou a chamar-se “Artes” e foi inserida no currículo como componente obrigatório.

Nessa perspectiva, esse artigo da LDB de 1971 trouxe a Educação Artística para o currículo escolar, mas com diversas problemáticas envolvidas. Penna (1999, p.113) ressalta que “No entanto, a abordagem polivalente e a predominância das artes plásticas no espaço escolar da Educação Artística reduziram, enormemente, a presença da música nas escolas”, e de acordo com Figueiredo (2010, p.2):

Esta experiência trouxe resultados problemáticos e não contribuiu para o estabelecimento de uma proposta consistente para as Artes na educação. Uma das

consequências foi a superficialização de conteúdos artísticos na escola, e outra foi o desaparecimento da Música na escola, já que as Artes Plásticas estabeleceram-se como área hegemônica nos sistemas educacionais, em detrimento das outras manifestações artísticas.

De acordo com as explicações acima, observamos que os conteúdos ensinados nas aulas de educação artística eram em sua maioria rasos e a música, assim como outras linguagens da Arte, sequer eram trabalhadas em sala de aula. Sabemos que a maioria da população só tem como ter acesso a determinados conhecimentos de maneira sistematizada se esses são ofertados na escola, pois no geral, expressões culturais como música, idiomas, ballet, dança e aulas de teatro, entre outras atividades, só são adquiridas quando se paga por esse conhecimento em cursos especializados. E o que aconteceu com a música na LDB de 1971 não foi diferente, de acordo com Mateiro (2000, p.2) tanto a música, quanto o ensino de forma geral tornou-se algo restrito às pessoas privilegiadas:

A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a fatores como a não obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira.

Durante muitos anos, diversas atividades artísticas permaneceram restritas a um seleto grupo em condições de pagar pelo consumo dessas expressões culturais.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, nossa atual LDB, houve um reconhecimento importante para o ensino da Arte na educação, que passou a ter o status de disciplina entrando na grade de horários do dia a dia escolar como uma obrigatoriedade:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996, p.1)

No entanto a lei pouco específica sobre como serão tratadas as linguagens da arte, como por exemplo, a música. Cita-se apenas um pequeno trecho a esse respeito, incluso em 2008 com a criação da Lei Federal 11.769 “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2008, p.1).

Figueiredo (2010, p.5) nos diz que “A legislação não esclarece efetivamente que artes devem ser ensinadas e quem deve ensinar artes na escola.” e Fonterrada (2008, p.106) concorda com Figueiredo (2010) uma vez que diz:

O texto da LDBEN/96 é vago e amplo demais, deixando margens a diversas interpretações por parte das secretarias de educação e delegacias de ensino, o que, sem dúvida, prejudicou sua implantação na escola.

Concordamos com Fonterrada (2008) e Figueiredo (2010) nesse ponto, já que vários questionamentos que deveriam ter sido discutidos não apareceram nas especificações do documento, uma vez que a disciplina havia se tornado obrigatória.

Nada se fala a respeito da formação dos professores que atuariam nessa área, como a mesma seria feita, por quem seria ministrada, quais os conteúdos que deveriam ser trabalhados e com qual finalidade.

Não podemos negar, no entanto, que a LDB de 96 foi um grande marco para o ensino de artes na escola. No entanto, foi apenas o primeiro passo da longa jornada que a disciplina enfrentaria para se constituir e garantir seu espaço no ambiente escolar, uma vez que a lei que lhe promoveu o direito de existir na escola, mas nada respondeu a respeito de questões básicas necessárias para a sua implementação com qualidade. Fonterrada (2008, p.229) considera que:

Esse é um notável avanço, mas ainda não se chegou sequer a arranhar a outra questão, atrelada ao valor da música e da educação musical: o reconhecimento de uma real capacidade artística potencial presente em crianças, jovens e professores de música, que necessita de trabalho específico e competente para aflorar, sem o que não se atingirá o âmbito educativo, e muito menos o ultrapassará, para alcançar o artístico, fim último da área de artes.

O Ministério da Educação (MEC), após promulgação da LDB de 96, criou alguns outros documentos norteadores para que os profissionais de educação usassem como base para trabalhar com a Artes/Música nos espaços educacionais. Alguns desses documentos foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 2 (RCNEI), além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). No subcapítulo a seguir tentaremos elucidar alguns questionamentos deixados com a criação da LDB e que tentaram ser respondidos com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

### *2.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais*

De acordo com Ribeiro (2001, p.1) o PCN “(...) é uma referência nacional para o ensino fundamental, estabelecendo uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação” e segundo definição do Inep (2015, p.1), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são as diretrizes criadas para orientar os professores nos conteúdos, abordagens e metodologias a serem utilizadas ao se executar os objetivos do currículo em sala de aula:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Eles contemplam o ensino fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano e ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. Ao todo, são divididos em dez cadernos que trabalham com diversas áreas do conhecimento como: Linguagens, Matemática, Ciências



Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Possuem também outros três exemplares extras com os temas transversais, além dos cadernos do Ensino Médio (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.21) como dito anteriormente tem a intenção de nortear o ensino nas diversas etapas da educação básica brasileira além de:

(...) propiciar aos sistemas do ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno.

No entanto Fonterrada (2008, p.227-228) traz a crítica sobre a sua elaboração na seguinte perspectiva:

Na elaboração dos PCN foram convocados especialistas nacionais e estrangeiros, e o modelo escolhido pelo governo foi o então recente currículo nacional implantado na Espanha. Uma das críticas que se faz aos PCN é justamente esse fato, pois em sua elaboração não se partiu do conhecimento da realidade brasileira, mas de um modelo externo.

Uma vez que o Brasil é um país imenso e com realidades distintas em cada região, a aplicação de um modelo de um país europeu que possui outra visão e trajetória educacional para se aplicar de Norte a Sul do Brasil não é uma maneira coerente de se fazer um ensino que almeja a qualidade. Só o fato de ele ser um documento único já é por si só um problema, pois muitas sugestões contidas neles não são possíveis de serem realizadas em alguns ambientes escolares, porque em alguns lugares não se possui a mínima infra-estrutura. Gomes e Nogueira (2003, p.1) acreditam que:

Considerando-se os resultados ainda pouco significativos no desenvolvimento da qualidade do ensino público, segundo índices nacionais e internacionais, as políticas públicas de educação, especialmente as de orientação curricular, deveriam dar maior ênfase, segundo acreditamos, à realidade escolar, o que acarretaria os menores efeitos perversos possíveis.

Existem inúmeras sugestões e objetivos que norteiam o ensino nos diversos cadernos dos PCNs, no entanto, a partir desse ponto nos ateremos a análise do caderno seis, que contempla o conteúdo de Artes. Na primeira parte desse documento poderemos ver mais a questão dos objetivos e as problemáticas envolvidas com ele.

O caderno de Artes é dividido em duas partes. Na primeira há uma explanação geral do que seria a Arte, sua trajetória histórica, as diferentes visões que perpassam o seu ensino, além de explicitar quais os objetivos esperados que os alunos alcancem com a disciplina. Já na segunda parte abarcam-se as linguagens da arte, sendo elas artes visuais, dança, música e teatro, além de dar sugestões de como se deve atuar para atingir os objetivos descritos no decorrer do texto. No final do caderno existe um capítulo dedicado a falar das normas e formas de avaliação (BRASIL, 1998).

Ao analisarmos alguns dos objetivos traçados pelos PCNs de Artes em sua primeira parte, algumas inquietações a respeito aparecem:

Através das manifestações artísticas o aluno deverá compreender, sentir, perceber

e articular os significados e valores, que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade, além de compreender, relacionar e respeitar a diversidade cultural de outros povos (BRASIL, 1998, p.19)

A disciplina Música ficou por anos fora da escola como vimos na análise histórica levantada. Fonterrada (2008, p.54) ainda nos diz que “Foram anos sendo considerado um conhecimento irrisório e por isso algo possível de se passar sem (...)”. Pensamentos desse tipo levam tempo para desenraizar do ambiente escolar e da atitude das pessoas. O próprio PCN reconhece isso ao dizer que:

As práticas de ensino de Arte apresentam níveis de qualidade tão diversificados no Brasil que em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno. Em outras, ainda se trabalha apenas com a auto-expressão, sem introduzir outros saberes de arte (BRASIL, 1998, p.29).

Nessa mesma linha de pensamento, ele ressalta que para mudar essa realidade seria necessário que:

(...) os professores que se dispuserem a ensinar arte tenham um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas (BRASIL, 1998, p.29).

No entanto, para que os professores consigam trabalhar nessa perspectiva é necessário que cursos de formação continuada sejam ofertados a eles, pois de acordo com os documentos de secretarias de diversos municípios, a disciplina é trabalhada nas séries iniciais por dois tipos de professores: o formado em Artes e o Pedagogo. Este último trabalha com todas as diversas áreas do conhecimento nas séries de 1o ao 5o ano e conseqüentemente acaba perpassando os conhecimentos artísticos. Para que trabalhe de maneira consciente e com intencionalidade nas suas ações é necessário ter bem claro o que são linguagens artísticas e como se deve trabalhar com elas em sala de aula:

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas (BRASIL, 1998, p.30)

Vale a pena ressaltar a problemática envolvida com o professor de Artes e o seu curso de base. Nas escolas os profissionais encarregados pelo ensino da disciplina são, em sua grande maioria, formados em artes visuais ou o professor pedagogo, como constatado por Ribeiro (2003), Fonterrada (2008) e Penna (1999). Para o professor formado especificamente na área de Artes, Volpe (2006, p.25) nos lembra que o curso de Artes ainda é feito de forma polivalente, mesmo que existam cursos específicos como a licenciatura e o bacharelado em Música:

Não podemos esquecer que ainda existem instituições educacionais que possuam este formato de formação; uma grade curricular na área de arte polivalente, ou seja,



durante 3 anos os futuros professores, adquirem conhecimento das três linguagens artísticas – artes-visuais, música e teatro. Sendo somente no último ano que verá uma destas linguagens com mais profundidade de seus conceitos.

Magalhães (2002, p.162) ainda nos diz que “A polivalência deixou uma lacuna na formação do professor e nas práticas educativas em arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares.” A respeito do contato que o pedagogo tem com Artes em seu curso, quando muito é uma disciplina, possui pouca carga horária e perpassa as questões da arte muito superficialmente. Gomes e Nogueira (2003, p.1) concordam com isso ao dizer:

Ainda fazendo o uso dos PCNs, muitos professores têm tido dificuldades em aplicar as sugestões apresentadas por eles, de forma que também se torna questionador o papel destes como diretriz política eficiente nos dias atuais. Algumas questões reflexivas nos levam a indagar também a respeito da formação desses professores e seu envolvimento com a qualificação docente, pois a melhoria da qualidade do ensino requer maior atenção para a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação.

Fonterrada (2008, p.22-23) nesse sentido levanta a questão da formação docente para atuar no ensino da música nas séries iniciais, mas o que vemos no dia a dia escolar são professores sem formação ou com pouco conhecimento musical atuando com a temática. O desafio a ser resolvido nessa perspectiva consiste em identificar qual o profissional mais adequado para se trabalhar nessa área:

Quem deve dar aulas de música? O professor de classe? O professor de Artes? O músico que é também professor de Educação Musical? Sem dúvida, há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida, ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar ou das imediações. **Para isso, ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas, mesmo para isso, é necessário que tenha uma sólida orientação.** (grifo nosso)

Ao discutir-se a temática dessa forma, muitas vezes caminha-se para a ideia de que o professor especialista, no caso o músico, seria a melhor solução. No entanto, precisamos reconhecer que contratar uma vasta gama de professores especialistas para o ensino de música nas escolas seria inviável, já que não existem professores com formação específica suficientes para suprir toda essa demanda dos vários ciclos escolares. Mesmo se existissem, teríamos outra questão, referente à formação que estes professores especialistas deveriam ter para trabalhar com a criança no ambiente escolar. Penna (1999, p.121) sintetiza:

Faz-se necessário, por conseguinte, reconhecer os limites das possibilidades de atuação do professor especialista e buscar meios para capacitar o professor das primeiras séries para o trabalho musical em suas turmas, ou então estaremos aceitando que a música, “enquanto proposta [pedagógica] sistematizada, permaneça ausente da escola, mesmo estando presente no cotidiano dos alunos” de forma tão marcante (Subtil, 1998, p. 6).

Na segunda parte do caderno, especificamente ao que se refere à música, há

uma divisão em três grandes eixos a serem trabalhados. São eles “Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição”, “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” e “A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo” (BRASIL, 1998).

Segundo Penna (1999), Volpe (2006) e Coutinho (2004) os PCNs utilizam a proposta triangular 3 de Barbosa (2002) que trabalha com uma linha teórica voltada para o ensino das artes plásticas. Penna (1999, p. 122) afirma:

Na modalidade de Música, podemos reconhecer - tanto nos objetivos gerais quanto nos conteúdos - os três “eixos norteadores”, apresentados na primeira parte dos Parâmetros para toda a área de Arte, que têm por base a Proposta Triangular.

Volpe (2006, p.85) em pesquisa feita sobre como os professores utilizavam os PCNs de arte em sala de aula também constatou a presença da proposta triangular de Barbosa (2002):

Constatamos que cerca de 70% dos professores desta pesquisa seguem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, que está alicerçada na proposta triangular de Ana Mae e, na medida do possível, se apropriam de outras linguagens, sem aprofundamentos.

Em entrevista realizada por Volpe a Coutinho sobre quais os pontos negativos que os PCNs possuíam, Coutinho ressaltou que a proposta triangular existe no documento, mas não de maneira explícita:

De negativo (nos P.C.Ns.), temos a generalidade das informações contidas no documento, onde não há referências concretas aos autores das propostas citadas, por exemplo, fala-se nas vertentes da Proposta Triangular sem citá-la diretamente (produção – apreciação – contextualização). O documento procura fazer um histórico do ensino, mas não apresenta as informações concretas, etc. (COUTINHO apud VOPE, 2004, p.100).

A proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2002) influencia os Parâmetros Curriculares de uma forma geral, mas percebemos mais fortemente sua influência na área da Música, uma vez que nos próprios títulos e objetivos dos eixos a serem trabalhados na música podem constatar as características da proposta triangular. De acordo com os títulos, o eixo “Comunicação e expressão em música: improvisação, composição e interpretação” se encaixa no fazer artístico proposto por Barbosa (2002), uma vez que o aluno é sujeito ativo na produção musical. No segundo eixo “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical”, segundo Coutinho (2004) percebe-se o outro passo da proposta triangular, de que o aluno deve apreciar a música e dedicar um tempo da aprendizagem para a sua contemplação. O terceiro e último eixo, “A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo” direciona para que o aluno contextualize histórica e culturalmente as obras musicais estudadas.

Alguns autores como Penna (1999), Volpe (2006) e Ribeiro (2003) fazem uma crítica aos Parâmetros quanto ao método adotado (triangular), pois os mesmos

afirmam que existem propostas mais voltadas para o fazer musical. Sendo assim, o documento deveria ter priorizado essas propostas e não se basear em um método da área de artes visuais para fundamentar toda uma disciplina.

Não queremos dizer com isso que a proposta triangular não é válida para o ensino de artes, mas questionamos que ao sugerir no texto de música que o aluno e deve apreciar, contextualizar praticar, não são consideradas propostas voltadas para uma melhor exploração do fazer musical como o método *C(L)A(S)P* (composição (*composition*), estudos teóricos (*literatures studies*), apreciação (*audition*), aquisição de habilidades (*skills, performance*) desenvolvido pelo educador Keith Swanwick:

Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição – C, apreciação – A e performance – P, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões de aquisição de habilidades (*skill acquisition*) – (S) - e estudos acadêmicos (*literatures studies*) – (L) (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.17).

Outro ponto relacionado aos eixos que merece atenção é a divisão escolhida. Penna (1999, p.123) questiona esta divisão proposta dos eixos, ao qual ela renomeia de “blocos de conteúdos”, pois como os PCNs são a orientação oficial de como deve ser realizado o ensino de música nas escolas, este pode gerar uma expectativa “relativa ao desempenho tanto de professores quanto de alunos”.

A própria proposição destes blocos de conteúdos pode ser questionada. Por tratar do fazer musical, o primeiro é sem dúvida fundamental. Contudo, como coloca Fonterrada (1998, p. 24-25), se sua formulação é teoricamente pertinente, a situação do ensino de música nas escolas nas últimas décadas pode indicar a sua inviabilidade: o termo “composição” é, para esta autora, “pretensioso e inadequado”, e mesmo a concepção de improvisação mereceria ser claramente delimitada.

Neste trecho, vemos que ela traz à luz a discussão sobre o primeiro eixo temático proposto pelos PCNs de Música, ao qual ela continua a classificar como “blocos de conteúdos” que tratam a respeito das composições, improvisações e interpretações.

Outra crítica que se faz é com relação à definição do termo composição proposta pelos Parâmetros. Sabemos, todavia que o termo “composição” dependendo da linha teórica, toma um sentido bem mais amplo do que o que permeia o imaginário do senso comum “(...) no senso comum “composição” remete a peças musicais elaboradas segundo padrões culturalmente dominantes” (PENNA, 1999, p.123).

Penna (1999, p.124) nos mostra que é um tanto arriscado que os PCNs não esclareçam o que seria a composição que eles esperam por parte dos alunos, uma vez que isso pode gerar uma pressão em cima dos professores para que esses se adequem ao que se espera que seja produzido com a composição:

Desta forma, parece problemático que os PCN-Arte possam dar margem a expectativas desproporcionais, permitindo que o professor venha a ser pressionado, por exemplo, a realizar na escola, ao final de um ano de trabalho, um “festival de música” com as “composições” de seus alunos. Sendo assim, talvez fosse mais adequada a noção mais ampla de “criação”, que pode se dar tanto de modo exploratório quanto por uma organização planejada do material sonoro

(estruturação).

Mas podemos relativizar esta crítica de Penna. Sobre a parte de improvisações e interpretações, os PCNs consideram que esses são produtos da música e acreditam que para que a formação musical do cidadão seja completa, este precisa ter a oportunidade de participar ativamente desse processo, não sendo apenas ouvinte, mas também interpretando, compondo e até mesmo improvisando dentro e fora do ambiente escolar (BRASIL, 1998). E ainda sugere ao professor que ao trabalhar com composição e interpretação em sala de aula o mesmo esteja atento para essa diferenciação dos dois:

Nas produções musicais em sala de aula, é importante compreender claramente a diferença entre composição e interpretação. Numa canção, por exemplo, elementos como melodia ou letra fazem parte da composição, mas a canção só se faz presente pela interpretação, com todos os demais elementos: instrumentos, arranjos em sua concepção formal, arranjos de base com seus padrões rítmicos, características interpretativas, improvisações, etc. (BRASIL, 1998, p.54).

Dessa maneira, o aluno irá descobrir que para interpretar uma música ele não precisa se limitar aos trejeitos do compositor que a fez. Ele pode colocar a si mesmo na canção quando interpreta, evitando assim a cópia da interpretação de outra pessoa.

O intérprete experiente sabe permitir que as mais sutis nuances da canção interpretada inscrevam-se na sua voz, que passa a ser portadora de uma grande quantidade de elementos da linguagem musical. Para que possa ser capaz de fazer o mesmo, o aluno necessita das interpretações como referência e de tempo para se desenvolver por meio delas, até que adquira condições de incorporar a canção com todos os seus elementos (BRASIL, 1998, p.54).

Ainda sobre o texto do primeiro eixo, sugere-se que seja promovida a interação com os diversos “grupos musicais e artísticos locais”, pois dessa forma a escola estará contribuindo para que seus alunos se tornem “(...) ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais” (BRASIL, 1998, p.53). Acredita-se que ao incentivar a participação dos alunos em eventos culturais este irá compreender de maneira mais profunda a música:

Incentivando a participação shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1998, p.53).

Outro ponto do eixo em questão que merece ser discutido é o direcionamento dado pelo documento ao professor para que o mesmo, ao trabalhar com os diversos estilos musicais e os vários componentes da música como ritmo, melodia e batucada, esteja atento para a diversidade cultural existente. Ainda ressalta que o professor tem que acolher o material trazido pelo aluno, pois o mesmo faz parte da sua cultura e de sua vivência:

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade, precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento

pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 1998, p.53).

Esse é um ponto extremamente importante e positivo no PCN de Artes, pois seu texto demonstra a existência da diversidade musical e que a mesma é levada em conta. Dessa forma, sugere que a utilização da música seja feita de maneira que haja uma contextualização com a realidade vivida pelo aluno, incentivando produções da cultura local e do cotidiano a ingressarem no ambiente escolar.

Dessa forma desvincula-se o pensamento de que para se trabalhar com a música na escola deve-se limitar a estilos consagrados e considerados adequados, dos quais podemos destacar as diversas músicas da MPB ou cantigas populares e infantis, no caso das séries iniciais. Coutinho (2004, p.158) concorda com esse pensamento ao dizer:

É preciso que o trabalho do professor de arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas.

Outro questionamento que apontamos a respeito do primeiro eixo é o conhecimento específico musical trazido em seu texto. São conhecimentos que necessitam ser adquiridos pelos professores para que eles possam trabalhar com a música na escola de acordo com o que os documentos pedem. Como exemplos de conhecimentos musicais específicos selecionamos os seguintes trechos:

- Utilização do **sistema modal/tonal** na prática do canto de uma ou mais vozes.
- Percepção e identificação dos **elementos da linguagem musical** em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis.
- Utilização e **elaboração de notações musicais** em atividades de percepção (BRASIL, 1998, p.55, grifos nosso).

Para Penna (1999, p.126) os conteúdos específicos “Para que possam ser efetivamente trabalhados, conteúdos amplos e complexos como esses exigem uma presença constante do ensino de música na vida escolar do aluno.” Algo que em diversos trabalhos comprova-se que ainda não conseguimos atingir na escola. O PCN como dito anteriormente pede o comprometimento do professor para se inteirar dos conhecimentos musicais quando se propuser a trabalhar com a música na sala de aula, no entanto, sabemos que nas escolas públicas os professores não têm tempo para atuar como professor-pesquisador. A carga horária destinada ao planejamento (PL) muitas vezes é insuficiente até mesmo para as atividades normais do dia a dia escolar. Mizukami (2000), em sua pesquisa já nos comprovou a dificuldade de se exercer na educação básica o papel de professor-pesquisador.

Dessa maneira, a formação continuada é um possível caminho para que o professor adquira não só esse conhecimento específico, mas como todos os outros

conhecimentos básicos já citados no texto para se trabalhar em sala de aula com a música.

No segundo eixo temático proposto para o ensino da Música, “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical”, destacamos inicialmente um ponto que consideramos pertinente ser analisado.

O texto sugere que se traga a questão junto aos alunos do que seria considerado música, fazendo-os analisar diferentes tipos de expressões musicais, utilizando-se de textos teóricos que propiciem debates a respeito do tema. O mesmo formularia sua opinião com base nas diferentes produções musicais que existem e os diversos estilos que ele teve contato. Percebemos que o canto especificamente ocupa um lugar de destaque em sua elaboração. A música, como vimos, é composta de vários elementos como harmonia, ritmo e melodia e de acordo com os próprios PCNs (1998, p.54):

As canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, etc.

Para Penna (1999, p.119-120) a ênfase explicitada nos documentos a respeito do canto se deve principalmente por ser uma atividade já existente e comumente utilizada no dia a dia escolar:

A ênfase dada ao canto talvez expresse, em certa medida, a sua presença na prática pedagógica deste nível de ensino, onde é comumente realizado pelo professor de classe, freqüentemente sem maiores preocupações com objetivos propriamente musicais.

Destacamos que existe uma grande possibilidade de que ela não seja utilizada da forma correta em sala de aula, por falha do próprio PCN que deixa vago, confuso e muitas vezes é passível de variadas interpretações.

Infelizmente como o professor não tem domínio dessas técnicas devido à falta de formação, o que comumente vemos em sala de aula segundo Volpe (2006), Penna (1999), Fonterrada (2008) e como constatado em nossa pesquisa, são canções sendo colocadas para apreciação e em seguida alunos aprendendo a letra, melodia e repetindo os sons sem nenhum trabalho vocal específico e intencional. Penna (1999, P.32) sugere que para que a utilização do canto de forma errônea não se repita no ambiente escolar os PCNs devam fazer referências a alguns conceitos técnicos vocais:

Assim, para que a proposta dos PCN-Arte não venha apenas referendar o canto como uma atividade já existente - muitas vezes distorcida de seu potencial de desenvolvimento musical -, mas antes dar-lhe a real finalidade educativa, consideramos que seriam indispensáveis algumas indicações, por breves que fossem, quanto aos cuidados com algumas questões de técnica vocal - como a tessitura fisiologicamente correta para a voz infantil, ou o processo de muda de voz na adolescência.

O último ponto que queremos analisar sobre o segundo eixo dos PCNs seria o trecho “Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada” (BRASIL, 1998, p.55).



Pode-se entender com esse trecho que o mesmo considera a reação emocional que a música pode ter para cada indivíduo, ao sugerir que “reações sensoriais e emocionais” sejam trabalhadas associadas com as músicas apresentadas. No entanto, como não se discute isso em mais nenhum momento do documento, essa proposta deixa margem a algumas dúvidas de interpretação.

Como já discutido anteriormente, existem músicas que são feitas pensando em despertar certos sentimentos nas pessoas, como tensão em um filme de suspense ou terror ou ainda como citada anteriormente por Cross (2008), os jogos, no qual cada fase transforma a música tema de acordo com o sentimento que quer despertar no jogador. Trabalhar com o aluno a capacidade de reconhecer conscientemente essas transições, muitas vezes sutis, traria ainda mais sensibilidade e conhecimento musical para o aluno e o ajudaria a compor ou interpretar com mais embasamento suas próprias canções. No entanto, não sabemos se essa foi a intenção do documento ao sugerir que se trabalhe com reações sensoriais e emocionais, pois o mesmo é vago nessa questão.

Na terceira e última temática “A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo” gostaríamos de ressaltar a transversalidade que se faz presente principalmente nesse eixo. No trecho “Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associadas a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico observados na sua diversidade” (BRASIL, 1998, p.58), percebemos de maneira clara que o eixo traz como proposta o trabalho com a Pluralidade Cultural e como este deve ser trabalhado relacionando com as artes:

Alguns dos conteúdos com tais características articulam-se aos temas transversais - como, por exemplo, “Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos” (PCN Arte II, p.86), que diz respeito diretamente ao tema da Pluralidade Cultural, o mais relevante para a área de Arte (PENNA, 1999, p.130).

A transversalidade presente nesse documento, no entanto, se mostra mais presente nas propostas voltadas para o 3o e 4o ciclo:

De modo geral, os temas transversais são contemplados com clareza em todos os componentes curriculares de Música da proposta para os 3o e 4o ciclos, pois, neste nível de ensino, parece haver um maior compromisso da área de Arte com os mesmos, que são discutidos na primeira parte do documento (PENNA, 1999, p.130).

Outro ponto importante dentro do terceiro eixo é que a história cultural de um povo pode e deve ser valorizada e utilizada como fonte primária de pesquisa:

Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiotecas, etc.) (BRASIL, 1998, p.55).

Ao sugerir que se trabalhe com fontes primárias para melhor contextualizar os períodos estudados, foge-se das fontes consideradas oficiais que possibilitam apenas

o olhar dos vencedores ou políticos e amplia tanto o campo de pesquisa quanto a possibilidade de olhar por outros ângulos do mesmo fato histórico, apontando para uma ruptura com a história tradicional, uma vez que seus objetivos não se restringem em analisar apenas fontes consideradas oficiais.

Tentamos trazer com essa análise do caderno de Artes e dos eixos temáticos relacionados à música algumas inquietações e respostas sobre o que o PCN define para seu ensino, conteúdos, como este deve ser trabalhado em sala de aula e como se garantirá seu acesso entre outras perguntas que a LDB de 1996 deixou ao colocar a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, mas não orientou como isso deveria ser feito. Percebemos com a análise que os grandes pontos considerados problemáticos nos Parâmetros perpassam a questão da formação e que esta deverá ser priorizada para que se atinjam os objetivos traçados e propostos no documento. Volpe (2006, p.52) corrobora nosso pensamento ao reforçar que para ser professor de Artes e trabalhar com as diversas linguagens o professor necessita ter domínio teórico dos conceitos que perpassam a disciplina:

Todos estes discursos apontam para uma direção: a qualidade do conhecimento do professor e sua condição de profissionalização autônoma. (...) Como professores de arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural.

No próximo documento que iremos analisar, as Diretrizes Curriculares Nacionais, elucidaremos e traremos à discussão alguns outros pontos que não ficaram claros a respeito da implementação do ensino de artes e suas linguagens na escola, assim como de que forma as DCNs tratam dessas questões.

### *2.2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais*

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e contou com a participação dos “sistemas de ensino, órgãos educacionais e sociedade civil” (BRASIL, 2013, p.7). O CNE realizou diversas pesquisas, conferências, além de seminários e audiências públicas que tiveram a participação de uma vasta gama de pesquisadores e técnicos do Ministério da Educação que colaboraram com a sua criação.

Os conteúdos e níveis de ensino abordados nas DCNs são bem abrangentes e extensos como podemos ver a seguir:

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta

de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013, p.7).

Segundo Moehleck (2012, p.1): “A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação”.

As DCNs abrangem os ciclos do ensino da educação infantil e da educação básica (fundamental e médio) e busca auxiliar o planejamento curricular das instituições e modalidades de ensino. Elas foram debatidas, preparadas e consolidadas pelo CNE e procuram assegurar a equidade na aprendizagem, uma vez que buscam garantir que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos básicos. De acordo com Menezes (2001, p.1):

A idéia das DCNs considera a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Dessa forma, a escola deve trabalhar esse conteúdo nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o tipo de pessoas que atende, a região em que está inserida e outros aspectos locais relevantes.

A problemática inicial que queremos discutir a respeito das DCNs é a autonomia dada para as instituições e professores. Acima, nas palavras de Menezes (2001), a mesma diz que serão escolhidos os conteúdos que “convém” serem trabalhados.

Sendo assim, algumas dúvidas parecem permear essa proposta de autonomia, como por exemplo: Como seria feita essa seleção? Algum conteúdo considerado essencial poderia não ser trabalhado nas escolas? Quais os critérios seriam utilizados para colocar e excluir determinados conteúdos? Volpe (2006, p.50) compartilha de nossas inquietações uma vez que diz:

A preocupação de PENNA (2001) em relação à autonomia do professor quanto à flexibilidade dos conteúdos encontra justificativa nas palavras de CONTRERAS (2002), pois a liberdade de escolha deve encontrar um clima ideológico propício para que a autonomia aconteça. Esta liberdade – que tem marcado, correntemente, a atuação do professor de arte – é, na verdade, uma faca de dois gumes: não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma ou pode também se acomodar, ‘fazendo qualquer coisa’ em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir.

Percebemos assim que a autonomia em si não é a problemática, mas o caminho que pode ser tomado com essa autonomia, se esta não for feita de maneira sistematizada, pode levar à um retrocesso no ensino de artes tão duramente combatido

pelas vertentes que estudam o ensino da disciplina no país hoje.

Retomando brevemente o texto dos PCNs, o aluno deve desenvolver uma formação nas quatro linguagens da arte, mas as DCNs deixam livre à escola inserir essas linguagens na sua proposta pedagógica. Essa abordagem dá margem para que a alternativa que possuir mais profissionais no corpo docente, no caso artes plásticas, como já constatado no decorrer desse trabalho, seja a escolha quase que majoritária das escolas brasileiras, a não ser que exista um caso excepcional de algum professor formado em artes cênicas, música ou alguma outra linguagem de arte para se trabalhar com uma perspectiva diferente.

As DCNs, no entanto, reconhecem a importância da música na vida do aluno ao dizer: “(...) sendo que a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais” (BRASIL, 2013, p.113).

E durante todo o seu texto, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio, assegura e relembra que a música é obrigatória, mas não exclusiva no ensino. No ensino fundamental ele é ainda mais específico para os três primeiros anos:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: (...)

b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a **Música** e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; (BRASIL, 2013, p.124, grifo nosso).

A justificativa do documento para que essas disciplinas sejam trabalhadas nesse período independentemente da autonomia que a escola tenha, seria que esse ciclo escolar é “voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2013, p.124)”. As Diretrizes corroboram com os textos dos PCNs a respeito do ensino de música, já que ambos o consideram uma linguagem essencial para o desenvolvimento integral do ser humano e vemos a música presente nos cadernos de arte do Fundamental ao Médio, não ficando restrita apenas aos primeiros anos do ensino básico, ainda que com um reforço extra para os três primeiros anos.

A parte do documento que trabalha com a Base Nacional Comum o trecho “A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96”. (BRASIL, 2013, p.1) vem apenas para reforçar o que a LDB de 1996 já tinha assegurado em seu texto.

O que vemos no decorrer do texto das DCNs é que a música deverá ser trabalhada, mas não especifica por quem, quando e como. É uma linguagem da arte, mas a mesma não ficará restrita apenas na arte. Um professor pedagogo, de educação física ou até mesmo de ensino religioso poderia trabalhar com a música na sala de aula, mas qual seria o preparo para trabalhar com intencionalidade pedagógica o texto não nos deixa

claro. A música no texto aparece mais como uma ferramenta pedagógica do que como a disciplina complexa, que vimos que ela é nas discussões que trouxemos no trabalho.

Os questionamentos, dúvidas e análises que fizemos até aqui da legislação, documentação e conceitos do que seria a música e como a mesma vem sendo trabalhada nas escolas, serviram como maneira de melhor conhecermos o cenário musical tanto no mundo quanto em sua trajetória no meio escolar. Assim, com o aporte teórico trabalhado até aqui, iniciaremos no próximo capítulo a análise e discussão da pesquisa de campo realizada em uma escola de ensino fundamental de 1o ao 5o ano do município de Vila Velha para melhor elucidarmos as questões levantadas.

# CAPÍTULO 3

## ESTUDO DE CASO

### 3.1 A Pesquisa

Neste capítulo será feita a análise da documentação da pesquisa realizada em uma escola do município de Vila Velha. Antes de adentrar nas particularidades da escola e fazermos as considerações dos materiais obtidos, faz-se importante explicar a metodologia e o motivo de determinadas técnicas terem sido escolhidas para realizar esse trabalho.

Para que pudesse ser estudada a visão que os educadores têm de música, bem como a mesma é utilizada no ambiente escolar e ainda a formação que os professores recebem para trabalhá-la no espaço escolar, optou-se por realizar o estudo em duas etapas que se complementam: a primeira, a revisão de literatura, ou seja, uma pesquisa bibliográfico-documental e a segunda, pelo estudo de caso em uma escola.

A primeira etapa, a da revisão de literatura, foi feita para que ocorresse a familiarização com a área de conhecimento e as pesquisas já publicadas no meio. Além de construir o referencial teórico, realizou-se uma pesquisa “bibliográfico-documental” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p.61) em forma de revisão de literatura. O corpus foi formado por Broock (2013), Fonterrada (2008), Ilari (2003), Penna (1999) e Volpe (2006) além das documentações oficiais que regem o ensino da música como os PCNs (1998), DCNs (2013) e a LDB (1996).

A partir dos pressupostos reunidos através da revisão de literatura e reconhecendo a importância do uso de músicas em sala de aula, partiu-se para a pesquisa de campo. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.69):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A escolha da pesquisa de campo se justifica, uma vez que sem ela não seria possível elucidar o problema da nossa pesquisa, que é: “ Como os professores utilizam a música na escola?”, considerando ser esse um instrumento importante para que se possa entender as dinâmicas interacionais e pedagógicas que se desenvolvem em uma sala de aula e como a abordagem proposta pela pesquisa se daria.

A segunda etapa da pesquisa, o estudo de caso, iniciou-se na escola no dia 23 de julho do ano de 2015 tendo término no dia 21 de agosto do mesmo ano. A atuação na escola se deu a partir da



observação participante nas aulas de música na brinquedoteca, sala de aula regular e a documentação direta das canções em ambientes compartilhados da escola como o pátio e quadra poliesportiva.

A escolha do estudo de caso para a pesquisa de campo fundamenta-se pois de acordo com Gonçalves, Sá e Caldeira (2005, p.20), esse tipo de metodologia “tem como objeto de estudo uma entidade bem definida: um programa, uma instituição, um sistema educativo (...)”. O mesmo também se justifica uma vez que esse método “utiliza uma grande variedade de instrumentos e estratégias para a recolha de dados” (GONÇALVES; SÁ; CALDEIRA, 2005, p.20). Dessa forma, escolhe-se a vertente do estudo de caso, já que nossa pesquisa se realizou na escola com alunos e professores.

Segundo Goetz e LeCompte (1984, p.35) para uma pesquisa ser considerada estudo de caso, alguns componentes fundamentais devem se fazer presentes: “Problema, base teórica, seleção dos participantes, locais e circunstâncias, a experiência e os papéis do investigador, estratégias de recolha de dados, apresentação, interpretação e discussão dos resultados e conclusões” e a pesquisa aqui descrita atendeu a todas a essas características, sendo a base teórica composta pela pesquisa bibliográfica realizada, a seleção dos participantes através da triagem das turmas do 1o e 5o e suas respectivas professoras, assim como o professor de música da escola e pedagoga. O local da pesquisa foi realizado em diversos ambientes de uma escola da prefeitura municipal de Vila Velha durante um mês, de 23 de julho a 21 de agosto de 2015, em circunstâncias normais do ambiente escolar. A experiência e o papel do investigador deu-se com a vivência e familiaridade que já se tinha da escola e conseqüentemente de seus problemas, possibilitando guiar a pesquisa de maneira a achar as respostas para os questionamentos. Como estratégia para a coleta de dados utilizou-se as observações participantes e entrevistas, assim como a documentação direta das músicas nos ambientes compartilhados. Como últimos passos que classificam essa pesquisa como estudo de caso, de acordo com a definição de Goetz e LeCompte (1984), foi feita a apresentação do material coletado com interpretação à luz do conhecimento teórico, discussão dos resultados no decorrer do texto na qual analisa-se as práticas da escola e finalmente, tecem-se as conclusões, bem como as respostas para o problema encontrados com a pesquisa.

Fundamentada assim a escolha do estudo de caso como metodologia de pesquisa e comprovada que a mesma se qualifica como estudo de caso, explicaremos a seguir as questões referentes à escolha dos instrumentos de coleta de dados. A observação participante foi selecionada como técnica de pesquisa, pois segundo definição de Marconi e Lakatos (2010, p.177):

Consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.

Sendo assim, essa foi escolhida como técnica tanto na brinquedoteca quanto em sala regular, pois como citado anteriormente, a professora de educação especial tem

como função do cargo acompanhar alunos especiais em sala durante a semana, assim como interagir e assessorar os professores na realização das atividades adaptadas. Essa posição no local de estudo possibilitou acesso e familiaridade com o ambiente da escola, alunos e com os professores escolhidos.

Em conjunto com as observações, realizaram-se as entrevistas levando em consideração que seria necessário descobrir características pessoais e profissionais dos professores para entender o que motivava determinadas ações. A entrevista é assim, segundo Haguette (1997, p.86) um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Dentre as inúmeras formas de se realizar a entrevista, elegeu-se a entrevista estruturada devido a sua natureza para essa etapa da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2010, p.180) definem a entrevista estruturada da seguinte forma:

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.

Sendo assim, fundamenta-se a escolha de tal instrumento, uma vez que a forma mais objetiva de se encontrar a resposta para os questionamentos surgidos a partir das observações feitas no ambiente escolar seria com esse modelo de entrevista que age de maneira objetiva e clara para atingir o âmago da pesquisa.

A entrevista foi utilizada em conjunto com a observação participante. Para tal, a mesma foi dividida em duas partes, sendo uma delas o Perfil Profissional, com o objetivo de levantar informações sobre a formação e experiência de cada docente e a segunda com o objetivo de entender a visão do docente a respeito do que ele entende por música, quais seus critérios para embasar suas decisões, seu conhecimento sobre a documentação técnica do assunto e como é a aplicabilidade em seu ambiente de trabalho.

A primeira parte da entrevista é igual para todos os entrevistados e conta com as perguntas a seguir: Qual seu nome, disciplina que leciona e sua instituição de formação?; Possui algum curso de formação continuada? Se sim, qual o ano do último curso frequentado?; Há quantos anos leciona? Você trabalha em mais de uma escola? Quantas?; Há quantos anos você trabalha nesta escola?.

A segunda parte da entrevista possui alterações de acordo com a função do entrevistado na Instituição de Ensino.

Para o Professor de Música foram feitas as perguntas a seguir: Sua escola tem projeto político pedagógico? Ele reflete as condições reais da escola?; Qual sua opinião a respeito dos parâmetros curriculares nacionais? Eles conversam com a realidade encontrada na sua escola?; Você considera que a pesquisa prévia com autores e materiais seja importante para o planejamento das aulas? De que forma você realiza

sua preparação de aulas?; A escola proporciona os recursos necessários para você realizar suas aulas?; Existe algum documento da prefeitura de Vila Velha, algum direcionamento a respeito dos conteúdos administrados para as aulas de música?; Qual é sua definição para música?; Qual o critério utilizado na escolha das canções a serem trabalhadas?; Qual a importância para você de se ter aula de música na escola? Ela contribui de alguma forma para o desenvolvimento do aluno?.

Para a Pedagoga foram feitas as perguntas a seguir: Sua escola tem projeto político pedagógico? Ele reflete as condições reais da escola? Qual sua opinião a respeito dos parâmetros curriculares nacionais? Eles conversam com a realidade encontrada na sua escola? Como você organiza o planejamento dos professores? Você senta junto com eles? Traz material de apoio? A escola possui os recursos necessários para que os professores coloquem em prática os planejamentos feitos? Existe algum documento da prefeitura de Vila Velha, algum direcionamento a respeito dos conteúdos ministrados para as aulas de música?; Qual é sua definição para música? Qual a importância para você de se ter aula de música na escola? Ela contribui de alguma forma para o desenvolvimento do aluno?; Quem define a carga horária destinada ao ensino de música? Por que as turmas têm cargas horárias diferentes, dependendo da série na qual frequenta?

Para os Professores Regentes foram feitas seguintes perguntas: O que é música para você? De onde surgiu a ideia de trabalhar com músicas na sala de aula? Qual o critério usado na escolha das canções a serem trabalhadas? Qual a importância para você de se ter aulas de música na escola? Ela contribui de alguma forma para o desenvolvimento do aluno?

A documentação direta consistiu na coleta das canções utilizadas no ambiente escolar, tanto na sala de aula quanto fora dela e teve o intuito de complementar o estudo de caso. Assim, recolhemos as canções nos ambientes compartilhados dos alunos como o pátio e a quadra poliesportiva para realizar a análise dos conteúdos bem como suas implicações para o ensino.

Com a metodologia detalhada daremos, no subcapítulo a seguir, informações referentes à escola contemplada e os sujeitos da pesquisa.

### **3.2 A Escola e os Sujeitos da Pesquisa**

A escola “M.S.V” foi escolhida como objeto de pesquisa, pois possui uma característica que poucas escolas do município de Vila Velha contemplam: em sua grade curricular encontra-se “Música” como disciplina obrigatória. Essa característica deve-se ao projeto desenvolvido pelo prefeito Jorge Anders em seu mandato de 2000 a 2004, no qual se tentou implementar a escola de tempo integral em duas regiões do município consideradas de risco. O projeto não se sustentou após a eleição de seu sucessor Max Filho, porém durante a implementação do projeto foi realizado um concurso no qual foram efetivados professores para todas as disciplinas extras, entre

elas a Música o que gerou um quadro de professores efetivos que necessitavam ser aproveitados nas escolas nas quais estavam localizados.

A escola é de dependência administrativa municipal e foi criada pela Portaria no 1810 em 18 de maio de 1966. Aprovada pela resolução do CEE no 41/1975 de 28 de novembro de 1975, a escola tem capacidade para atender 650 alunos no total, divididos entre os turnos matutinos e vespertinos. No turno matutino funciona o Infantil V e fundamental I com uma turma de Infantil V (crianças de 4-5 anos), uma de 1o ano (6-7 anos), duas de 2o ano (7-8 anos), duas de 3o ano (8-9 anos), uma de 4o ano (9-11 anos) e uma de 5o ano (10-12 anos). No turno vespertino funciona apenas o fundamental I, com uma turma de 1o ano, uma de 2o ano, uma de 3o ano, uma de 4o ano e duas turmas de 5o ano.

O prédio no qual funciona a escola possui dois pavimentos e tem seu espaço físico constituído no primeiro piso de uma quadra coberta, uma secretaria, uma sala de diretor, uma biblioteca, uma sala de professores, um laboratório de informática, um almoxarifado, pátio interno, um refeitório, depósito de material de limpeza, dois banheiros para professores e professoras, dois banheiros para os alunos, um masculino e outro feminino, e brinquedoteca (local na qual acontecem as aulas de música). O segundo piso é constituído de uma sala de AEE (atendimento educacional especializado), sete salas de aula e dois banheiros, um masculino e um feminino.

Segundo o Planejamento Político Pedagógico da escola a mesma tem como proposta pedagógica:

A proposta pedagógica está direcionada em uma linha democrática e progressiva. Nossa metodologia de ensino apresenta aspectos nas várias tendências da educação com ênfase na tendência, crítico-social dos conteúdos, visando à construção de um educando como um agente construtor, conhecedor e modificador de seu contexto social. A prática pedagógica da escola busca a interdisciplinaridade dos conteúdos informando os diversos aspectos neles inseridos, objetivando nessa busca, oportunizar ao aluno a expor suas ideias, questionar as situações polêmicas, realizar tarefas em grupo e individual, pesquisar, investigar e, nessa perspectiva crescer, mudar e transformar (ESPÍRITO SANTO, 2012, p.13).

Sobre os sujeitos selecionados para a realização da pesquisa, as turmas escolhidas para serem observadas foram um 1o ano do turno matutino e um 5o ano do turno vespertino, no período de quintas e sextas-feiras durante os meses de julho a agosto, tendo se iniciado no dia 21 de julho e finalizando no dia 23 de agosto do ano de 2015.

As turmas citadas foram escolhidas, pois eram as que tinham alunos surdos em seu corpo discente (um em cada turma), e dessa maneira, necessitariam do acompanhamento de uma professora de AEE, que faria o trabalho colaborativo acompanhando-os em sala de aula regular.

Quanto aos dias da semana escolhidos, quintas e sextas-feiras, estes eram os dias que as referidas turmas tinham as aulas de música em sua grade de horários. Estes dias também eram os momentos em que aconteciam o acompanhamento dos

alunos surdos como parte do trabalho colaborativo, dessa maneira, ocorreram as observações participantes.

A turma do 1o ano tinha um total de dezoito alunos matriculados, sendo que frequentando regularmente eram apenas quatorze e era uma turma composta majoritariamente por garotas, sendo dez meninas para quatro meninos. O 5o ano possuía cerca de vinte alunos matriculados, mas frequentando regularmente apenas dezessete, sendo dez alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino. Não possuíam livros didáticos ou material específico que auxiliassem nas aulas de musicalização e as músicas trabalhadas nesse período obedeceram ao projeto escolar trimestral, intitulado “Jogos e Brincadeiras” nas quais muitas músicas foram preparadas para a semana do folclore.

Os professores selecionados para as entrevistas foram as professoras regentes do 1o e o 5o ano, a Pedagoga e o professor de música da escola. A pedagoga será tratada aqui como A.R. e tem formação de base em Pedagogia pela UFES e pós-graduação lato sensu em Educação de Jovens e Adultos pela instituição de ensino CESAP. Esta atua nos dois turnos da escola M.S.V., sendo a manhã uma extensão de carga horária e a tarde sua cadeira efetiva. A mesma já foi diretora da escola e trabalha lá desde 1999.

O professor de música que iremos chamar de J.K., também conhecido como Maestro no ambiente escolar é formado em Pedagogia pela faculdade Ateneu e possui pós-graduação lato sensu em Artes pela faculdade FABRA. Trabalha na escola desde 1999, contabilizando junto com a pedagoga os professores que estão há mais tempo na instituição.

A professora regente do 1o ano, que chamaremos de J.B. é formada em Pedagogia pela faculdade Novo Milênio, fez pós-graduação em nível lato sensu em Alfabetização e Letramento pela faculdade Estácio de Sá e atualmente é estudante do programa de pós-graduação stricto sensu em Educação da UFES. Trabalha como professora desde 2010, mas nessa escola está a apenas dois anos.

Por último, a professora do 5o ano L.C. é formada em pedagogia pela faculdade Estácio de Sá, tendo pós-graduação lato sensu em Tecnologias Educacionais pela CESAP e lecionando na escola há 5 anos.

### **3.3 “Se essa Escola, se essa Escola Fosse Minha...” as Aulas de Música na**

#### **Brinquedoteca (5º Ano)**

Como já citado anteriormente, as aulas de Música formais eram realizadas por um professor de música na Brinquedoteca da Escola. O mesmo será aqui referido como Maestro, pois este era assim conhecido no ambiente escolar e também é uma maneira de não ser identificado como solicitado pelo diretor. O Maestro tem formação inicial no Magistério e realizou o concurso que o efetivou como professor de música apenas com essa formação de base. Durante o período no qual foi convocado para assumir o

cargo na escola de tempo integral, a prefeitura ofertou um curso para os professores que iriam trabalhar com a linguagem musical e ele participou, acrescentando assim 120 horas de conhecimento musical em sua formação. Em meados dos anos 2000, ele se formou em pedagogia pela faculdade Ateneu e recentemente concluiu sua pós-graduação nível lato sensu pela FABRA em Artes.

As aulas de música do 5o ano possuíam carga horária de 50 minutos cada e eram antecedidas pelas de educação física, onde perdia-se cerca de 5 a 10 minutos entre uma aula e outra para deslocamento dos alunos da quadra, ida aos sanitários e paradas nos bebedouros até a chegada à brinquedoteca.

As aulas dos dias 23 e 24 de julho, dia em que se iniciou o acompanhamento da turma, foram aulas nas quais o Maestro trouxe as canções que seriam trabalhadas para o projeto. Escreveu os nomes das sugestões das canções na lousa, perguntou para a turma quais das canções eram conhecidas por eles e quais não eram e propôs que antes de decidirem as músicas a serem trabalhadas naquele período escutassem todas e depois fizessem uma votação das 3 melhores.

Ao todo foram apresentadas sete canções sendo elas: “Caranguejo”, “Escravos de Jó”, “Peixe Vivo”, “Prenda Minha”, “Terezinha de Jesus”, “Negrinho do Pastoreio” e “Se essa rua fosse minha”. As músicas selecionadas pela turma foram “Se essa rua fosse minha”, com a maioria dos votos, seguida de “Escravos de Jó” e “Peixe Vivo”.

Vale lembrar que eram as canções mais conhecidas pelos alunos, sendo que “Escravos de Jó” já tinha sido até trabalhada pela professora regente da turma em outro momento do ano.

Ao lerem as letras das canções em voz alta, o professor usando do retroprojektor colocou a letra da música para que todos lessem em conjunto e foi circulando as palavras que os alunos não conheciam para explicar-lhes o significado. Após a explicação do significado os alunos copiaram a letra em uma folha de papel A4 e entregaram ao professor com seus nomes para usarem na aula seguinte.

Se essa rua fosse minha

Se essa rua

Se essa rua fosse minha

Eu mandava

Eu mandava LADRILHAR

Com pedrinhas

Com pedrinhas de BRILHANTE

Para o meu



Para o meu amor passar

Nessa rua

Nessa rua tem um BOSQUE

Que se chama

Que se chama solidão

Dentro dele

Dentro dele mora um anjo

Que roubou

Que roubou meu coração

Se eu roubei

Se eu roubei teu coração

Tu roubaste

Tu roubaste o meu também

Se eu roubei

Se eu roubei teu coração

É porque

É porque te quero bem

No dia 30 de julho a escola não funcionou, pois estavam sem água e no dia 31 o professor se ausentou por motivos de saúde. As aulas só retornaram no dia 6 de agosto, momento no qual o professor passou a letra da primeira canção junto com os alunos em forma de coral com o mesmo fazendo o acompanhamento no teclado.

Como os alunos já estavam acostumados com aquela dinâmica, pois a maioria deles estava na escola desde o 1º ano, alguns já conseguiam acompanhar melhor as instruções do Maestro a respeito de impostação de voz. No entanto, outras estavam meio perdidas ou porque tinham entrado no segundo semestre do ano e devido ao curto tempo que tinham para a apresentação não receberam tanta atenção quanto devido ou porque não tinham tido contato com educação musical até então.

A flauta doce era o único instrumento utilizado pelos alunos nas aulas, pois

segundo o professor os instrumentos da antiga banda da escola não podiam ser utilizados nas aulas de música, pois eram instrumentos reservados para os alunos do “Mais tempo na escola” (projeto que não estava em funcionamento por falta de verba). Ao mostrar o armário dos instrumentos, foi possível ver liras, clarinetes, tubas, trombones e trompetes em perfeito estado e que não podiam ser usados pelos alunos.

Sendo assim, nas aulas seguintes o instrumento musical utilizado para trabalhar a música foi a flauta doce. Algumas foram distribuídas aos alunos e os mesmos fizeram uma breve revisão das notas na flauta durante duas aulas seguidas e nos dias 13 e 14 de agosto começaram os ensaios da música “Se essa rua fosse minha” com os instrumentos. Durante o período no qual os alunos mais adiantados fizeram apenas a revisão das notas e alguns até arriscaram tirar algumas partes da música de ouvido, o professor ajudava os alunos novos com conceitos básicos da teoria musical para ver se esses conseguiriam estar aptos para a apresentação da semana do folclore. O professor entregou folhas com as notas e a letra da música (ANEXO A) e os alunos se revezavam entre cantar e tocar a melodia na flauta. Na semana dedicada ao folclore, apenas a primeira música estava pronta para ser apresentada.

Os alunos foram levados ao pátio na sexta-feira após o recreio e junto com todas as outras turmas seguiram-se as apresentações, com declamações, explicações, danças típicas e por último a apresentação dos alunos cantando e acompanhados da flauta (aqueles que conseguiram pegar a música com o tempo e ritmo correto), já os que não tinham aprendido estavam na plateia nesse momento, junto com os pais e os outros alunos.

### **3.4 “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé, Joelho e Pé” As aulas de música na brinquedoteca (1º Ano)**

As aulas de música das turmas de 1º ano aconteciam em uma dinâmica diferente, pois devido a idade das crianças (6-7 anos) a escola acreditava que seu tempo de concentração não seria tão grande e assim a carga horária da disciplina era de apenas de 30 minutos.

Durante os dias 23 e 24 de julho as aulas de música foram voltadas para o despertar corporal, dessa maneira as músicas escolhidas pelo professor foram “Cabeça, ombro, joelho e pé”, “Minha boneca de lata” e “Se você está feliz bata palmas”. Os alunos já conheciam as cantigas e o professor só repassou a letra uma vez, partindo para a coreografia. Os alunos ficavam posicionados no fundo da sala enquanto faziam os movimentos direcionados pelo professor. Aproximadamente nos dez minutos finais da aula o professor entregou desenhos temáticos relacionados com as cantigas usadas, como o desenho da boneca de lata e do corpo humano que remetia a canção “Cabeça, ombro, joelho e pé” e os alunos pintaram com giz de cera e entregaram quando bateu o sinal indicando o final da aula para o professor.



## O CORPO HUMANO.

PINTE DE ACORDO COM A LEGENDA:

- ☐ AZUL.....CABEÇA
- ☐ VERMELHO...TRONCO
- ☐ AMARELO.....MEMBROS

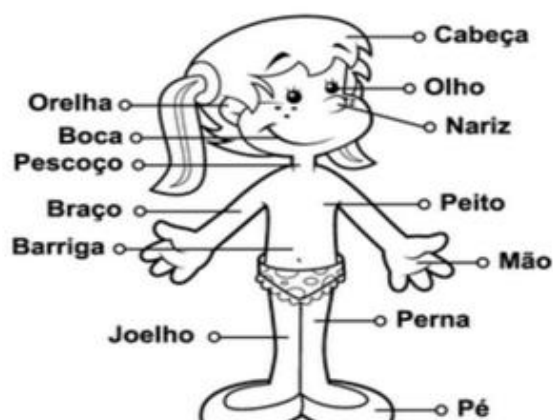


Imagem 3 - Atividade do dia 24/07/2015

Fonte: Arquivo pessoal do professor de Música

O professor sempre que possível pedia atividades que pudessem ser registradas pelos alunos como o mesmo explicou, devido a Mostra Cultural que acontecia em Novembro nas escolas da prefeitura. Como o seu trabalho era mais voltado para o visual e com poucos registros escritos, às vezes ele passava essas pequenas atividades para poder ter o que expor no dia da Mostra e não só as fotografias das apresentações que aconteciam durante o ano.

No dia 30 de julho a escola não funcionou, pois estavam sem água e no dia 31 o professor se ausentou por motivos de saúde como vimos anteriormente. As aulas

só retornaram no dia 6 de agosto momento no qual o professor trouxe duas canções folclóricas para os alunos escolherem qual delas iriam querer apresentar em agosto.

As canções apresentadas para a escolha foram: “Terezinha de Jesus” e “O Cravo brigou com a Rosa”. Após o momento de apreciação da melodia, seguido da leitura do maestro em voz alta das canções, a canção escolhida foi “O cravo brigou com a Rosa”, talvez devido a ser a mais conhecida e popular entre os alunos. Quando a mesma começou a tocar no aparelho de som já era possível perceber que os alunos tentavam acompanhar a música com os trechos que já sabiam cantando alto e inventando alguns movimentos para fazer junto com a canção. O resto da aula desse dia foi dedicado a passar a coreografia da canção escolhida com os alunos.

Como tarefa para casa foi pedido que trouxessem um desenho representando a letra da canção.

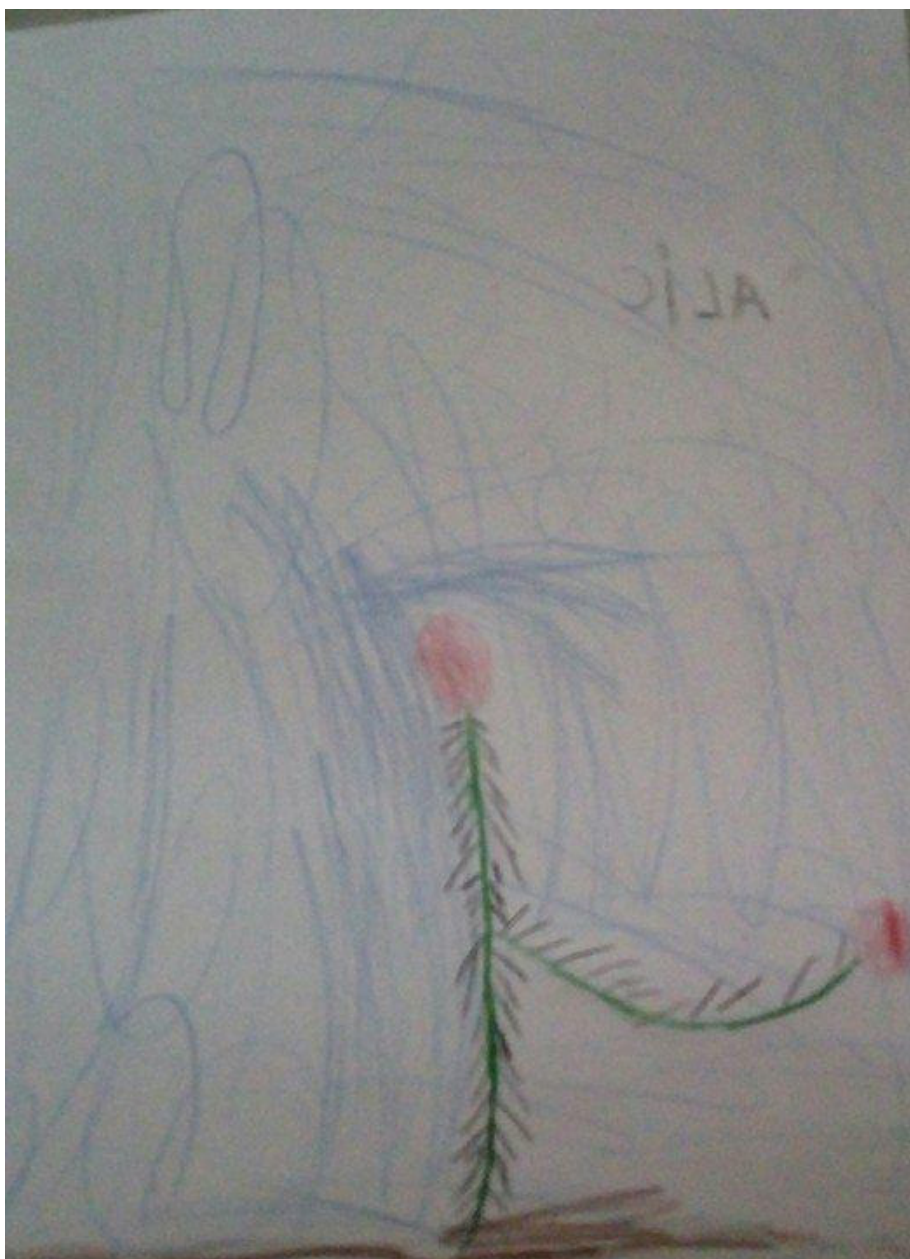


Imagem 4 - Atividade do aluno R.

Fonte: Arquivo de registro do professor de Música.





Imagem 5 - Atividade do aluno X.

Fonte: Arquivo de registro do professor de Música.

Na aula seguinte, dia 07 de agosto, alguns alunos entregaram as atividades feitas em casa e revisaram a coreografia. Como os alunos conheciam bem a letra, o maestro achou válido que os alunos cantassem e dançassem durante a apresentação. Com isso, nos 15 minutos finais da aula, trabalhou com a música em formato de brincadeira “estátua” para que os alunos conseguissem se adequar ao tempo correto da música.

Nas aulas dos dias 13 e 14 de agosto o maestro iniciou as atividades com a brincadeira de estátua e repassou a coreografia com os alunos. No final da aula do dia 14 a professora de artes trouxe algumas fantasias feitas com EVA e TNT para

experimentalizar nos alunos para a apresentação no dia do folclore.

No dia 21 de agosto os alunos apresentaram a canção do “Cravo brigou com a Rosa” seguida de outras apresentações das outras turmas.

Durante as apresentações, pode-se notar que a turma que possuía uma maior produção era a turma do 1o ano, com roupas especiais para o dia, pinturas faciais e cenário. Ao final das apresentações, perguntou-se ao maestro o motivo de tamanha discrepância entre as apresentações e o mesmo explicou que na turma de 1o ano os pais eram sempre os que mais vinham ver os alunos, então os mesmos eram sempre os mais bem preparados, pois eram a “pérola” das apresentações. Sendo assim, a pedagoga solicitava que os mesmos fossem os mais “ornamentados” para os eventos.

### **3.5 “O Cravo brigou com a Rosa...” Considerações sobre o ensino de Música na Brinquedoteca**

Através das observações realizadas nas turmas do 1o e do 5o ano nas aulas de ensino formal de música na brinquedoteca percebeu-se que o objetivo geral do plano de aula traçado pelo professor, que eram as apresentações, tinha sido realizado com sucesso. Todavia, foram identificadas questões que merecem ser analisadas à luz do que a legislação e os teóricos de ensino de música dizem.

Primeiramente analisa-se a problemática referente ao curto período de tempo dedicado pelas escolas às matérias específicas, como artes, educação física, história e geografia segundo Schmidt (2012), Fonseca (2010) e Azevedo (2010). Ao dedicar pouco ou nenhum tempo para a disciplina de música, já que é de livre escolha dos municípios a divisão das disciplinas e sua quantidade de aulas, as escolas acabam deixando uma lacuna que dificilmente será preenchida, já que os objetivos e competências traçados para determinado ano escolar não se repetem no ano seguinte. Então, o que deveria ser aprendido durante aquele período não será retomado futuramente e o aluno ficará com um déficit em sua educação.

Um outro ponto pertinente a ser comentado seria o motivo das aulas do 1o ano serem mais curtas que uma aula com carga horária normal. A justificativa é que eles se concentram menos por serem muito novos e assim a aula não renderia tanto, porém como vimos no decorrer de nossa fundamentação teórica essa prática não encontra nenhum respaldo. E o “render” também é um ponto preocupante, uma vez que a pressão excessiva com os resultados gera um mal estar e expectativa em torno das crianças que não se desenvolvem de maneira livre e no seu próprio tempo como observado por Goés (2009).

No caso dessa escola, como existe um contingente de professores que necessitam ser aproveitados, nota-se que o ensino da música é ofertado ao aluno, porém nos deparamos com outro problema que é a questão de não existir um direcionamento formal do município a respeito do que e para que a música deve ser ensinada aos alunos. O que foi percebido na escola e na entrevista com a pedagoga e com o Maestro



é que ambos constroem em livre escolha baseados nas competências gerais das matérias que possuem menos carga horária temas que ele julgam pertinentes e que alcançarão esses objetivos. Não são levados em consideração, em momento nenhum da elaboração, as legislações específicas do ensino de música como os PCNs de Artes (em especial a parte que compete à música) ou as DCNs.

Percebe-se que a visão da disciplina como desnecessária perpetua-se, quando não reconhecem que esta tem suas próprias competências e não algo para complementar as outras disciplinas. Na fala da Pedagoga a seguir é possível perceber o que estamos falando:

**Existe algum documento da prefeitura de Vila Velha, algum direcionamento a respeito dos conteúdos ministrados para as aulas de música?**

Pedagoga: A prefeitura nunca produziu nenhum documento formal desde a época em que colocaram em prática esse projeto. Na época eu tinha acabado de entrar na diretoria dessa escola e foi um dos questionamentos que fiz em reunião com o prefeito na época, acho que era Jorge Anders. Ele juntou todos os diretores na época em uma sala e falou que tinha escolhido as tais escolas para serem de tempo integral no ano que se iniciaria... Foi uma confusão, as aulas só começaram em março, quer dizer, abril, e mesmo assim não tinham todos os professores. Era colocada na grade corte e costura e não tinha professora, aí ficava aquele montoeiro de menino jogado a tarde inteira na escola e os coordenadores doidinhos com medo de algum deles sair correndo e bater a cabeça no monte de construção que tava sendo feito para atender as disciplinas que ele queria colocar. E pra piorar quando chegaram os professores, eles eram todos sem formação pego a laço nos cursos do SENAC ou estudantes de qualquer coisa aí e sem nem direcionamento davam pros “bichinhos” e era a vez das pedagogas virem buzinar no meu ouvido que não sabiam o que dar para aqueles professores (...). Hoje sem esse entra e sai de professor do cargo, já que fizeram um concurso no meio daquele ano pra preencher as vagas né? Fica mais fácil dar uma continuidade no trabalho, o professor traça um programa junto comigo no início do ano e vai aplicando durante os trimestres. **Sempre sugiro pegar os objetivos das disciplinas com menos carga horária para usar como os das aulas de música, assim uma vai complementado e ajudando a outra né? Música dá pra fazer disso, essas adaptações** (PEDAGOGA, 2015).

Quando realizada a mesma pergunta ao Maestro, o pensamento não foi muito diferente do da pedagoga:

**Existe algum documento da prefeitura de Vila Velha, algum direcionamento a respeito dos conteúdos ministrados para as aulas de música?**

Maestro: Quando entrei na prefeitura para trabalhar como professor de música, no curso de capacitação que fizemos a professora trouxe documentos de outros municípios para analisarmos e tentarmos criar o nosso para apresentarmos como sugestão nas reuniões com o prefeito. Tinha até um do Paraná muito bom que eu carreguei comigo até hoje para as aulas, no entanto o projeto nunca foi pra frente. Quando o curso terminou entregamos o projeto feito em coletividade com a turma, tinha uns seis professores se não me engano comigo, mas nunca soube o que aconteceu com ele. O que me é recomendado pela pedagoga é no início do ano traçar meus objetivos junto com ela baseado no que as outras disciplinas com menor carga horária têm que cumprir (MAESTRO, 2015).

Através das conversas acima se percebe que a problemática envolvida no

ensino de música nas escolas nos dias atuais, sem direcionamento e a maneira como os professores leem e interpretam os documentos voltados para o ensino é muito mais complexa que o previsto pelo currículo, pois a seleção curricular que o professor faz não é neutra, ela é feita de acordo com as concepções de mundo, cultura, educação, sociedade e de história que o mesmo possui (FONSECA, 2009).

Outro ponto que deve ser ressaltado para a discussão à luz dos PCNs é a questão de como o professor enxerga a música e trata as canções usadas em sala de aula:

#### **Qual é a sua definição para música?**

Maestro: Música pra mim é uma das produções culturais de um povo, uma maneira de se expressar. Existem diversos tipos de músicas pelo mundo, se você for na Sibéria a música de lá terá toda uma particularidade que a música típica daqui não tem. Cada lugar tem sua própria música com seus instrumentos típicos e formas de cantar. Eu lembro que no curso que fizemos a professora mostrou uma música árabe e pediu pra gente tentar reproduzir uma parte. Não foi nem tanto pelas palavras, era só pelo som, mas não dava. Ela explicou que eles possuíam notas que a música a qual estávamos habituados não possuía, pois a música oriental possuía semitons em seus instrumentos típicos que dificilmente conseguiríamos reproduzir sem treino, pois eles não existem na música ocidental (MAESTRO, 2015).

É possível notar que esse professor possui algum conhecimento teórico sobre o que seria música, uma vez que em sua fala o mesmo diz que: “A música (...) é uma das produções culturais de um povo” mas no dia a dia escolar não vemos essa teoria ser aplicada. O professor não apresenta em momento nenhum músicas de outras culturas, como sugerido pelos PCNs. Sendo assim, infinitas discussões culturais, que poderiam surgir com o tema gerador de “diferenças musicais” de um povo, ficam perdidas por não serem exploradas.

Como já dito anteriormente, os PCNs deixam explícito que, para que haja formação musical completa o aluno precisa participar ativamente de todo o processo. No estudo de caso realizado nessa pesquisa, no entanto, foi observado que o aluno é apenas um ouvinte, apreciando as canções apresentadas, reproduzindo-as mecanicamente, mas não explorando a fundo e criticamente nenhuma das canções.

O professor expôs meia dúzia de músicas folclóricas para a apresentação de agosto e as crianças escolheram as que já conheciam, ou seja, não experimentaram nada novo, nada desafiador ou nada que as tirasse da zona de conforto. Tanto o professor, que não teve muito problema ao trabalhar a canção que todos já conheciam, quanto os alunos, que já estavam habituados com a melodia, ritmo e letra, não abriram seus horizontes para os infindáveis ritmos e estilos que poderiam ser explorados com o desconhecido, caso lhes fosse apresentado.

Os próprios PCNs estimulam que os alunos tragam novas músicas, assim como encorajam o contato com novos sons. O professor poderia, ao invés de trazer as canções já fechadas, sugerir de que os próprios alunos pesquisassem e trouxessem músicas folclóricas que despertassem seu interesse, deixando-os assim livres para conhecer mais do que apenas as músicas que ele julgou pertinente apresentar.

Outra prática comum que foi possível perceber referente ao Maestro era a necessidade de coreografar e padronizar todas as expressões da música, principalmente na turma do 1º ano. Em sala de aula, a brincadeira de estátua, por mais que fosse apreciada pelas crianças, adquiriu a finalidade de fazer com que se adequassem ao tempo e ritmo correto da canção.

Os PCNs são enfáticos ao ressaltar a individualidade e as diferentes formas de expressão dos alunos. No entanto, esta fala passa totalmente despercebida quando querem todos na mais perfeita harmonia coreografada, ao qual pode-se afirmar que assemelha-se a uma espécie de adestramento voltado para o entretenimento dos pais e órgãos fiscalizadores como prefeituras e secretarias.

Inclusive, esse tipo de pensamento é extremamente preocupante, uma vez que a visão de espetáculo permanece no imaginário da escola a respeito da finalidade musical. Durante todo o período observado na brinquedoteca as aulas foram utilizadas somente para a preparação da apresentação do dia do folclore e as crianças que não atingiram o desempenho desejado foram excluídas da mesma. As aulas foram totalmente voltadas para atender ao propósito do espetáculo e as canções foram repetidas até a exaustão para que no dia os mesmos fossem “pérolas” e assim mostrassem serviço aos pais e à Secretaria de Educação. As fantasias solicitadas pela pedagoga nada tinham a ver com aprendizado, eram apenas uma ornamentação que acrescentava brilho à exibição.

Para exemplificar, podemos pegar uma prática comum de Vila Velha: o desfile cívico realizado no dia 23 de maio, dia da Colonização do Solo Espírito-santense. As crianças desfilam dançando, cantando e apresentando para o prefeito e vereadores músicas, coreografias e trabalhos realizados durante o ano em uma marcha que causa uma grande comoção na escola, pois vários são os preparativos para que tudo esteja perfeito no dia. As escolas do município, de maneira geral, fogem do seu objetivo de ensinar com tantas mostras, desfiles e a necessidade de apresentar resultados para secretarias, pais e inspetores escolares, transformando tudo em uma grande encenação desprovida de propósito pedagógico.

Esse tipo de ação não se fundamenta nem em pesquisas realizadas pelos teóricos, nem na documentação oficial uma vez que a mesma ressalta a necessidade de se tomar cuidado para a não realização desse tipo de prática. No entanto, o maestro não possui formação adequada e grande parte das suas práticas são baseadas no senso comum, devido ao mesmo demonstrar em sua fala que desconhece o que os PCNs dizem sobre como deve ser feito o ensino da música:

**Qual sua opinião a respeito dos parâmetros curriculares nacionais? Eles conversam com a realidade encontrada na sua escola?**

Maestro: Olha, eu nunca dei uma lida em todos os PCNs de todas as disciplinas não, mas o que eu escuto na sala dos professores de outros professores que trabalham principalmente com matérias específicas falando, é que os PCNs são uma piada. Que a cada dia diminuem mais a carga horária e aumentam o conteúdo, esta é a

principal reclamação. Aí tem que inventar na pauta que deu tal conteúdo, porque se a inspeção escolar bate aqui, quer ver resultado. **Os PCNs que eu li mesmo foi o do ensino fundamental e as competências que os alunos têm que ter ao sair do fundamental I** (MAESTRO).

Por não ter lido nada a respeito do PCN de Artes o mesmo nem chegou ao caderno dois, que é o que explica as linguagens da Arte. Em outra fala, ele deixa claro que não atualiza os seus conteúdos e muitos dos seus planejamentos já estão prontos há anos e não acompanham as mudanças que acontecem no mundo, ficando restrito a conhecimentos e ferramentas paradas no tempo:

**Você considera que a pesquisa prévia com autores e materiais seja importante para o planejamento das aulas? De que forma você realiza sua preparação de aulas?**

Maestro: Eu tento estar sempre lendo a “Nova Escola” pra me manter atualizado no que os professores doutores tão falando que é bom pra se ensinar agora. Eu sei que tem muita gente que tem preconceito com “ah professor doutor nunca entrou em uma sala de aula não sabe como funciona”, mas no geral a revista traz projetos de professor igual a gente sabe? E comentários pertinentes dos doutores, não custa nada tentar. Aí eu pego essas revistas, quando sai algo de interessante e guardo aqui no meu acervo, quando preciso preparar uma aula sobre folclore, vou lá e consulto. Quando é sobre Festividades no mundo, vou lá e dou uma consultada. Assim preparo minhas aulas. Algumas eu tenho prontas já, pois eu trabalho com isso há 15 anos então os temas vão se repetindo, aí eu só pego o planejamento que já fiz e reutilizo (MAESTRO).

Um dos planejamentos utilizados em sala durante a pesquisa data do ano de 2005.

É difícil acreditar que desde então, nada pôde ser acrescentado nessa aula de despertar corporal. O professor aprendeu, observando seus colegas de profissão quando entrou na escola que era importante passar um exercício de registro das aulas. Um exemplo seria o exercício para casa que ele solicitou aos alunos que fizessem: os alunos ouviam a música e a representavam concretamente para que tentasse compreender e internalizar os conceitos apresentados com aquela música, que podiam ser ou não desconhecidos para o aluno.

É possível perceber que quando ele foi criado ou por quem foi criado, existiu uma intencionalidade pedagógica, mas como a prática foi sendo repetida de maneira desordenada e sem criticidade, essa intencionalidade se perdeu e quando esse exercício é aplicado, o professor apenas recolhe as folhas no dia seguinte e nem traz a tona discussões que poderiam surgir na análise das imagens.

Como foi possível perceber, ainda não se enxerga a música como uma disciplina plena com suas próprias competências e conteúdos a serem ensinados e alcançados. O que percebemos em sala de aula são professores que infelizmente não possuem formação musical, produtos de cursos aligeirados para suprir a ausência de mão de obra qualificada, trabalhando com as disciplinas sem nenhum ou pouco embasamento teórico. Muitas vezes, essa falta de conhecimento o leva a repetir os ensinamentos que aprendeu com o senso comum ou a não problematizar os materiais utilizados

em sala (BROOCK, 2013). Como é o caso do professor de música conhecido como Maestro na escola. Só o fato de o reconhecerem assim, já demonstra a falta de conhecimento do que seria um maestro por parte do corpo docente escolar. Este não possui uma formação adequada e repete vários comportamentos aprendidos através da observação do que faz parte do dia a dia escolar. Brincadeiras corporais com música são acrescentadas em sua didática, mas sem finalidade pedagógica.

Em adição, instrumentos musicais em bom estado são guardados sem uso na brinquedoteca e, embora a justificativa inicial seja que os mesmos não possam ser utilizados por alunos não participantes do projeto “Mais tempo na escola”, em conversa com o Maestro, é possível perceber que na prática eles já foram emprestados para crianças de outros anos que sabem manuseá-los, o que leva a conclusão de que os instrumentos não são utilizados em aula por serem considerados difíceis demais para os alunos das salas observadas, pelo receio de dano ao patrimônio ou pelo desconhecimento técnico do maestro para ensinar seu uso.

A visão de subestimar o aluno vai contra toda a pesquisa de Ilari e Broock (2013) que afirmam que a criança quer tocar o que veem os adultos tocando. É possível entender o motivo quando a escola não tem recursos, mas o caso da escola mencionada aqui é a falta de formação e conhecimento do que é trabalhar com a música. Dessa forma, constata-se que existe um grande abismo entre o que os documentos falam que deve ser feito e o que realmente é feito no ambiente escolar.

Tudo isso nos leva a reiterar a importância da formação continuada dos professores, já que a pedagoga e o professor de música realizaram cursos sobre o tema tempos atrás, no entanto esses não foram suficientes para mudar o dia a dia escolar.

Veremos no subcapítulo a seguir que a professora do 1o ano, que realizou um curso de formação recentemente em música, já possui uma visão mais próxima do que se espera do educador musical ou do professor que se utiliza da música em suas aulas.

### **3.6 “Era uma escola muito engraçada, não tinha água não tinha nada” -**

#### **Observação da Música na sala de aula regular (1º Ano)**

Neste subcapítulo e no seguinte, será relatado como a música foi trabalhada na sala de aula comum na disciplina de história e não em uma aula específica para o ensino musical como nos subcapítulos anteriores. Deve-se lembrar que tanto os PCNs quanto as DCNs explicitam em seus textos que todos os professores podem trabalhar com a música em classe, sendo assim, decidimos observar em outras instâncias da escola como a música era utilizada no ambiente escolar.

A professora regente do 1o ano, que será referenciada como J.B., é formada em pedagogia pela faculdade Novo Milênio, possui pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela faculdade Estácio de Sá e é mestrande do programa de Mestrado

em Educação da UFES. Atua em duas escolas, uma no município de Cariacica e outra na prefeitura de Vila Velha e também possui curso de formação continuada em música pela UFES, diferenciando-se nesse quesito quanto aos outros professores da pesquisa, pois é a única que recebeu uma formação continuada recente para o trabalho com música em sala de aula.

A observação participante das aulas ocorreu nas quintas e sextas-feiras do ano de 2015 com duração de um mês, no período de julho a agosto, no turno matutino.

As aulas do dia 23 e 24 de julho foram focadas na revisão dos conteúdos que ficaram parados durante as férias com atividades girando em torno de indagar como as crianças passaram aquele período na qual ficaram longe da escola. J.B. comentou que gostava de dedicar aqueles primeiros dias de volta às aulas fazendo-os girar em torno do mundo exterior do aluno, devido aos mesmos estarem empolgados e precisando ser ouvidos a respeito de suas novidades, ainda que só tivessem ficado em casa. A professora acredita que dessa forma os laços com seus alunos ficam mais fortes e a aprendizagem flui melhor.

J.B. iria trabalhar a questão dos diferentes tipos de moradia que existem, não apenas no Brasil como no mundo e, no planejamento da atividade optou trabalhar com música para abordar o tema. Dessa forma, a professora utilizou-se da proposta triangular, de forma consciente e sabendo do que se tratava, pois a conheceu na formação continuada.

Para tal, a professora pediu uma orientação na escolha da música a ser trabalhada com o tema, devido ao fato de que havia um aluno surdo nessas aulas, portanto a intervenção foi necessária para que a atividade se tornasse inclusiva. Como sugestão, foi indicada a utilização da música “A Casa”, de autoria de Vinícius de Moraes e interpretada pelo cantor Toquinho. A sugestão da música se deu por conta de que, além de poder ser usada para discutir o tema em questão, se trata de uma música-poesia, uma boa ferramenta para ser utilizada em sala de aula com alunos surdos.

Como no dia 30 a escola ficou sem água e por esse motivo não teve aula, apenas no dia 31, na aula de História as crianças ouviram a canção por duas vezes. É necessário ressaltar que as elas só conseguiram ouvir a música porque a professora trouxe um aparelho de som de casa, uma vez que o único aparelho que a escola tinha era utilizado nas aulas da brinquedoteca nas quintas e sextas-feiras.

Como a canção é relativamente famosa, na segunda vez que estava tocando, as crianças já estavam tentando acompanhar e tentando fazer os sinais, pois observavam o colega surdo aprendendo os sinais da poesia. Em seguida, buscando contextualizar a obra, a professora deixou o CD passar nas mãos dos diversos alunos e pediu que estes observassem a capa de modo geral, mas se atentassem para o ano em que o CD foi lançado, quem cantou a canção que eles estavam ouvindo, qual era o nome da gravadora e o nome do disco. Um aluno da turma que se chamava Vinicius disse que seu nome estava ali no CD e apontou para o pedaço em que aparecia. J.B. aproveitou o gancho para explicar que muitas vezes quem escreve a letra, não é o mesmo que



canta e mostrou a diferença do que era um compositor e um intérprete. Após realizar essa atividade oralmente, a professora entregou uma folha na qual os alunos deveriam escrever as informações que tinham coletado (ANEXO B). A atividade levou um bom tempo do dia, uma vez que muitos alunos ainda não eram alfabetizados e a professora tinha que ajudar às vezes individualmente a localizar as informações.

No dia 06 de agosto, J.B. iniciou a aula trazendo imagens de diferentes casas coladas em papel cartão e indagou junto aos alunos se aquelas figuras apresentadas como moradias eram consideradas casas. Outro fato interessante dessa aula, que necessitou de adaptação por parte da professora no planejamento foi que a mesma tinha planejado uma aula com datashow e vídeos no auditório e, no entanto, o aparelho em questão havia desaparecido da escola na semana e ela teve que adaptar a atividade, imprimindo as figuras e colando no papel cartão para que os alunos pudessem visualizá-las, já que estavam quase no final do ano e os livros didáticos ainda não haviam chegado para aquela turma.

Após a discussão a respeito das moradias e os alunos terem percebido as diferenças que existentes de uma cultura para a outra, a professora entregou folhas em branco para a turma com a música “A Casa” tocando ao fundo e pediu que criassem suas próprias casas baseadas no que eles conheciam e nas que eles haviam descoberto naquele dia:



Imagem 6 - Casa de princesa, aluna A.

Fonte: Arquivo de registro da professora J.B.



Imagem 7 - Casa alagada por enchente 6 realizada pelo aluno C.

Fonte: Arquivo de registro da professora J.B.

No dia 07 de agosto, a professora se ausentou, pois tinha direito a dispensa do trabalho devido a ter participado das eleições como mesária no ano anterior. O assunto teve continuidade no dia 13 de agosto com a exibição do filme “Cada um na sua Casa” da *Dream Works* e com as discussões geradas ao término da exibição.

Após trazer a tona questões como a diferença entre lar e casa, diferenças culturais e comportamentais, a professora trouxe a trilha sonora do filme em CD para que os alunos a conhecessem. Nem todas as faixas do CD foram tocadas, só as principais como *Feel the Light* interpretada por Jennifer Lopez e *Dance in the Dark* interpretada por Rihanna. Essas músicas foram escolhidas com base na influência que elas tiveram nas crianças. Na cena do filme que toca a música *Dance in the Dark* o alienígena “Boov” aprende a dançar e a ter sentimentos, seu corpo vai ficando colorido e fazendo movimentos extravagantes que fizeram todas elas rirem e se levantarem pra imitar a personagem, além de imitar frases chave ditas pelo mesmo, como “mexa o *popoboov*”.

Na aula do dia 14 de agosto, a pedido da pedagoga foi solicitado que a canção “A Casa” fosse ensinada para todos os alunos, uma vez que na semana do surdo todas as turmas que tivessem alunos surdos teriam que apresentar algo utilizando a LIBRAS, pois as coordenadoras da educação especial aproveitam esse dia para vistoriar como está sendo trabalhada a inclusão dos alunos. Sendo assim, nesse dia a aula foi dedicada a trabalhar a temática música e língua de sinais.

No dia 20 de agosto a professora achou que poderia ser fechado o tema de Moradias, pois de acordo com as perguntas feitas e os resultados obtidos com as atividades, ela constatou que seu objetivo havia sido alcançado. Passou assim a dedicar aquela aula de 50 minutos, inicialmente empregada para o ensino de História,

para o ensino de Geografia, iniciando um trabalho de localização da criança no mundo, partindo da casa e do entorno da casa para em seguida a escola e o que tinha em volta da escola onde estava localizada e o nome do bairro.

O dia 21 de agosto foi reservado à apresentação escolar e, como já dito anteriormente, as crianças apresentaram a música ensaiada com o professor de música na frente de toda a escola e dos pais presentes, sendo as únicas que possuíam ornamentação pelo fato de os pais do 1o ano serem a grande maioria nessas ocasiões.

### **3.7 “Quem Descobriu O Brasil Não Foi Cabral” - Observação da Música Na Sala De Aula Regular (5º Ano)**

As observações nessa turma seguiram a mesma dinâmica das aulas observadas no 1o ano. A professora regente dessa turma será nomeada na pesquisa como L.C., formada em Pedagogia pela faculdade Estácio de Sá, com pós-graduação lato Sensu em Tecnologias Educacionais pela CESAP. Seus cursos de formação continuada são voltados para a educação especial e ela trabalha com a sala de recursos 7 na rede estadual, no turno matutino. As aulas observadas foram às quintas e sextas-feiras após do retorno das férias de julho até o dia da apresentação do folclore. Como essa professora já estava familiarizada com a educação especial, o trabalho colaborativo com ela partia da própria, que levava as atividades e apresentava como iria trabalhar e quando a educação especial tinha alguma sugestão, acrescentava, mas na grande maioria das vezes os trabalhos já estavam bem adaptados para as necessidades dos alunos.

As aulas começaram a ser observadas no dia 23 de julho, que como já citado foi a primeira aula após as férias. Assim como faria em todas as suas aulas durante o todo o período da pesquisa, a professora iniciou a aula como sempre fazia: com uma oração. Nesse dia, após essa prática, se ateve a passar atividades de interpretação de texto no quadro e para os alunos que acabaram de copiar a atividade rápido, ela pediu que fizessem exercícios do livro didático.

No dia seguinte, na aula do dia 24 de julho, a professora trabalhou com conteúdos de História e iniciou o conteúdo do “Descobrimento do Brasil”. No decorrer da aula, quando a professora perguntou: “Quem descobriu o Brasil?”, um aluno chamado M. (considerado na escola como um aluno indisciplinado, já tendo sido até mesmo encaminhado para fazer um relatório por acharem que ele era hiperativo) responde cantando: “Não foi Cabral”, o que leva a sala toda a risada.

Cabe explicar nesse momento, que a música que o aluno estava referenciando era o funk “Não foi Cabral” da cantora e compositora Mc Carol. A professora ignorou o que M. havia falado e pediu atenção para a volta dos conteúdos, dando sequência a aula, afirmando que havia sido Cabral sim e continuou a explicação da matéria.

No dia 30 a escola não funcionou, pois estava sem água e no dia 31 a professora passou uma atividade no quadro onde os alunos teriam que procurar no livro para

encontrar a resposta. A atividade estava ligada com o conteúdo de História do Brasil apresentado na aula anterior.

No dia 6 de agosto a professora trouxe a música “Negrinho do Pastoreio” (sugestão do Maestro) para que ela trabalhasse alguma cantiga ligada ao folclore, uma vez que toda a escola estava trabalhando nessa temática e ela já tinha se mostrado avessa a tal prática. Quando perguntei o motivo de seu desinteresse em participar do evento, ela me explicou que não gostava dessa história de “folclore, saci, mula sem cabeça”, pois tudo isso era coisa do “diabo” e não gostava de trabalhar com essas coisas, mas iria sim trabalhar com brincadeiras e canções.

A professora iniciou a aula contando quem tinha sido o “Negrinho do Pastoreio”, explicando que era uma história mais conhecida no Sul do Brasil. Explicou também o significado da palavra “Lenda” e por fim narrou a história completa.

Na parte da história que é descrito que quem acender uma vela para o Negrinho será ajudado, a professora afirma que isso é adoração de santos e lembra que a Bíblia diz que o único que deve ser adorado é o Senhor Jesus. Também critica a madrinha que era “Nossa Senhora”, falando que ela foi a melhor das mulheres, mas não deve ser adorada mais que Jesus.

Em seguida, trouxe a música para os alunos ouvirem, sendo que a segunda repetição tiveram muitas interrupções, pois os alunos ficaram rindo e reclamando que a música parecia coisa de “velho” e que não estavam gostando. Quando acabou a apreciação da música, a professora entregou uma atividade em uma folha impressa (ANEXO C) para que os alunos respondessem.

No dia 7 de agosto a professora iniciou a aula corrigindo a atividade da folha impressa e pediu para que os alunos se juntassem em grupos de quatro para que ela pudesse ensinar uma brincadeira nova. Perguntou quantos deles conheciam “Escravos de Jó” ao que todos responderam afirmativamente e quantos deles não conheciam a brincadeira. Como nessa segunda pergunta não foram muitas as mãos que foram levantadas, a professora explicou a teoria e pediu que cada aluno colocasse a sua bolsa de lápis nas mesas para que eles pudessem brincar.

Os alunos demonstraram bastante interesse nessa atividade e apesar de algumas interrupções que a professora precisou fazer (casos de alunos pegando as bolsas de lápis para acertar na cabeça um do outro) no geral a atividade teve seu objetivo alcançado.

No dia 13 de agosto a professora continuou o conteúdo trabalhado durante a semana (História do Brasil) e nesse dia decidiu falar sobre a escravidão. Inclusive retomou a cantiga “Escravos de Jó” para lembrar os tempos da escravidão. Nesse momento ela não ficou focada apenas nos negros, lembrou que os indígenas foram por muito tempo escravizados, trouxe a tona as questões do trabalho da China, considerado um trabalho escravo, além de outras formas de escravidão presentes na atualidade.

A aula do dia 14 de agosto foi iniciada pela pedagoga, pois nesse dia a

professora havia avisado que iria se atrasar devido a uma consulta médica. Então até o horário do recreio, os alunos ficaram fazendo atividades do livro de português. Quando a professora chegou, ela entregou uma atividade impressa sobre a escravidão (ANEXO D) e uma pintura para ser colorida (ANEXO E) e ser exposta na Mostra Cultural de Novembro, provando que ela havia trabalhado sobre consciência negra durante o ano.

No dia 20 de agosto os alunos realizaram uma ida ao cinema, pois estes haviam ganho a gincana de festa junina (tendo sido os que mais contribuíram com brindes) e foram presenteados com um passeio. O filme escolhido foi uma animação de nome “Mune, o Guardião da Lua”, que conta a história de um fauno tímido e inseguro que vira guardião da lua por acidente.

O dia 21 de agosto foi o dia dedicado à apresentação folclórica e a professora não quis participar. Solicitou uma folga (a prefeitura dá direito a 6 folgas por ano ao professor) e não compareceu nesse dia.

### **3.8 “A Velinha Está Queimando Aquecendo a Tradição” – Considerações Sobre A Utilização da Música na Sala de Aula Regular**

Iniciaremos essa discussão pela visão que as professoras têm do que seria a música, uma vez que pelas observações acima podemos perceber que estas têm visões teórico-metodológicas bem distintas entre si e cada uma tem pontos divergentes a serem analisados e discutidos.

A visão que J.B. (professora do 1º ano) tem do conceito é a que mais se aproxima com as visões que trouxemos do que seria a música nesse trabalho, já que esta responde da seguinte forma quando perguntamos o que era a música: “Acredito que música seja uma das várias linguagens da arte na qual o ser humano se expressa e exprime sua criatividade.” Os PCNs trazem a visão da música como uma linguagem da Arte, assim como a LDB e as DCNs.

Já a professora L.C. não demonstra ter um conhecimento científico do conceito música. Sua ideia acerca do conceito está mais de acordo com o conhecimento religioso, uma vez que afirma:

Música é um dom que Deus deu de presente para a humanidade. Através dela o ser humano consegue se expressar de forma belíssima e criar composições que mexem com nossas emoções. É, música pra mim é isso. Emoção. Sempre que escuto algumas músicas me arrepio ou choro, mexe mesmo com a gente (PROFESSORA L.C.).

Apesar de L.C. compactuar do pensamento de Howard (1984) que a música tem um apelo emocional, o início de sua fala demonstra que formulou seu conceito sem bases científicas, mesmo que se assemelhe nesse ponto.

Outro ponto que gostaríamos de trazer à discussão é a maneira como as professoras trabalham com a música em suas salas de aula, pois percebemos que a



professora J.B. utilizava-se da música em suas aulas como maneira de aproximação dos alunos com os conteúdos a serem trabalhados, pois como já citado anteriormente a docente já tinha participado de uma formação na UFES do pólo de Vitória no ano anterior e tentava transpor o conhecimento aprendido para o seu dia a dia como professora. Podemos perceber nesse ponto a importância do discurso de Mizukami (2000) sobre o professor-pesquisador, pois é através do surgimento dos problemas em sua prática e na pesquisa no campo científico que se criam possíveis soluções embasadas teoricamente e não feita em achismos e senso comum.

Sua fala ao responder nossa pergunta sobre como utilizava a música em suas aulas reforça o que dissemos anteriormente:

**Qual o critério utilizado na escolha das canções a serem trabalhadas?**

Sempre escolho as canções que conversem com os conteúdos obrigatórios ou que perpassem questões que aparecem no dia a dia da sala de aula. Por exemplo, aquela questão da moradia e espaços urbanos que tivemos nesse ano. A Casa foi uma ótima escolha, apesar de achá-la meio batida foi uma cantiga fácil de trabalhar pois não excluiu aluno nenhum e os meninos até aprenderam alguns sinais para se comunicarem com o coleguinha graças a ela. Mas no início do primeiro trimestre, quando trabalhei com a música “Planeta Água” nas aulas de ciências também senti que os alunos gostaram bastante, assim como quando usei “Aos olhos do pai” quando teve aquele problema daquela aluna com baixa auto-estima (PROFESSORA J.B., 2015).

Em contraponto, trazemos a visão que L.C. tem do trabalho com a música na sala de aula, já que suas motivações são totalmente diferentes das de J.B., como podemos perceber na fala abaixo:

**Qual o critério utilizado na escolha das canções a serem trabalhadas?**

Normalmente escolho alguma música que o maestro passe que esteja de acordo com os conteúdos que vou trabalhar. No meio do ano tentei abrir espaço para que os alunos trouxessem suas canções, mas acho que eles ainda não tem maturidade para entender que certos tipo de música devem ser ouvidos fora daqui da escola. A maioria das músicas que eles me apresentaram foram funks estilo “proibidão”. Se colocasse isso na sala de aula viraria bagunça. Eu ouvi em casa, chegou a doer os ouvidos. Músicas que incentivavam a violência o tráfico, eu hein. Podem me chamar de tradicionalista, mas escola é escola, não cabe esse tipo de música e palavreado aqui dentro (PROFESSORA L.C., 2015).

A professora L.C. inicialmente demonstra que busca trazer a linguagem musical para dentro de sua sala de aula mesmo que deixe por conta do Maestro a sugestão das canções. Se a mesma procurasse ampliar o repertório musical partindo do seu maior domínio dos temas, talvez mais canções pudessem ser trabalhadas. No entanto, o que nos preocupa em sua fala é o desprezo que a mesma demonstra para com as músicas que fazem parte da vivência do aluno. Nos preocupa, pois os PCNs afirmam que o universo cultural do aluno deve ser valorizado e quando os mesmos tentaram trazer suas músicas para a sala tiveram sua cultura desvalorizada e considerada marginal. Vemos que o pensamento de Forquin (1993, p.20-21) toma forma nessas escolas quando este afirma que:



A cultura está atrelada a criação do currículo no sentido de que ele é um produto de uma seleção de escolhas dentro da cultura da sociedade. Todo o professor e escola fazem uma seleção dentro da cultura do que será ou não repassado, bem como a organização adotada. Esse fato se deve ao ambiente escolar ter em si duas forças coexistentes e contrárias tendo assim a necessidade de proteger-se e cuidar de seus alunos para que eles estejam preparados para o mundo, porém tendo que ter a sua própria proteção para que não seja destruída pelos que perpassam seu ambiente a cada nova geração.

Forquin (1993, p.13) corrobora de nosso pensamento quando descreve “a educação como função de fazer os indivíduos adquirirem qualidades e competências socialmente desejáveis”, uma vez que a cultura e músicas selecionadas para entrarem na escola são aquelas consideradas aceitáveis para a sociedade de uma maneira geral. Os funks trazidos pelos alunos eram aceitos em alguns ambientes da escola, mas no período observado não vimos nenhuma professora utilizar essas composições, que eram bastante apreciadas pelos alunos, em aulas formais, como o caso da música “Não foi Cabral”. Os PCNs recomendam que sejam trabalhadas músicas da vivência do aluno como já vimos anteriormente, mas esta não é uma música considerada adequada pela professora para ingressar no ambiente escolar, então, quando proposta pelo aluno, foi imediatamente descartada.

Outro fato interessante que ocorreu nas observações das aulas do 5o ano foi a interrupção musical feita pelo aluno a uma pergunta da professora. Quando L.C. perguntou para a turma quem tinha descoberto o Brasil, um aluno automaticamente lembrou-se de uma música de sua vivência e respondeu a professora com “não foi Cabral”. Mesmo que ele não entendesse a problemática envolvida no descobrimento, ele já possuía em si uma desconstrução desse conhecimento tão arraigado no universo escolar. No entanto, a professora por desconhecimento histórico ou falta de formação continuada, reproduz esse pensamento e não acompanha o que as novas pesquisas descobrem sobre a História do Brasil. O tema da chegada de Cabral é extremamente controverso na historiografia, já que existe um embate de ideias sobre se os portugueses tinham ou não conhecimento dessas terras, porém o que vemos ser perpetuado pela professora é a de que Pedro Álvares Cabral, por acidente, descobriu as terras brasileiras e assim chegou aqui.

Sobre a proposta triangular nas ações das professoras, é possível perceber que enquanto a professora J.B. do 1o ano a utilizava com propriedade ao apresentar a música-poesia “A Casa” para os alunos seguindo os três passos propostos, a professora L.C. a reproduziu de forma incompleta.

Mesmo que tenha causado estranhamento, os alunos apreciaram a canção “Negrinho do Pastoreio” e, em seguida com o conhecimento passado pela professora sobre escravidão puderam fazer a contextualização da música com o tempo histórico. Entretanto, a parte do “fazer artístico” ficou perdida quando a professora entregou uma atividade que visou conferir apenas o nível de interpretação de texto dos alunos, não deixando-os livres para criar o seu fazer artístico. Poderia ter sido sugerido, já que os mesmos não gostaram da versão da música, a criação de um novo ritmo ou até

mesmo uma maneira diferente de interpretar a canção como os PCNs sugerem.

As músicas utilizadas pela professora para trabalhar a questão da escravidão como “Escravos de Jó” e “Negrinho do Pastoreio” nos lembram como as cantigas de roda, brincadeiras e parlendas entre outras tradições orais são de extrema importância para o desenvolvimento e para o aprendizado, como podemos ver na fala de Adeodato (2014, p.8):

As brincadeiras musicais desenvolvidas em grupo, em especial as folclóricas, constituem uma atividade onde música, corpo, emoção e pensamento atuam conjuntamente, impulsionando-se entre si e possibilitando a ampliação da expressão e comunicação. Cantar, dançar, sentir, pensar, compartilhar, são valiosas práticas geradoras de conhecimento e proporcionam aprendizados verdadeiros. Oportunidade muitas vezes negada em um contexto de sala de aula, por conta de um currículo fechado formado por “verdades absolutas”.

É possível perceber dessa forma que ainda que as atividades da professora L.C. tenham sido realizada em grupos e com um grande potencial para desenvolver várias competências que a música e a brincadeira folclórica propiciam, a mesma não consegue contornar sua visão estreita sobre determinados temas como no caso da aula sobre o descobrimento do Brasil, sem enxergar todo o potencial de aprendizado que existia na canção proposta pelo aluno.

As cantigas utilizadas pela professora para trabalhar a questão da escravidão como “Escravos de Jó” e “Negrinho do Pastoreio” lembram como as cantigas de roda, brincadeiras e parlendas entre outras tradições orais são de extrema importância para a cultura de um local. Através dela podemos conhecer costumes, o cotidiano das pessoas, festas típicas locais, comidas, brincadeiras, paisagem, flora, fauna, crenças, dentre muitas outras coisas. A cultura popular de determinado local vai sendo construída aos poucos através não só de cantigas de roda, mas também de histórias populares contadas oralmente, cantigas de ninar, lendas, etc.

É possível aprender bastante sobre a cultura e até mesmo história do nosso país através da cantiga popular, como no caso das cantigas escolhidas por L.C.:

Escravos de Jó jogavam caxangá,  
Tira, bota, deixa o Zé Pereira ficar...  
Guerreiros com guerreiros, fazem zigueziguezá,  
Guerreiros com guerreiros, fazem zigueziguezá.

O tráfico de escravos para o Brasil foi prática recorrente durante meados do século XVI até o final do século XIX. De acordo com Cascudo (2012, p.74), “caxangá é um tipo de adereço usado pelas mulheres alagoanas”. Além disso, a palavra também possui outros significados, como um chapéu usado por marinheiros e um crustáceo que se parece com um siri. Ainda segundo Cascudo (2012, p.76):

Durante a escravidão no Brasil, os escravos trabalhavam capturando siris, ou seja, juntando caxangás. Mas a letra da cantiga diz “jogando caxangá”, no entanto tudo indica que com o passar do tempo, e com o passar da música de boca em boca, o significado tenha sido alterado e “pegando caxangá” tenha se transformado em “jogando caxangá”.

Até onde se sabe, Jó é um personagem bíblico do Velho Testamento que, segundo a Bíblia tinha muitas posses e servos para a época, sendo considerado um homem de muitas riquezas. Cascudo (2001) acredita que por isso, ele aparece na canção como dono dos escravos. Segundo Cascudo (2001, p.75) “O nome de Jó provavelmente foi apropriado pela cultura negra para simbolizar a imagem de homem rico e poderoso, como eram os senhores de engenho”. E o “ziguezá provavelmente refere-se ao ziguezague que os escravos faziam para fugir do capitão-do-mato, que os perseguia em caso de fuga, a mando do senhor” (CASCUDO, 2001, p.75).

Em “Negrinho do Pastoreio”, uma canção e também uma lenda muito conhecida no sul do Brasil, podemos perceber o costume criado por um povo que deriva de uma antiga história da época do fim da escravidão. Quando as pessoas perdem algo, acendem uma vela para o Negrinho do Pastoreio acreditando que o garoto vai ajudar a achar o objeto perdido (NETO, 2010).

Negrinho do Pastoreio,  
Acendo esta vela pra ti  
E peço que me devolvas  
A querência que perdi.

A história por trás da canção nos mostra um menino negro e pequeno, escravo de um estancieiro cruel. O menino não tinha padrinhos nem nome, sendo conhecido como Negrinho e se dizia afilhado da Virgem Maria. Após perder uma corrida e ser cruelmente punido pelo estancieiro, o Negrinho caiu no sono e perdeu o rebanho que tinha sido designado a tomar conta. Ele foi castigado, mas conseguiu reavê-lo.

Mais uma vez caiu no sono e o perdeu pela segunda vez. Desta vez, além da surra o estancieiro jogou o menino sobre um formigueiro para que as formigas o comessem e foi embora quando elas cobriram o seu corpo. Três dias depois, o estancieiro foi até o formigueiro e viu o Negrinho em pé, com a pele lisa e tirando as últimas formigas do seu corpo; em frente a ele estava a sua madrinha, a Virgem Maria, indicando que o Negrinho agora estava no céu. A partir de então foram vistos vários rebanhos, tocados por um Negrinho, montado em um cavalo baio (NETO, 2010).

Questões como os maus tratos, posse, trabalho infantil e a visão do negro como propriedade poderiam ter sido associadas com a canção e não apenas ficarem restritas à escravidão.

Dessa forma, percebem-se as várias temáticas que poderiam vir a ser trabalhadas partindo do tema gerador criado pelas canções. Questões que poderiam vir a ser aprofundadas durante as aulas como a escravidão, a transgressão da visão do negro pacífico aceitando ser arrancado de suas terras, sem luta ou resistências, contestando a imagem passada durante tantos anos pela história tradicional, de tanto negros quanto índios aceitando a exploração europeia de maneira natural, sem mostrar os movimentos de resistência que acompanharam essa prática.

O estudo da cultura negra desmitificaria a ideia da África como um país, possibilitando a visão da África como um continente com diversidade de povos,

religiosidade e idiomas que contribuíram e influenciaram na formação do Brasil.

Além disso mostraria a história da cultura afro para além da escravidão, que muitas vezes torna-se o único momento no qual os negros ganham destaque nas aulas de história, principalmente após a lei 10.639/03 alterada pela 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares.

Vimos que a professora L.C. preocupou-se em trabalhar a temática ainda que de maneira errônea e com uma preocupação exarcebada em ter material para apresentar na Mostra Cultural.

Muito embora seja possível trabalhar com estas temáticas a partir dessas e de outras canções, em nenhum momento na escola em questão a professora se preocupou com a contextualização da mesma. Descontextualizada, a escravidão relatada em “Escravos de Jó” naturaliza-se. O trabalho que desempenhavam, a prática de catar siri, se perde, uma vez que o significado real das expressões não foi trabalhado em sala de aula. A história do negro escravizado que nem nome possuía, pois era considerado um objeto, quando não discutido em sala de aula apenas perpetuou o preconceito.

Outro ponto observado a respeito da dinâmica das aulas da professora L.C. é sobre como suas crenças pessoais influenciaram o ensinamento passado aos alunos. A escola é laica, no entanto percebemos que a professora, que segue uma doutrina religiosa evangélica, demonstrava desrespeito não só para com a religião católica, uma vez que afirmava em sua fala que Santos e Nossa Senhora não devem ser adorados, como para todas as outras religiões, uma vez que suas orações impostas no início de cada dia de aula deixavam de fora qualquer aluno que não fosse cristão.

Como esta turma era homogeneamente cristã, ainda que não tenham ocorrido constrangimentos explícitos com os alunos que poderiam ter crenças diferentes, a laicidade da escola não foi respeitada. Esse fato é preocupante, pois muitos conhecimentos deixam de ser transmitidos aos alunos, como por exemplo o nosso folclore, que por ser considerado pela crença da docente algo maligno não foi trabalhado em sua turma, deixando uma lacuna no conhecimento cultural das raízes e história de nosso povo. Em pesquisa realizada por Barbosa e Cunha (2014, p.11) estas perceberam que: “Separar a tradição religiosa das aulas permanece sendo considerado um desafio para muitos educadores.” e como foi possível constatar nessa pesquisa, a laicidade no ambiente escolar está longe de ser alcançada.

Para finalizar os comentários desse subcapítulo, gostaríamos de analisar a interrupção da aula da professora J.B. feita pela pedagoga em função do Dia do Surdo (26 de Setembro). Como já dito anteriormente, essa turma possuía um aluno surdo, então nas escolas, mais especificamente nas turmas que alunos com surdez estudam, a legislação exige que seja feito um trabalho bilíngue com toda a turma e, nesse dia, cuja comemoração é estendida por toda a semana, as coordenadoras da educação especial vistoriam e conhecem os trabalhos que estão sendo realizados nessas escolas.

No entanto, o trabalho bilíngue deve ser feito de maneira contínua durante o ano.

Não deve-se parar toda a programação e o andamento de uma aula planejada para ensinar aos alunos meia dúzia de sinais para uma “coreografia” que tem apenas o intuito de mostrar serviço, sem nenhuma finalidade pedagógica.

### 3.9 “Estão Tentando Sepultar Minha Alegria...”- A Música nos Ambientes

#### Compartilhados

Nesse subcapítulo serão analisadas as canções coletadas no ambiente escolar através da documentação direta. Essa coleta ocorreu no mesmo período da observação participante nas salas de aulas, sendo assim, durou do dia 23 de julho de 2015 até o dia 21 de agosto do mesmo ano.

Os locais observados foram os ambientes comuns da escola, ambientes esses que os alunos de todas as séries frequentavam e aos quais estavam expostos à mesma experiência musical. Sendo assim foram selecionados o pátio, o refeitório e a quadra poliesportiva, locais aonde aconteciam a entrada dos alunos, os eventos festivos e o recreio para realizar a coleta de dados dos ambientes compartilhados.

A análise se iniciará partindo do momento da entrada do turno Matutino. Assim que tocava-se o sinal, indicando o começo das aulas às 7 horas, os alunos entravam na escola e se posicionavam na quadra poliesportiva enfileirados por turma, enquanto os respectivos professores se posicionavam no início das mesmas. Após todos estarem devidamente enfileirados, a versão musical da oração do “Pai Nosso” interpretada pela cantora Xuxa era tocada e após sua execução os alunos e professores caminhavam em direção as salas para finalmente iniciarem as atividades escolares. Todas as quintas-feiras a dinâmica era um pouco diferente, pois logo após o “Pai Nosso” também eram tocados o Hino Nacional Brasileiro e o Hino do Município de Vila Velha. Uma sexta-feira por mês, era tocado o Hino a Bandeira após o “Pai Nosso”.

À responsabilidade de organizar a entrada dos alunos na escola era da pedagoga e foi dela a decisão de incluir a música “Pai Nosso”.

Quando indagada sobre o motivo dessas canções terem sido escolhidas para esse momento, a pedagoga explicou que “Pai Nosso” era uma oração universal, então englobava todas as religiões dos alunos da escola e não excluía ninguém e explicou que os hinos eram uma obrigatoriedade da Secretaria da Educação.

No turno vespertino, cuja responsabilidade de organizar a entrada foi dada à coordenadora, não se tocava na entrada o “Pai Nosso”, mas em contrapartida 10 minutos antes do início das aulas, momento que as crianças ainda poderiam utilizar para ir ao banheiro ou fazer uso do bebedouro, elas se organizavam em filas e ouviam louvores diversos, como: “Ressuscita-me” da cantora Aline Barros, “Advogado Fiel” da cantora Bruna Karla e “Raridade” do cantor Anderson Freire.

Após o soar do sinal indicando o início das atividades escolares, os alunos enfileirados esperavam os professores chegarem ao som do Hino Nacional Brasileiro

seguido do Hino do Município de Vila Velha.

Quando questionada sobre o motivo da escolha dessas canções para esse momento, a resposta da coordenadora foi uma visível cara de surpresa: “Por que não tocar essas músicas? São músicas que falam de Deus, melhor do que esses funks que só incentivam a violência e essas putarias”.

Durante o recreio do turno matutino que tinha início às 9h30min e fim às 9h50min, eram tocadas músicas no pátio. As mais tocadas eram aquelas presentes nos CDs trazidos pelas crianças ou aquelas pedidas para a pedagoga. No geral ela aceitava bem as sugestões dos alunos e as músicas mais tocadas eram “Bang!” da Anitta, “Metralhadora” das Vingadoras, “24 horas por dia”, “Recalcada” e “Te ensinei certin” da Ludmilla, “Remexe” das Chiquititas e “Cúmplices de um Resgate” da Larissa Manoela. Muitas crianças divertiam-se dançando ao som dessas músicas.

Em outra parte do pátio, algumas crianças preferiam brincar de outras coisas ao invés de dançar as músicas tocadas pela pedagoga. Na quadra alguns alunos jogavam futebol, outros brincavam com jogos de tabuleiros e algumas meninas faziam algumas brincadeiras ancestrais com as mãos e cantigas em outro ponto. As cantigas mais utilizadas no período observado eram “Adoleta”, “Dimdim Castelo”, “Mini, mini, mini”, “Soco, bate, vira”, “Com quem” e “Ciranda cirandinha”.

Durante a coleta de dados perguntou-se a pedagoga sobre o motivo da prática das canções no pátio e ela explicou que um dia esqueceu de retirar o aparelho de som após a entrada e quando deu o horário do recreio, as crianças o viram ali e pediram para que alguma música fosse tocada. Desde então ela sempre coloca músicas no recreio, pois os alunos ficam entretidos e assim evitam correr e brigar, o que diminui o risco de se machucarem.

No recreio do turno vespertino que começava às 15h30min e tinha fim às 15h50min era a coordenadora quem fiscalizava as possíveis brigas, tomava conta da ordem e colocava músicas diversas para serem tocadas no pátio sendo elas “Quando eu Chorar” e “Advogado Fiel” da Bruna Karla, “Ressuscita-me” da Aline Barros, “Raridade” do Anderson Freire, “Sabor de mel” da Damares, “Caranguejo”, “Terezinha de Jesus”, “Peixe Vivo”, “Prenda Minha”, “Se essa rua fosse minha” e “O cravo brigou com a rosa”.

Em outros locais do pátio e da quadra era possível ver crianças brincando com bola (queimada e futebol) e jogos de tabuleiro (disponibilizados para os dois turnos).

Durante o tempo da minha observação não houve músicas de brincadeiras de mãos no turno vespertino para serem coletadas, uma vez que quando as crianças não estavam participando de todas as atividades recreativas mencionadas, esperavam a distração da coordenadora para poder brincar de pique-pegas ou alguma brincadeira que envolvesse correr.

Também foi perguntado a coordenadora o fundamento da prática de tocar músicas no horário do recreio. A mesma afirmou que quando ouviam as músicas, os alunos ficavam mais calmos e não causavam confusão e tumulto, sendo mais fáceis



de lidar com elas naqueles momentos em que tentavam correr livremente pelo pátio.

### 3.10 “Muda Minha História, Ressuscita os Meus Sonhos” – Análise das Músicas

#### Coletadas

Essa análise será iniciada com o que talvez tenha sido o mais surpreendente na coleta das músicas realizadas nos ambientes comuns da escola: o quanto que a escola pesquisada está bem distante de ser laica, muito antes pelo contrário, ela é cristã. Mais do que cristã, pode-se afirmar que ela é evangélica.

A Constituição Federal de 1988, artigo 210, parágrafo 1º diz “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988), sendo este o único momento em que a escola tem aval legal para ofertar o ensino religioso. O artigo 33 da LDB (1996, p.1) ainda prevê que o ensino religioso será oferecido assegurando o “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

No entanto percebe-se que tanto a Constituição quanto a LDB no sentido que tange questões religiosas não são respeitadas no ambiente da escola. Tanto nas falas da professora L.C. ao ensinar aos alunos o que seria a verdadeira palavra da Bíblia, quanto na fala da coordenadora ao afirmar que as músicas eram boas, pois “falavam de deus” demonstram que a escola está longe de ser laica.

Para dar continuidade a discussão é interessante deixarmos claro o que seria laicidade. De acordo com Muraro (2012, p.1):

O princípio da laicidade é, ao mesmo tempo, o de afastamento da religião do domínio do Estado, e do respeito ao direito de cada cidadão de ter ou não ter uma convicção religiosa e de professá-la dentro dos limites da Lei. O princípio baseia-se na igualdade na diversidade, no respeito às particularidades e na exclusão dos antagonismos. Pretende-se o igual respeito e tolerância ao outro, suas crenças e práticas e, ainda, o respeito àqueles que não professam nenhuma religião. Muito mais do que a recusa do controle religioso sobre a vida pública, o que a laicidade implica, é o reconhecimento do pluralismo religioso, a possibilidade do indivíduo viver sem religião e a neutralidade do Estado.

A entrada inicia-se com a música “Pai Nosso” e apesar de permear o imaginário dos funcionários da escola como constatado na pesquisa de que essa música é “universal”, a mesma só é vista dessa forma devido à supremacia cristã no Brasil. De acordo com Muraro (2012), para a escola estar seguindo com os preceitos da laicidade a mesma deveria estar respeitando as particularidades de cada crença (que podem envolver ou não o cristianismo) e daqueles que não a tem.

Parece que os professores da instituição desconhecem que existem mais religiões que não se enquadrariam nas crenças que julgam ser absolutas e o fato de alguém não acreditar em “Cristo” ou em “Deus” é inconcebível. Expressar a crença cristã no ambiente escolar não é visto como errada, é até incentivada, pois as crianças que traziam louvores tinham seus CDs tocados, por outro lado, trazer músicas que não estivessem de acordo com o que a pedagoga ou a coordenadora julgassem certo seria

claramente rejeitado e considerado marginal.

A história da educação no Brasil e seu relacionamento com o cristianismo se faz presente desde a época dos jesuítas, uma vez que foram eles os responsáveis em transmitir o conhecimento tanto científico quanto cristão para os filhos das pessoas importantes na colônia (SAVIANI, 2010). O fato de ainda termos a obrigatoriedade de ofertar um ensino religioso, mesmo que a família tenha a opção de matricular ou não o aluno, só nos mostra como estamos distantes de alcançar a laicidade já garantida por lei.

As músicas de cunho religioso citadas anteriormente, quando tocadas eram associadas com a paz de espírito, já que na crença cristã acredita-se que a religião traga esse sentimento. Apesar de existirem estudos científicos como a pesquisa de Howard (1984) e Cross (2008) que comprovem a capacidade que certas músicas têm de despertar sentimentos e sensações, o que acontecia na prática da coordenadora era puramente espiritual, uma vez que a mesma afirmou que com essas músicas as crianças se “comportavam”, mas os funks eram vistos por ela como incentivadores de “putaria”.

É fato que a modernidade atribuiu à escola diversos papéis formativos e dentre tantas funções que a mesma passou a ter, gostaríamos de ressaltar a de difusora de ideias. Para Mueller e Santos (2009, p.2)

Em determinados momentos e nos diversos processos históricos constitutivos das nações, veio atender às demandas internas de disciplinarização do pensamento, de unificação da cultura nacional, de legitimação do ideário dominante. Nesse sentido, contribuiu significativamente para frear a autonomia e diversidade das culturas populares, elegendo a cultura dominante como padrão.

A cultura dominante nesse caso pode ser considerada a cristã, como vimos na pesquisa, dessa forma todas as decisões da escola, dos professores e do que ensinar baseiam-se no que a cultura cristã determina como certo. Os funks, trazidos pelos alunos fazem parte da cultura marginal e não possuem vez no ambiente escolar. Cantoras que em suas letras fazem menção à sexualidade ou fazem uso de vocabulário e ideias que não são imbuídas da moral cristã, como o caso da cantora Ludmilla e sua canção “Te ensinei certin” são consideradas profanas e não dignas desse ambiente:

Me olha direito, me pega com jeito que eu vou gostar  
Me beija sem medo, com calma e desejo que eu vou gamar

Seja cavalheiro, pensa em mim primeiro, senão vai me assustar

Não me chame pra cama, me chame pra festa, talvez um jantar

Não seja afobado, me encaixe de lado, me deixe escorregar

Essa dança é gostosa, me pega me roda, me faz arrasar  
Seja abusado, mas não um tarado, me faça acreditar

Que você é perfeito, um homem direito pra me namorar

Ainda que a legislação deixe explícito que o aluno deve ser respeitado por sua singularidade e sua cultura deve fazer parte da escola, o que vemos com o funk é a sua exclusão do ambiente escolar por valores cristãos.

Muitas das canções coletadas poderiam ser aproveitadas para propiciar boas oportunidades de se trabalhar com a música em sala de aula, como o caso de “Não foi Cabral” de Mc. Carol:

Pedro Álvares Cabral

Chegou 22 de abril

Depois colonizou

Chamando de Pau-Brasil

Ninguém trouxe família

Muito menos filho

Porque já sabia

Que ia matar vários índios

Treze Caravelas

Trouxe muita morte

Um milhão de índio

Morreu de tuberculose

Falando de sofrimento

Dos tupis e guaranis

Lembrei do guerreiro

Quilombo Zumbi

Zumbi dos Palmares

Vitima de uma emboscada

Se não fosse a Dandara

Eu levava chicotada

A questão do descobrimento poderia vir a ser debatida pelos alunos, levando-os a

refletir e a chegarem a suas próprias conclusões baseando-se nos fatos e documentos apresentados, como o caso do Tratado de Tordesilhas que não foi explorado pela professora L.C.

A questão indígena das milhares de tribos e línguas que desapareceram, assim como sua cultura e religião que pouco se estuda nas escolas, poderiam ter sido trabalhadas nesse momento trazendo a tona questões como exploração da terra, atuando no tema transversal meio ambiente com a temática de mineração, poluição e desmatamento.

Os índios, assim como os negros, são vistos como humanos passivos que aceitaram a tudo que lhes foi imposto calmamente sem resistir. Esse tipo de pensamento ajuda a perpetuar a ideia do homem branco e cristão como salvador, uma ideia já ultrapassada e combatida pelos movimentos militantes, mas que ainda permanece firme na cultura escolar como constatamos em nossa pesquisa.

Ao analisar os elementos musicais das canções coletadas, muito poderia ser trabalhado no quesito tanto melódico quanto rítmico. A música, como visto anteriormente, não deve ficar presa apenas para auxiliar no estudo de outra disciplina, ela é uma disciplina completa com suas características e benefícios.

Estudá-la através de canções que fazem parte do dia a dia do aluno pode ser muito mais proveitosas por se aproximarem mais de sua realidade.

Poder-se-ia fazer uso da canção “Metralhadora”, do conjunto Vingadoras ou até mesmo das cantigas de brincadeiras de mãos para se trabalhar noções de tempo e ritmo. Um ditado rítmico poderia vir a ser trabalhado, propiciando a descoberta do tempo da música para as crianças. Já nas turmas de 5o ano, que eram os que possuíam conhecimento de notas musicais, usar-se-iam os ditados melódicos nos quais os alunos tentariam reconhecer as notas presentes na música e as reproduziriam em seus instrumentos como forma de fazer a música e não só apreciá-la ou contextualizar suas temáticas. Assim poderia até mesmo ser realizada de maneira que viesse a englobar todos os passos da proposta triangular como sugerido pelos PCNs.

As canções coletadas no ambiente escolar se mostraram um material rico a ser explorado pelos professores que se propõe a trabalhar com a música em sala de aula, mostrando uma infinidade de caminhos que poderiam vir a ser percorridos tanto pelos professores regentes de turma, quanto para o professor específico da disciplina, mas para que esses caminhos possam ser trilhados de acordo com o que a legislação e as pesquisas sobre o ensino de música apontam como o caminho correto será necessário que os professores tenham formação continuada, pois como constatado na pesquisa, muitas das práticas se dão devido a não existir uma atualização sobre o tema na formação desses profissionais. Os mesmos deveriam ter domínio sobre a legislação e sobre as novas pesquisas que apontam para o ensino da música na escola, assim como deveria existir uma desvinculação de suas convicções pessoais e religiosas para que a educação fosse feita de maneira laica e podendo usufruir de toda cultura que cerceia e faz parte da vivência do aluno .

Ao longo desse trabalho foram identificadas certas contradições que foram alimentando a pesquisa. Foi possível perceber que a música na escola ainda possui um longo caminho para ter o seu acesso com qualidade nas unidades de ensino. Ainda que por lei a mesma já tenha garantida a sua oferta, através da pesquisa bibliográfica e do estudo de caso podemos afirmar que ela não é realizada com qualidade.

Durante a pesquisa nos primeiros capítulos buscou-se familiarizar o leitor com a historicidade da música, bem como a mesma influencia a sociedade e pode ser uma valiosa fonte de pesquisa para analisarmos o passado e os movimentos históricos contemporâneos a sua criação. Ainda tentou-se apresentar como a música e a criança dialogam, uma vez que a música em nossa sociedade se faz presente desde os primeiros anos do nascimento e participa direta ou indiretamente de todo o desenvolvimento infantil.

No capítulo voltado a descrever o estudo de caso registrou-se as diferentes opiniões sobre a música e seu ensino na escola por meio da observação participante e das entrevistas com os professores do 1o e do 5o ano, além da pedagoga e do Maestro.

Através da análise das respostas dadas às perguntas comparou-se questões criticadas pelos pesquisadores e PCNs, além de discutir a realidade escolar frente às exigências da legislação.

Para que aconteça uma qualificação da educação musical sabe-se que muitas ações precisarão ser tomadas, porém a maioria delas necessitará de recursos financeiros, seja para promover a formação continuada dos professores, compra de materiais ou a contratação de professores especialistas. No entanto, apenas o investimento financeiro não responderia a todas as lacunas vistas nessa pesquisa.

Uma gestão comprometida com a educação musical seria essencial para que seja garantida a continuidade desse ensino.

Para isso um plano educacional será necessário, um que seja reestruturado não só a finalidade da formação docente e continuada, mas também que seja discutido o intuito dessas formações existirem, assim como o fim da música como espetáculo em prol da aprendizagem.

Com isso, afirma-se ao leitor que a pergunta central desta pesquisa foi respondida, uma vez que se descobriu como os professores utilizam a música na escola. Ainda que esta seja realizada longe da maneira ideal, a mesma se faz presente e é trabalhada no ambiente escolar.

Para concluir esta pesquisa de mestrado, algumas inquietações valem ser discutidas, como a questão relacionada a cultura escolar no quesito de permitir que

novos conhecimentos cheguem a escola, a laicidade que não está sendo garantida na instituição e as legislações que regem o ensino de música. A legislação, muitas vezes ignorada na escola, tem como finalidade direcionar o ensino da música, no entanto as condições necessárias para que suas propostas sejam seguidas não são consideradas no documento.

Com essas dúvidas que podem vir a ser exploradas em trabalhos futuros me despeço aqui do leitor e considero que ao concluir a pesquisa foram respondidas as questões levantadas no trabalho, além de possibilitar a criação de novas perguntas que podem direcionar caminhos de novas pesquisas.



ADEODATO, A. Entre Lares, Lyceus e Liturgias: Professores de Música nas escolas do Espírito Santo, vestígios de história não contadas. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. A Musicoterapia nos espaços Escolares: Contribuições no Processo de Inclusão. Meloteca, sítio de música e artes, ano 12, n.24. p.10-19, Portugal, julho de 2014.

AZEVEDO, P. B. O desafio do ensino de história nas séries iniciais. Cadernos do CEOM. Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina, ano 23, n. 32, p. 141-162, Argos, junho de 2010.

BARBOSA, A. M. (org). Inquietações e mudanças no ensino de Artes. São Paulo: Cortez, 2002

BRASIL. Constituição 1988: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645/2008. Brasília: MEC/SEF, 2008

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.o 5.692/71. Brasília: MEC/SER, 1971.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROOCK, A. M. V. Crianças na Universidade? In: ILARI, B. BROOCK, A. (ORG). Música e Educação Infantil. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013, cap.6, p.147-166.

CANDÉ, R. História Universal da Música, vol I. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CANDÉ, R. História Universal da Música, volIII. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CARPEAUX, O.M. Uma Nova História da música. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

CASCUDO, L. Antologia do folclore brasileiro – vol. I. 12. ed. São Paulo: Global, 2001.112

CASCUDO, L. Dicionário do Folclore Brasileiro. 4. ed. São Paulo: Global, 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COUTINHO, R. A formação de Professores de Artes. In - BARBOSA, Ana Mae (org). Inquietações e mudanças no ensino de Artes. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, I. Musicality and the human capacity for culture. Music and Scientiae, Ohio, special number, p.127-143, 2008.

CUNHA, B.C. BARBOSA, C. Educação Laica: Princípio igualitário no desenvolvimento educacional em escola pública da sociedade pós-moderna brasileira. ABHR, anais 2014, p.130-156.

DAVID, C.M. Música e Ensino de História: Uma proposta. UNESP, São Paulo, v.22, n. 3, p. 12-28, jan/abril. 2002.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. Projeto Político Pedagógico do Colégio M.S.V. Vila Velha: SEC/ES, 2012.

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, S.G. Fazer e Ensinar História: Anos iniciais do ensino fundamental. 5. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONTEERRADA, M. T. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: As Bases sociais e epistemológicas do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANÇA, C.C. “Uma Borboleta nas Teclas do Piano”: Significado e Desenvolvimento Musicais. In: ILARI, B. BROOCK, A (ORG). Música e Educação Infantil. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013, cap.1, p.11-36.

FREIRE, R.D. FREIRE, S.F.C. “Sinais musicais: o corpo como a primeira representação da lógica musical pela criança”. In: ILARI, B. BROOCK, A (ORG). Música e Educação Infantil. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013, cap.4, p.99-122.

GOÉS, R.S. A Música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Revista da UCEAD, Florianópolis, Vol. 2, nº 1, p. 27 – 43, 2009. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1932/1504>> Acesso em 1 de jun. 2016.

GOETZ, J. LECOMPTE, M. Ethnography and Qualitative design in Education Research. 1. ed. San Diego: Academic Press, 1984.113

GOMES, K.B. NOGUEIRA, S. M. A. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. Ensaio: Avaliação de Políticas públicas e educacionais, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2003.

GONÇALVES, E. SÁ, L. CALDEIRA, M. Metodologia de Investigação. 2. Ed. Lisboa: DEFCUL, 2005.

HAGUETTE, T. M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HICKS, A.E. Singer and actor: acting technique and the operatic performer. Amadeus Press, 2011.

HOWARD. W. A Música e a Criança. 1.ed. São Paulo: Summus, 1984.

IKEDA, A.T. Música, Política e Ideologia: Algumas Considerações. Comunicação apresentada no V Simpósio Latino-Americano de Musicologia, Curitiba, v.1, p.1-14, 2001. Disponível em < <http://www.ia.unesp.br/Home/TesteAlice/artigo-01-ikeda.pdf>> Acesso em 10 de agosto de 2016.

ILARI, B. A Música e o Cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.9, p. 7-16, 2003.

INEP. Perguntas Frequentes. Brasília: CNPq, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes>> Acesso em 17 de outubro de 2016.

KRUEGER, J. W. Doing things with music. Phenomenology and the Cognitive Sciences 10.1, 2010. p. 1-22, 2010.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2010.

LUCCI, M.A. A proposta de Vygotsky: A psicologia Sócio-histórica. Revista de Curriculum y Formación de profesorado, Granada, Vol.10, n.o 2, p.1-11, 2006.

MAFFIOLETTI, L.A. Significações que possibilitam a compreensão musical. In: ILARI, B. BROOCK, A (ORG). Música e Educação Infantil. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013, p.123 -146.

MAGALHÃES, A. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

MATEIRO, T. A. N. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. Revista Arte-Online, v.3, mar./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2659/1970>> Acesso em 22 de dez. 2016.

MENEZES, E. T. S. VERBETE, T. H. DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 114 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 17 de out. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: As abordagens do processo. 6a ed. São Paulo: EPU, 2000.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação. 2012, v. 17, n. 49, p.39-58.

MORILA, A. P. Nada Soará como Antes: Desconstrução do paradigma tonal na música erudita do século XX. Curitiba: Editora CRV, 2011.

MURARO, C.C. O Ensino Religioso nas escolas: Breves Comentários. Juris Way. 2012. Disponível <[https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=8204](https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=8204)> Acesso em 20 de novembro de 2016.

NATTIEZ, J.J. Music and Discourse: Toward a Semiology of music. New Jersey: Princeton University Press, 1991.

NETO, J. S. Lendas do Sul. 19a ed. Porto Alegre: L&PM, 2010

PACHECO, C.B. Habilidades Musicais e Consciência Fonológica: Refletindo sobre o desenvolvimento infantil. In: ILARI, B. BROOCK, A (ORG). Música e Educação Infantil. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013, cap.3, p.69-98.

PENNA, M. Música na Escola: Analisando a proposta dos PCN para o Ensino Fundamental. In: PENNA, M. É este o ensino de Arte que queremos? CCHLE, João Pessoa, 1999, cap.6, p.113-134.

PEREIRA, L.; GODOY, D.; TERCARIOL, D. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. Psicologia , Reflexão e Crítica. 2009, vol.22, n.3, p.422-429.

RIBEIRO, H. Arte e Música segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Porto Alegre: Biblioteca Digital, 2003. Disponível em: <[http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Ribeiro-Arte\\_Musica\\_PCN.pdf](http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Ribeiro-Arte_Musica_PCN.pdf)> Acesso em 17 de outubro de 2016.

ROSA, L. S. S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, V.A. MUELLER, H.I. Nacionalismo e Cultura Escolar no Governo

Vargas: Faces da construção da brasilidade. Cadernos de história da educação – vol.8, n. 2, jun-dez, 2009.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHERER, C.A. Educação Musical: Contribuições para o desenvolvimento infantil. Seminário de Pesquisa de Presidente Prudente, São Paulo, v. 24, p. 163-182, 2012.115

SCHERER, C.A. DOMINGUES, A. Música e Desenvolvimento infantil: Reflexões sobre a formação do professor. Seminário de pesquisa da Região Sul, Porto Alegre, v.9, p.1-15, 2012.

SCHMIDT, M. A. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização Revista História da Educação - RHE. Porto Alegre, v. 16, n. 37, Maio/ago. 2012, p. 73-91.

SLOBODA, J.A. The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music. USA: Oxford, 2008.

SWAFFORD, J. The Vintage Guide to Classical Music. Nova York: Vintage Books, 1975.

SWANWICK, Keith e FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Revista Em Pauta. Porto Alegre. v13. No21. p.5-42. 2002.

VOLPE, P. Parâmetro Curricular nacional do Ensino de Artes: um diálogo com os docentes. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.


VYGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALTER, B. A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: A idéia do cinema. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

WEIGEL, A. M. G. Brincando de música. Porto alegre: Kuarup, 1988.116

## ANEXO A – FOLHA DA AULA DE MÚSICA DO 5º ANO


	<p>PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA EEEFM "M. S. V."</p> <p>ALUNO: _____ SÉRIE: 1ª A</p>
---	--

**se esta rua fosse minha**

la la **re re** la fa re la **do** sib la miii  
*Se esta rua se esta rua fosse minha*  
 la la **mi mi do#** la sib la **fa mi reee**  
*eu mandava eu mandava ladrilhar*  
 la la **re re re mi fa mi re** la **do** sib  
*com pedrinhas com pedrinhas de brilhante*  
 sib sib la **mi do#** la sol fa mi reee  
*para o meu para o meu amor passar*

la la **re re** la fa re la **do** sib la miii  
*Nessa rua, nessa rua tem um bosque*  
 la la **mi mi do#** la sib la **fa mi reee**  
*Que se chama, que se chama solidão*  
 la la **re re re mi fa mi re** la **do** sib  
*Dentro dele, dentro dele mora um anjo*  
 sib sib la **mi do#** la sol fa mi reee  
*Que roubou, que roubou meu coração*

la la **re re** la fa re la **do** sib la miii  
*Se eu roubei, se eu roubei teu coração*  
 la la **mi mi do#** la sib la **fa mi reee**  
*Tu roubaste, tu roubaste o meu também*  
 la la **re re re mi fa mi re** la **do** sib  
*Se eu roubei, se eu roubei teu coração*  
 sib sib la **mi do#** la sol fa mi reee  
*Foi porque, só porque te quero bem*

	PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA EEEFM “M. S. V.”
	ALUNO: _____ SÉRIE: 1º A
	PROFESSORA: J.B                      HISTÓRIA

**MORADIAS DO BRASIL E DO MUNDO**

**1) COMO É A SUA CASA? DESCREVA E FAÇA UM DESENHO.**

**2) ELA É PARECIDA COM A CASA DA CANÇÃO “A CASA”?**


**3) QUAL O NOME DO CANTOR QUE CANTOU ESSA CANÇÃO?**

**4) QUEM ESCREVEU A LETRA DA CANÇÃO?**

**5) QUAL O NOME DA GRAVADORA (AQUELA RESPONSÁVEL POR GRAVAR CDS E DVDS) QUE FEZ ESSE CD?**

**6) EM QUE ANO O CD FOI LANÇADO?**



	PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA EEEPM “M. S. V.”
	ALUNO: _____ SÉRIE: _____

### O NEGRINHO DO PASTOREIO

No tempo dos escravos, havia um estancieiro muito ruim, que levava tudo por diante, a grito e a relho. Naqueles fins de mundo, fazia o que bem entendia, sem dar satisfação a ninguém.

Entre os escravos da estância havia um negrinho, encarregado do pastoreio de alguns animais, coisa muito comum nos tempos em que os campos de estância não conheciam cerca de arame; quando muito, havia apenas alguma cerca de pedra erguida pelos próprios escravos, que não podiam ficar parados, para não pensar bobagem... No mais, os limites dos campos eram aqueles colocados por Deus nosso Senhor: rios, cerros, lagoas.

Pois de uma feita, o pobre negrinho, que já vivia as maiores judiarias nas mãos do patrão, perdeu um animal no pastoreio. Pra quê! Apanhou uma barbaridade atado a um palanque e, depois, cai-caindo, ainda foi mandado procurar o animal extraviado. Como a noite vinha chegando, ele agarrou um toquinho de vela e uns avios de fogo, com fumo e tudo, e saiu campeando. Mas nada! O toquinho acabou, o dia veio chegando e ele teve que voltar para a estância.

Então, foi outra vez atado ao palanque e dessa vez apanhou tanto que morreu, ou pareceu morrer. Vai daí, o patrão mandou abrir a “panela” de um formigueiro e o atirarem lá dentro, de qualquer jeito, o pequeno corpo do negrinho, todo lanhado de laço e banhando em sangue.

No outro dia, o patrão foi com a peonada e os escravos ver o formigueiro. Qual não é a sua surpresa ao ver o Negrinho do Pastoreio: ele estava lá, mas de pé, com a pele lisa, sem nenhuma marca das chicotadas. Ao lado dele, a Virgem Nossa Senhora, e mais adiante o baio e os outros cavalos. O estancieiro se jogou no chão pedindo perdão, mas o negrinho nada respondeu.

Apenas beijou a mão da santa, montou no baio e partiu conduzindo a tropilha.

Desde aí, o Negrinho do Pastoreio ficou sendo o achador das coisas extraviadas. E não cobra muito: basta acender um toquinho de vela, ou atirar num canto qualquer naco de fumo.

*Folclore Brasileiro*

## INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

1) Qual é o título do texto?

---

2) Quem é o personagem principal do texto?

---

3) Onde se passa a história?

---

4) Este texto é um texto informativo ou folclórico? Justifique sua resposta.

---

5) O estancieiro era bom ou ruim? Por quê?

---

6) Qual era a função do negrinho?

---


7) Em sua opinião como era a vida dos escravos? Cite algumas características do dia a dia dos escravos.

---

8) O que você acha do castigo que o estancieiro dá ao negrinho? Justifique sua resposta.

---

## ANEXO D – ATIVIDADE DO 50 ANO SOBRE A ESCRAVIDÃO

	PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA EEEFM "M. S. V."
ALUNO: _____ SÉRIE: _____	

**1 - Escreva sobre os escravos:**

a) De onde vinham:

.....

.....

.....

b) Como viajavam:

.....

.....

.....

c) Onde moravam:

.....

.....

.....

d) Em que trabalhavam:

.....

.....

.....

e) Como eram tratados:

.....

.....

.....

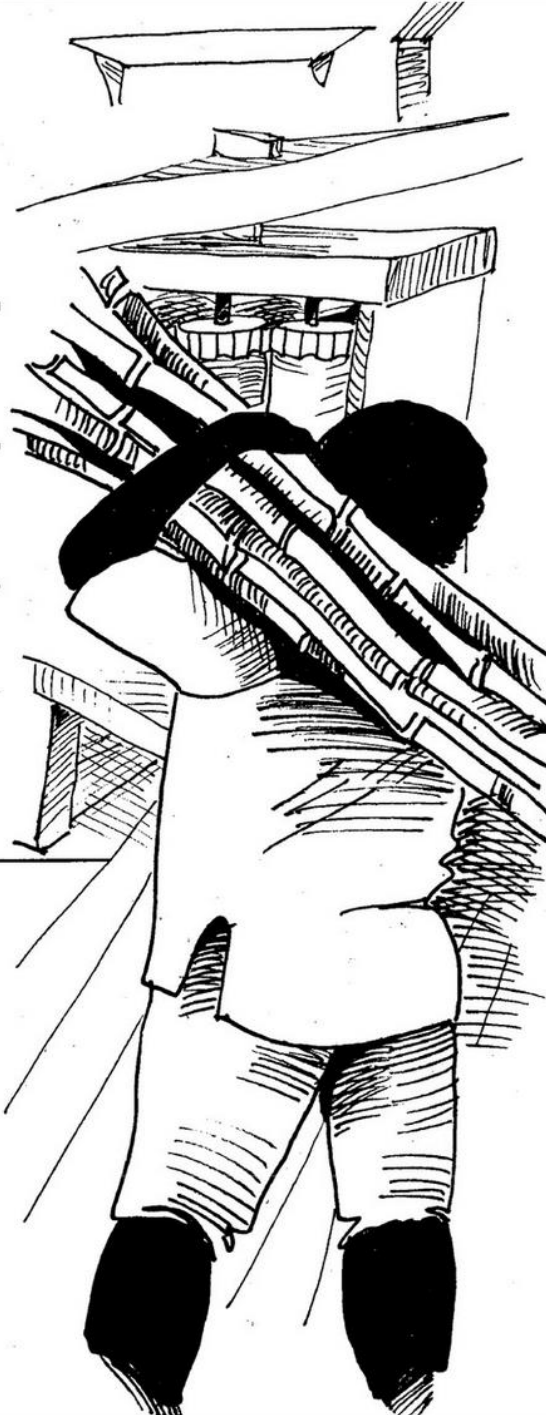
**2 - Complete as frases.**

a) A entrada de escravos no Brasil foi proibida no ano de \_\_\_\_\_.

b) A lei que libertou todos os escravos chamou-se \_\_\_\_\_.

c) A escravidão negra no Brasil terminou em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

d) A lei que aboliu a escravidão foi assinada pela \_\_\_\_\_.





Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-519-8

