

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

**MÚSICA: DA CASA À ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

EGLE MARIA LUZ BRAGA ZAMARIAN DE SIQUEIRA

Campinas – 2000

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

Mestrado em Artes

MÚSICA: DA CASA À ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

EGLE MARIA LUZ BRAGA ZAMARIAN DE SIQUEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Artes do Instituto de Artes da
UNICAMP como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Artes sob
orientação da Prof.^a Dr.^a Niza de Castro Tank.

Campinas – 2000

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

Si75m

Siqueira, Egle Maria Luz Braga Zamarian de.
Música : da Casa à Escola de Educação Infantil e Ensino
Fundamental. / Egle Maria Luz Braga Zamarian de Siqueira. –
Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientador: Prof^a Dra Niza de Castro Tank.
Dissertação(mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Artes.

1. Música na educação. 2. Música (Primeiro grau). 3. Música
na educação pré-escolar. 4. Canto coral infanto-juvenil. I. Tank,
Niza de Castro. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto
de Artes. III. Título.

Título em inglês: “Music: from Home to School Child Education and
Elementary School

Palavras-chave em inglês (Keywords): Music (Elementary School) ; Music in
Preparatory ; School Education ; Teenager corner coral.

Titulação: Mestre em Artes.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Niza de Castro Tank.

Prof.^a Dr.^a Haydée Dourado de Faria Cardoso.

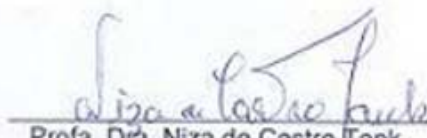
Prof.^a Dr.^a Ana Mae Tavares Bastos Barbosa.

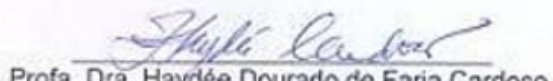
Data da Defesa: 20-08-2000

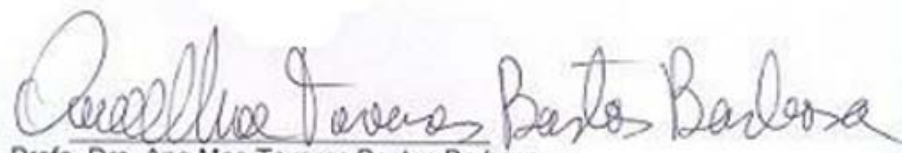
Programa de Pós-Graduação: Artes

**Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação**

Defesa de Dissertação de Mestrado em Artes, apresentada pela Mestranda Egle Maria Luz Braga Zamarian de Siqueira - RA 915452 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:


Profa. Dra. Niza de Castro Tank
Presidente/Orientador


Profa. Dra. Haydée Dourado de Faria Cardoso
Membro Titular


Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa
Membro Titular

À memória de Vera Sandoval Meirelles,
maior incentivadora e amiga neste trabalho de música
para crianças, que me acolheu em sua Escola, dando-me
liberdade e conhecimentos preciosos, despertando
em mim o real sentido e valor da palavra Educar.

Agradeço, acima de tudo, a Deus Pai, Seu Filho Jesus, Senhor da minha vida, e ao Espírito Santo que dirige e norteia todos os meus passos.

“Fé é a certeza de coisas que se esperam,
a convicção de fatos que não se vêem.” Hebreus 11:1

Muito agradeço também aos que, direta ou indiretamente, hoje e ontem, contribuíram para a realização deste trabalho:

Malvina e Raul Zamarian, meus pais, presenças incansáveis e estimuladoras, exemplos de perseverança e integridade, legando-me valores inestimáveis, fontes que vêm irrigando e fecundando o meu caminhar pessoal e profissional.

Luíz Carlos “Chuí” de Siqueira, meu marido, companheiro e cúmplice no amor e no trabalho, com quem muito troquei conhecimentos e discuti questões aqui apresentadas, e que, com seu saber e sensibilidade, mostrou-me a importância da Música Popular Brasileira no cenário da Educação e Cultura. God bless you, my best friend!

Ana Helena Zamarian de Siqueira, nossa filha, companheira e amiga, pelo seu amor incondicional, demonstrado pela compreensão, colaboração e sabedoria espontâneas, oriundas de seus, hoje, oito anos de idade.

Meus irmãos Eliana, Raulzinho, Mauro Eduardo e Carlos Aluísio, e respectivas famílias, pelo carinho, disponibilidade e apoio inesgotáveis, condições *si ne qua non* para a concretização desta etapa final da dissertação.

Vanda, Pr. Marco Block e Família, pelo amor, dedicação, amizade, cumplicidade, apoiando-nos e acompanhando-nos nas provas mais difíceis, bem como compartilhando conosco cada vitória alcançada.

Maria Helena e Dr. Roberto Ferreira da Silva, Maria Orminda Mendonça, Dr^a Edith e Dr. Pedro Paulo Furtado, Vanilda e Dr. Paulo Marcos Vieira, pela amizade, sensibilidade e respeito demonstrados no carinho e cuidados para com nossa filha nas longas ausências, durante este período de conclusão.

À Dra. Edise Domingos Luz Braga Cabrelli, Dr. Oto Luiz Cabrelli e Fernando Braga Cabrelli, meus queridos primos, pelo sempre presente apoio, acolhimento e respeito humano em relação à minha “peculiar” maneira de ser; à Edise, particularmente, prima-amiga-irmã de todas as horas, pela disponibilidade incondicional, preocupação constante e incansável cuidado com minha saúde física e emocional. Muito obrigada por tudo! Sempre!

Sílvia Helena Ceccatto, exemplo de profissional da sua área, cuja colaboração e participação foram imprescindíveis para a realização desta.

À Escola Nova de Mococa, representada pelos Diretores, Coordenadores, Professores, Funcionários, Pais e Alunos, que me acolheram de coração aberto, pela amizade e estímulo, possibilitando a construção deste trabalho no decorrer dos sete anos juntos. Particularmente a José Márcio e Ana Meirelles (inesquecíveis pelo brilho de seus olhos e sorrisos em cada etapa vencida), Ana Maria Ribeiro Barretto, Lúcia Antônio Blandino de Lima Dias, Maria Tereza Niero Pinheiro, Tereza Cristina Soares Naufel, Maria Ondina Niero Naufel, cujas colaborações específicas nortearam e possibilitaram as pesquisas, trabalhos em salas de aula, apresentações em público, fundamentais para a constante construção e reciclagem de questões pedagógicas aqui desenvolvidas. Muito agradeço também às professoras do Curso Infantil - Ana Helena Lopes de Moraes, Patrícia Andréa Pungi, Amélia Bertasso Mazieiro e Kátia Smecelato Zuccolotto Soares - e às de 1ª a 4ª séries – Maria Pilar F. A. Bailão, Luciana Fernandes Gasparini, Mara Cristina Moreira Marchesini, Fátima Regina Belizário Bueno, Fátima Regina Donato Mazieiro. e Cláudia Vigo Calió - , com as quais aprendi o significado “das delícias e das dores” do dia-a-dia nas salas de aulas.

Associação de Pais e Mestres – APM 2000 da Escola Nova de Mococa, aqui representada pela sua Presidente Carolina Whitaker Gonçalves Dias, pela realização do CD.

Enos Codogno Santiago, pela amizade e dedicação imensuráveis, demonstrados através de seu amor pela Arte, abraçando a “missão quase impossível” de orientar e realizar a gravação de 200 vozes infantis, dirigindo a elaboração do projeto gráfico do CD e confeccionando a capa desta dissertação. A ele e à sua Família todo o meu respeito e gratidão.

À Profª. Dr.ª Haydée Dourado de Faria Cardoso, pela convicção de e confiança em minha capacidade intelectual e profissional para que eu me candidatasse à uma vaga neste curso. Incansável na motivação constante e para “cobranças necessárias”, generosidade incontestada, alegria de viver revelada em nossos inúmeros *cafés-com-prosa* adoçados com um bom *mineirês*, muito agradeço também pelas preciosas contribuições e sugestões por ocasião do Exame de Qualificação. Merci, ma cherrie! Merci!

À minha orientadora, Profª. Dr.ª Niza de Castro Tank, pelo carinho, amizade e profissionalismo. Tolerância e compreensão infindáveis durante nosso percurso acadêmico, fundamentalmente por ocasião do trabalho desenvolvido nas disciplinas de Canto e Música de Câmera do Curso de Bacharelado em Música - Departamento de Música do IA/Unicamp quando juntas, demos início a esta grande empreitada que ora se concretiza. Sem o seu incentivo oportuno e valiosa colaboração seria impossível realizar esta dissertação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – MÚSICA COMO PROCESSO EDUCATIVO.....	05
Percurso do ensino de Música no Brasil.....	06
Reflexões acerca da Escola hoje.....	18
Relação Música-Criança.....	22
CAPÍTULO II – CONSTRUIR O SABER.....	26
Enfoque Construtivista.....	27
Princípios Norteadores.....	36
Música Popular-Música Erudita – Canção.....	41
CAPÍTULO III – PROPOSTA PARA A ÁREA DE MÚSICA.....	46
Contextualização da escola e do trabalho com música.....	47
Introdução ao trabalho com música: crianças de três e quatro anos.....	55
Atividades musicais com crianças de cinco e seis anos.....	58
Experiência com a notação musical na 1ª e 3ª séries.....	62
Relação com instrumentos e leitura musical na 2ª série: projeto para a Feira de comunicação e Expressão.....	69
Apreciação musical na 4ª série.....	72

A Formação do Coral Escola Nova e o processo de gravação do CD.....	76
---	----

CAPÍTULO IV – A EXPERIÊNCIA DAS CRECHES E

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS.....	82
---	-----------

CONCLUSÃO.....	99
-----------------------	-----------

BIBLIOGRAFIA.....	105
--------------------------	------------

ANEXO.....	112
-------------------	------------

RESUMO

A Música, como modalidade de conhecimento ou como forma de expressão, tem caracterizado uma presença marcante na história do desenvolvimento cultural do Brasil.

Considerando as inúmeras possibilidades da Música no processo de ensino, esta dissertação busca refletir sobre sua aplicação em Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, partindo de uma concepção construtivista, utilizando conceitos de antropologia cultural e sob a ótica da arte-educação, e descreve experimentos realizados em salas de aula entre os anos de 1992 e 1999.

Sob o enfoque qualitativo, utiliza-se a canção como principal material de apoio, escolhida pelo fato de constituir o grande manancial da cultura musical brasileira e trazer em seu bojo importantes elementos referentes à sua linguagem: apreciação contextualização histórica da letra, de compositores e de autores, observação da instrumentação, arranjo e outros. Nestes elementos encontramos rica fonte de conhecimentos musicais, essenciais para a formação básica cultural da criança no processo constitutivo de um público fruidor no contexto musical, a fim de resgatar uma platéia ouvinte.

A prática de trabalhar música, partindo da canção, com alunos na faixa etária compreendida de três a dez anos, revelou suas diversas potencialidades concretizando o sucesso das estratégias adotadas e aqui analisadas.

Em outubro de 1999 foi realizada a gravação do CD intitulado “Coral da Escola Nova de Mococa”, parte integrante desta dissertação.

ABSTRACT

Music as a model of knowledge, or just as one way of expression has a strong effect in Brazil cultural development.

This dissertation deals with the many possibilities of music as a teaching tool for pre-school and grades 1-8, based on a conception of the constructivism, as well as cultural anthropology and art-education concepts. It describes experiments that were realized in the classroom between 1992/1999.

Under the qualitative side it is convenient to make use of songs, since they are a fountainhead of Brazilian Musical Culture. It leads us to believe that is possible to bring out some very important elements such as: language, lyrics, history, composers, instrumentation, arrangement, and communication of the meaning of the words. From these elements we find a very rich musical source route which is essential for the development of the children's culture, and also in the process of creating new audience.

The experience of working with songs, with the pupils from 03 to 10 years old, proved that it is possible to work and develop the strategies determined and analyzed through songs with success.

In October 1999 was recorded a CD "Coral da Escola Nova" which is part of this dissertation.

INTRODUÇÃO

A música sempre esteve presente em minha vida de uma maneira ou de outra. Contam meus pais que, ainda muito pequena, eu “ronronava” canções aprendidas ao pé da vitrola. Antes mesmo de completar quatro anos, a pedido de minha mãe, foi comprado um piano. Quando minha irmã atacava as indefectíveis escalas do Hanon, eu saía de onde estivesse, com a boneca preferida ao colo, e me sentava no chão, bem ao lado do banquinho do piano. Ela percebeu que eu reconhecia as notas, atribuindo-lhes os devidos nomes e a partir do piano, o estudo de Música passou a fazer parte da minha vida, ininterruptamente. Dos dez aos dezessete anos, viagens a Campinas todos os sábados para as aulas no Conservatório Musical Campinas, lugar onde tive os primeiros contatos com um mundo musical muito diferente daquele que minha cidade natal, Mococa, interior do estado de São Paulo, poderia oferecer-me: aulas de outros instrumentos, canto coral, música de câmara, assistir e participar de concertos - para mim, uma magia indescritível.

Em 1985, já como aluna de piano do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, presenciei durante o processo de seleção de alunos para as poucas vagas de um curso de extensão universitária sobre as 32 Sonatas de Beethoven, um fato que considero o ponto de partida para as constantes reflexões acerca do ensino de música que desenvolvo nesta dissertação. Havia um senhor, de aproximadamente sessenta anos, médico de profissão, cujo currículo apresentado na ficha de inscrição não continha absolutamente nada referente à música. Ao ser questionado quanto à sua pretensa participação no referido curso, a resposta veio rápida e objetiva: “Vocês, músicos, intérpretes, compositores e regentes parecem ignorar

uma vertente, que incontestavelmente também constitui o mundo da música: eu sou o ouvinte.” Diante do exposto, obviamente este médico/ouvinte garantiu sua participação no curso, que teve a duração de um ano, deslocando-se todas as quintas-feiras da cidade de São Paulo para Campinas, oferecendo contribuições riquíssimas, oriundas de seus densos conhecimentos musicais de ouvinte, que não sabia ler sequer uma simples partitura e nem mesmo tocar qualquer instrumento.

A partir de então a possibilidade de facilitar aos outros o acesso e o compartilhar da magia da Música passou a ser um objetivo a nortear meu percurso, esboçando o que veio a se transformar posteriormente no desenvolvimento desta dissertação: propor e experimentar um referencial de ensino de Música para escolas de ensino regular, que leve em conta as especificidades de infra-estrutura da escola brasileira hoje.

Constituem a dissertação o texto que se organiza em quatro capítulos, e um CD gravado sob minha direção, que apresenta o canto de cerca de 200 crianças.

No capítulo I vou traçar uma breve contextualização da Música como processo educativo no Brasil, através de uma sucinta visão diacrônica do ensino de música institucional no País, para fundamentar as reflexões sobre os experimentos que realizo. Apresento considerações sobre a situação da escola hoje, posicionamento dos musicistas/educadores, e acerca da relação música/criança.

No capítulo II apresento os referenciais teóricos que subsidiam os experimentos apresentados, partindo da chamada concepção construtivista e incluindo conceitos sobre cultura brasileira e arte-educação, organizando-os na forma de princípios norteadores.

O Capítulo III descreve o conjunto de experimentos realizados ao longo de sete anos especificamente numa escola de educação infantil e 1º grau. Com vistas a

concretizar um referencial de ensino de Música nas Escolas de Ensino Regular, são apresentados diversos episódios realizados em salas de aula, de uma escola no interior paulista, pautados nos princípios mencionados no capítulo anterior. Aqui apresento também o processo de gravação do trabalho de canto no CD intitulado “Coral da Escola Nova de Mococa”, reunindo treze canções que ilustram os diferentes níveis de desenvolvimento vocal das crianças, sob o enfoque do trabalho de música contínuo nesta escola.

No Capítulo IV apresento um estudo exploratório realizado nas Creches e Escolas de Educação Infantil Municipais, realizado no ano letivo de 1994, a convite da Secretaria da Educação e Cultura de Mococa: onze escolas, atendendo a 19 classes de Pré, somando aproximadamente 240 crianças por volta de seis anos.

Na Conclusão, as considerações finais.

A música de concertos, seja ela erudita ou de caráter popular, tem uma prática que se dá em meios muito restritos, apesar de sua pretensão a uma universalidade. Observamos o ouvinte sendo colocado em posição de antítese ao palco, subserviente, numa passividade quase ingênua frente a um concerto erudito ou de caráter popular, revelando uma obrigatoriedade implícita de aceitação, desprovida de qualquer referencial para a plena fruição: o ouvinte é aquele que teoricamente não possui formação musical provinda da “academia” ou da família. Incontestavelmente, não existe uma preocupação ou postulado dirigido à formação cultural básica deste ouvinte, apreciador e parte constitutiva do mundo artístico, freqüentador da música e consumidor de CDs e fitas. Poderia ser diferente.

Como principal público-alvo deste trabalho, vejo principalmente os musicistas, educadores e pesquisadores na esperança de que estes poderão adaptar para os alunos o que julgarem importante reter desta pesquisa. Acredito ser fundamental direcionar as preocupações didáticas não somente para os alunos que já tenham alguma formação musical e já estejam relativamente voltados para a música, mas também aqueles que não a possuem e principalmente aos que “fracassam” na escola – e que continuam o centro das preocupações dos educadores. Questiono se o ensino da música não constituiria em uma forma de apoiá-los. Não menos fundamental também, fazer com que estas crianças percebam que a escola tem por vocação proporcionar uma alegria diferente dos prazeres costumeiros também encontrados fora dela. É esta vocação o que justifica as exigências da escola e que, entre as alegrias culturais que a escola traz, está a alegria musical.

A escola pode e deve contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos e/ou futuros músicos profissionais; aprender a valorizar os momentos importantes em que a Música se insere no tempo e na história, a escola deve proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o incentivo à participação em shows, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais são essenciais.

CAPÍTULO I

*“ALGUÉM CANTANDO LONGE DAQUI...
ALGUÉM CANTANDO AO LONGE, LONGE...”*

CAPÍTULO I

MÚSICA COMO PROCESSO EDUCATIVO

Percurso do Ensino de Música no Brasil

É historicamente bem estabelecida a contribuição de portugueses, outros europeus, índios e africanos no amálgama da formação cultural do País¹. Durante o período colonial a música esteve principalmente associada à conversão de índios e negros, reflexo de propósitos políticos e religiosos. Nos três primeiros séculos, eles amalgamaram suas línguas e culturas, suas canções e suas danças. Os jesuítas, que foram expulsos do Brasil por motivos políticos em 1759, por Decreto Real, usavam “técnicas efetivas de musicalização para ensinar os índios o catecismo católico, traduzindo para o Tupi as canções e hinos religiosos”², e também através dos “autos”, monólogos musicados do século XVI, a que depois se juntaram movimentos coreográficos.

Essas técnicas, a respeito das quais pouco se tem registro, chegaram a formalizar o ensino de música para escravos. Os estudiosos acreditam que a maior parte da chamada música barroca brasileira foi produzida no fecundo processo de interações multiculturais

¹ Traço aqui uma sucinta visão diacrônica do ensino de música institucional no Brasil, apenas para contextualizar as reflexões sobre os experimentos que realizo. Tinhorão, J.R em História Social da Música no Brasil, Lisboa, 1998 e Almeida, Renato em História da Música Brasileira, Rio de Janeiro, 1926, aprofundam este percurso;

² OLIVEIRA, Alda de Jesus. A Educação Musical no Brasil: ABEM. , in Educação Musical - Textos de Apoio (Vol. I)- Fundação Nacional das Artes/Instituto Nacional de Música/Coordenadoria de Educação Musical, 1988 no. 1, 1991, p.35;

do Brasil das minas geraes. Expoentes como o Padre José Maurício Nunes Garcia, célebre músico e compositor brasileiro, foram educados por professores treinados no contexto dessas referidas técnicas.

Quando D. João VI voltou para Portugal, a música constituía principalmente ornamentação para a vida da classe alta. O ensino particular de piano para as sinhazinhas da elite dominava o cenário da Música. Os primeiros teatros foram construídos e o processo de secularização das artes foi acelerado. Em 1816, veio para o Brasil um discípulo de Haydn, Sigismundo Neuchomm, que ficou surpreso com o trabalho em música de José Maurício. De volta a Portugal, Sigismundo publica um livro de “modinhas”, composto por Francisco Manuel, um mulato brasileiro que estudou com ele. Neste período proliferavam as bandas e as chamadas orquestras “philarmônicas”.

Com D. Pedro I organizaram-se as primeiras instituições e sociedades de música, como o Conservatório de Música. Francisco Manuel da Silva, autor do Hino Nacional - juntamente com Joaquim Osório Duque Estrada - ainda na primeira metade do século XIX colocou a responsabilidade da educação do músico brasileiro nas mãos do governo, organizando o Conservatório na cidade do Rio de Janeiro, que inicialmente foi financiado pelo fundo da loteria, pelo Decreto nº 238 de 27 de novembro de 1841, tornando-se subordinado à fiscalização do Ministro do Império no mesmo ano. Entre tantos compositores, Carlos Gomes foi também produto deste Conservatório, onde o lirismo italiano predominava.

Na Bahia, há registro de que o compositor Domingos Rocha Mussurunga tentou criar um Conservatório em 1889, mas não obteve sucesso, ao ser vetado seu plano pelo poder legislativo.

Logo a seguir, o Conservatório no Rio de Janeiro foi transformado em Instituto Nacional de Música: nomes como Henrique Oswald, Francisco Braga, Barroso Neto foram projetados como compositores de estética internacionalista, e Alberto Nepomuceno e Alexandre Levy como alguns dos primeiros nacionalistas.

Até o final do século XIX a educação musical era feita em alguns Conservatórios. Apesar da popularidade do piano, a educação musical era para poucos, porque os Conservatórios não atendiam à demanda da sociedade, que crescia enormemente.

“A preocupação com arte-educação no Brasil começou com o primeiro surto industrial que alcançou o país no fim do século XIX. Além da iniciação do processo de industrialização, as principais mudanças ocorridas no plano político-social, entre elas a abolição da escravatura e a substituição do Império pela República, tornaram a preparação para o trabalho o objetivo principal dos políticos e intelectuais que tentavam reformular e organizar a educação no país”³.

Alguns sinais de uma preocupação maior foram concretizados por Mário de Andrade, somente depois da Semana de Arte Moderna, em 1922, nos artigos que escreveu sobre a arte da criança, dirigindo pesquisa sobre expressão infantil e organizando e estimulando, na Universidade do então Distrito Federal, um curso de história da arte onde a arte da criança era estudada e fortemente enfatizada como expressão autêntica, espontânea e “desinteressada”. Estas idéias disseminam-se no ensino público durante os anos 30, quando surgiu o movimento Escola Nova, relacionado à livre expressão, cujos líderes afirmavam a importância da arte na educação

³ BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos e acertos . Editora Max Linonad, São Paulo, 1985, p. 13;

para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança, valorizando a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística, para o desenvolvimento do potencial criador do aluno. No entanto, não se tem registro de que esse ou outros movimentos educacionais tenham se refletido no campo da música em número significativo de escolas de ensino regular.

Com a queda do sistema Republicano em 1930, surge com Getúlio Vargas um novo cenário na concepção educacional: a educação musical atinge seu apogeu, sendo colocada no currículo das antigas escolas primárias e secundárias, ministrada como disciplina obrigatória, com ênfase nacionalista e baseada no movimento Orfeônico de Villa-Lobos. O célebre maestro impulsionou a difusão do ensino amplo de música, investindo em levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País, chegando a reger um coral de doze mil vozes com a característica principal de acreditar na importância dos valores brasileiros também na música, respaldado no nacionalismo da era Vargas⁴. Para Villa, o Canto Orfeônico era o meio eficaz de educação das massas, pois integrava a sociedade num sentimento coletivo e disciplinador de Amor à Pátria: orgulho cívico e disciplina social.

Como concepção educacional, quatro pontos foram marcantes no projeto Villa-Lobos e angulam os grandes objetivos político-ideológico de construção de um país que se re-inventava acreditando em valores nacionalistas: a música passou a ser considerada como campo relevante; promoveu-se a educação musical aplicada coletivamente;

⁴ FUCKS, R. “Transitoriedade e Permanência na Prática Musical Escolar”. Fundamentos da Educação Musical - Série Fundamentos I, 1993, pág. 145;

investiu-se na integração do artista com a sociedade e finalmente, disseminou-se a visão do compositor como ressonância da alma do povo. “Sua idéia básica é de que o Brasil é original e originariamente musical; que precisava e precisa saborear música, saber música, aprender música, congregar-se em música, por afirmação de civismo, de personalidade coletiva”.⁵ Embora vagamente descritos ou definidos em lugar algum, sabe-se que o projeto de Villa-Lobos manteve uma estreita relação com a política educacional nacionalista e autoritária de Getúlio Vargas, cujas principais idéias político-ideológicas eram pautadas em: Coletividade, Disciplina e Patriotismo. Estes objetivos eram baseados nas “Instruções e unidades do ensino do Canto Orfeônico”, editadas pelo SEMA, onde, entre várias, pode-se encontrar algo como “a aula de música deve *incutir* o sentimento cívico de disciplina, senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar”. Uma educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional; na formação de uma consciência nacional – o despertar do sentimento de brasilidade; disciplina social.

Mário de Andrade desenvolve durante décadas uma firme atuação no ensino de música para crianças e na pesquisa e documentação do folclore brasileiro por meio do Conservatório Musical de São Paulo, plantado no coração da Avenida São João, e da Discoteca Pública Municipal, dirigida após sua morte por Oneida Alvarenga.

O projeto de Villa-Lobos, que colocou o Canto Orfeônico em todas as escolas do Brasil, esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e com o tempo as aulas foram se transformando em aula de teoria musical “baseada nos aspectos

⁵ BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL . “Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997, página 26;

matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação”.⁶

Depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, deixando um lastro histórico de hábitos de cantar e ouvir em toda uma geração, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional de 1961, que vigorou efetivamente a partir de meados da década de 60. As práticas pedagógicas, que até então eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são teoricamente redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência do aluno. No entanto, refletem muito mais no campo das Artes Plásticas do que no da Música.

Em 1948 o artista Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte do Brasil, no Estado do Rio de Janeiro: “uma espécie de ateliê onde as crianças podiam desenhar e pintar livremente”.⁷

Vale aqui abrir um parêntese para citar a existência de uma dessas “Escolinha de Arte do Brasil” em Mococa, Estado de São Paulo, “cidade-palco” desta pesquisa. Criada em meados da década de oitenta por uma de suas discípulas, Prof^a Suse Hermana. Com uma dedicação impar e trabalho incansável, Suse mantém esta escola, conhecida como “Atelier de Artes Kinder” de maneira primorosa, prestando relevantes serviços à comunidade dessa cidade até os dias atuais.

⁶ MACHADO, Maria Célia. “H. Villa-Lobos”, Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 1984;

⁷ BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos e acertos. Editora Max Linonad, São Paulo, 1985, página 14;

Mais tarde, precisamente na década de setenta, esta Escolinha tornou-se também um centro de treinamento de professores de arte, o que estimulou a criação de outras Escolinhas em diversos estados, não sendo consideradas filiais da primeira, pela sua autonomia em termos de métodos e organização administrativa.

As tentativas de organização do ensino e difusão da música se multiplicavam em exemplos influenciados pelos vários movimentos educacionais e estéticos, demonstrando práticas ora rígidas ora flexíveis, especializadas ou integradas, unimetódicas ou ecléticas, tradicionais ou inovadoras. Evidentemente essas diversas abordagens eram mais ou menos diversificadas dependendo do local onde ocorriam, quer no ensino público ou privado, respeitando as diferenças e disponibilidades regionais do País.

Incorporaram-se também em muitas escolas os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa: influências do húngaro Zoltan Kodaly, dos alemães Karl Orff e H.J. Koellroeutter, depois naturalizado brasileiro, do belga Edgard Willems e dos brasileiros Antônio de Sá Pereira, Liddy Chiafarelli Mignone.

Nestas práticas a música vem sendo enfocada como um meio, e não como um objetivo em si mesma, e na maioria dos casos deixa de ser considerada objeto de fruição, o que obscurece suas possibilidades no que se refere à apreciação musical.

Em 1971 foi instituída através da Lei 5692/71 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a obrigatoriedade, no Primeiro e Segundo Graus, da educação artística, fazendo com que a Música se transformasse em uma de suas partes integrantes, abandonando assim sua condição de disciplina.

Obedecendo ao percurso imposto por esta lei, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas considerada “atividade educativa”, e não disciplina, passando a comportar três áreas: Educação Musical, Artes Plásticas e Artes Cênicas. “A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à Arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador”.⁸

Lecionando as disciplinas de Música, Desenho e Artes Industriais havia especialistas nestas respectivas áreas. Assim, estes professores adquiriram, temporariamente, o direito de lecionarem na nova disciplina, até o momento em que se diplomassem no terceiro grau para se habilitarem em Educação Artística, o que de fato só foi possível se concretizar em 1973, quando foram criados pelo governo federal os cursos universitários para a formação dos arte-educadores: Licenciatura em Educação Artística.

O resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Impõe-se a questão da formação do professor de Educação Artística e o sistema educacional não previa a formação deste profissional em qualquer área artística durante os seus estudos básicos. Ao ingressar na Faculdade de Educação Artística, o profissional se deparou com áreas de conhecimento distintas: artes visuais, artes cênicas e música, e precisou não só adquirir um domínio de expressão nestas três linguagens, como também receber uma formação pedagógica aceitável em um tempo recorde de dois anos. “Durante os primeiros sete anos, a educação artística foi um caos, uma inutilidade, uma excrescência

⁸ BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. “Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997, página 28”;

no currículo, com professores despreparados, deslocados, e menosprezados pelo sistema escolar”.⁹ . Muitos destes arte-educadores continuaram procurando os serviços de treinamento, de orientação da Escolinha idealizada por Augusto Rodrigues.

Pesquisa realizada em 1977-1978 por alunos de Artes Plásticas da Escola e Comunicações e Artes da USP sobre a situação do ensino de educação artística nas escolas públicas de São Paulo, demonstrou que “os professores estavam totalmente confusos acerca da metodologia e envolvidos na tarefa de entender seu papel de agentes da polivalência; preocupados em obedecer à legislação, ensinavam – sem saber como – música, teatro e artes plásticas, ao mesmo tempo. Na melhor das hipóteses, o resultado das aulas era um show de variedades onde se ouvia disco, gesticulava e desenhava o que se queria. (...) uma submissão absoluta aos livros didáticos seguidos do começo ao fim do ano.”¹⁰

Enfim, somavam-se muitas dificuldades de base na relação entre teoria e prática: a tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte, e no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc. .

Em conseqüência disso tudo, o ensino de Música parecia estar condenado a permanecer fora das prioridades educacionais. E com isto, o profissional oficialmente

⁹ BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos e acertos. Editora Max Linonad, São Paulo, 1985, página 23-24;

¹⁰ Ibidem;

habilitado em Música – seja através dos Conservatórios ou mesmo através das Faculdades de Música - distanciava-se do cenário educacional.

Com a Lei n.9394/96 (L.D.B. 1996), revogam-se as disposições anteriores e Arte passa a ser considerada obrigatória na educação básica: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica (*educação infantil, ensino fundamental e médio*), de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”¹¹. As Artes Plásticas, ao lado das Artes Musicais, Artes Cênicas e Artes Corporais são consideradas no âmbito desta Lei como fundamentais na formação global do aluno.

Côncios talvez de que é recente a disponibilidade de formação universitária para o professor de Artes Musicais; côncios talvez de que grande parte dos currículos das faculdades enfatiza mais a área de interpretação, composição e regência em detrimento da formação do músico docente, não fornecendo ao estudante orientação metodológica nem fundamentação pedagógica suficientes para orientá-lo no ensino da Música principalmente com crianças; e crentes de que para oferecer Música seria necessário alto investimento em equipamentos, muitos diretores de escolas de ensino regular evitam incluir Música em seus currículos, embora a L.D.B./96 a considere essencial.

Os estudantes das faculdades de Música vislumbram sérias dificuldades de colocação no mercado de trabalho, que é muito pouco animador, por questões notórias no contexto cultural do Brasil: as chances de trabalho restringem-se a aulas particulares

¹¹ LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. “Texto na íntegra Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Editora Saraiva, página 12, art.26, § 2º”;

e cachês inconstantes como fonte de renda nada satisfatória, induzindo-os a buscar outros países, no afã de obter, acima de notoriedade, opções de sobrevivência .

Com tudo isto, o ensino generalizado de música para crianças quando se restringe a iniciativas isoladas de caráter privado, ou seja, às escolas de nível “técnico”, muitas das quais ditas ainda como “Conservatório” contribuem muito mais para uma formação musical voltada para o estudo de um instrumento ou voz, composição, regência, do que para uma formação básica da criança com vistas à educação cultural mais ampla e significativa.

A maioria destes “Conservatórios” hoje, puramente mercantil, limita-se à tarefa de repetir receitas de manuais, numa linha maciçamente informativa, concorrendo para um empobrecimento sensível da formação do indivíduo. Nestas escolas, os programas curriculares continuam sendo baseados em modelos estrangeiros e ignoram uma variável imprescindível no processo de concretização da Música como objeto de fruição: o ouvinte, o não especialista, ou aquele indivíduo que, *a priori*, não possui formação musical. A ausência de qualquer filosofia educacional coerente empresta ao panorama descrito uma instabilidade evidente.

A Música, no campo da Arte-Educação atualmente vem sendo considerada essencial para a formação cultural do indivíduo. “De modo geral, podemos dizer que a área de Arte-Educação atualmente tende a definir-se melhor como campo de estudos, aprimorando seus métodos e procedimentos. Há o surgimento, igualmente, de uma

consciência entre os profissionais da área, graças a encontros e congressos em que têm se reunido para discutir estas e outras questões”.¹²

¹² MOTA COSTA, Izabel “O Ensino da Arte e a Cultura Popular”. Tese de Mestrado. Campinas, SP, 1988;

Reflexões acerca da Escola hoje

“Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (...) Que terá acontecido com ele? Existirá ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe dá ouvidos? Merecerá sobreviver? Tem alguma função social ou econômica a desempenhar?”.¹³

Define-se mundo artístico como sendo “constituído pelo conjunto de pessoas e organizações que produzem os acontecimentos e objetos definidos por esse mesmo mundo como arte”, onde a obra de arte pode ser entendida (...) “como o resultado da ação coordenada de todas as pessoas cuja cooperação é necessária para que o trabalho seja realizado da forma que é.”¹⁴

Aos “Artistas da Música”, que, comprovadamente se auto-revelam quanto ao intenso e tortuoso trabalho de pesquisa ao qual se dedicam, sua criatividade como resultado do profundo conhecimento do campo em que atuam, e destacadamente, a não-gratuidade de sua obra, Rubem Alves pergunta: “como terá sido a formação (*musical*) nos idos de sua infância, adolescência e juventude?” Fundamental aqui atentar para estas questões tão importantes: ser Educador na área de Música, seu possível alcance e

¹³ ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de Ensinar. Cortez Editora, São Paulo, 1981, p.11-12;

¹⁴ VELHO Gilberto (org.). Arte e Sociedade - Ensaios de Sociologia da Arte. in “Mundos Artísticos e Tipos Sociais”, Zahar Ed., Rio de Janeiro, 1977;

as inevitáveis limitações. Barbosa esclarece ainda mais e aprofunda esta questão que considero de real importância: “Recuso o preconceito mesquinho de artistas contra o ensino de arte, atitude que é uma espécie de posse exclusivista do conhecimento estético e artístico, uma tentativa de detenção do poder cultural. É através da educação que a arte tem a possibilidade de se democratizar e de voltar, no caso do Brasil, ao domínio popular (...)”.O ensino da arte não se tornará eficiente sem a participação do artista, conscientemente investido no papel de educador ou simplesmente trabalhando nas salas de aula do Jardim da Infância à Universidade”.¹⁵

Para existir música, nas escolas de ensino regular, não basta depender de um profissional que tenha esta ou aquela formação acadêmica. Tomo emprestadas as palavras de Snyders para situar o termo escola: “Chamo de escola um conjunto de instituições pelas quais o indivíduo passa desde o maternal – inclusive – até a idade do bacharelado (*neste caso, termo utilizado na França, se referindo ao término do segundo grau*), isto é, antes, em princípio, da época das escolhas e das especializações”.¹⁶

A música sempre esteve associada às tradições e à cultura de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades, pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção musical mundial através de discos, fitas, rádio, TV, Internet, e outros.

¹⁵ BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos e acertos. Editora Max Linonad, São Paulo, 1985, p. 160;

¹⁶ SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? . Cortez Editora, São Paulo, 1992, p.9;

Alguns autores de arte-educação mencionados por Scuro Neto¹⁷ afirmam considerarem que, com as tecnologias atuais, ao se permitir a reprodução mecânica em alta escala, pode-se moldar as características artísticas, assim como alterar a concepção de Arte na própria sociedade, e que a Arte passaria assim, de um caráter pessoal, de autor, para a impessoalidade, correspondendo a uma “degradação” . Ao contrário, considero que as novas tecnologias podem propiciar ao artista criador possibilidades e facilidades de também conhecer e experimentar idéias, espaços, materiais, universos de elementos que antigamente eram pouco ou nada considerados. A tecnologia não pode substituir o pessoal pelo impessoal porque quem a manipula é um indivíduo, um ser humano. “Uma vez que a música tem expressão através dos sons, vale saber que uma obra que ainda não tenha sido interpretada só existe como música na mente do compositor que a concebeu. O momento da interpretação é aquele em que o projeto ou partitura se torna música viva. As interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de a criança construir conhecimento em música”.¹⁸

Devemos lembrar que a escola de ensino regular não é lugar para se formar músicos profissionais, mas o tratamento que é preciso dar às aprendizagens deve estar orientado para a criação: “partir do princípio segundo o qual todas as pessoas são capazes de criar. Estimular aquilo que, se não for desenvolvido na infância, jamais o

¹⁷ SCURO NETO, Pedro. A Função da Arte na Sociedade Moderna”. Unicsul, São Paulo, 1995;

¹⁸ BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. “Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997, página 75”;

será. (...) A base é muito importante no terreno artístico. E a base da arte é, principalmente a sensibilidade”.¹⁹

Criar, interpretar, improvisar, produzir e exteriorizar tudo o que tenham assimilado: da casa à escola.

¹⁹ ZABALA, Antoni. Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. Ed. ArtMed, Porto Alegre, 1998, p.55;

Relação Música-Criança

“Música é linguagem. Assim, devemos seguir, em relação à música, o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical, e dialogar com ela, sobre e por meio da música”.²⁰

A música combinada à outra linguagem, como é o caso da Canção, pode ser uma excelente ferramenta a ser também utilizada em sala de aula. Figurando entre as mais importantes tradições culturais, as canções são composições responsáveis pela parcela, talvez a mais significativa, da produção musical do Brasil. As canções brasileiras, assim como as estrangeiras e constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música. Podem e devem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do ritmo, percepção de outros elementos da linguagem, desde que utilizadas estratégias adequadas para cada enfoque a ser dado.

“Quando se pensa no ensino da música, imediatamente busca-se a formação de um futuro profissional produtor de alguma coisa ligada à música: um instrumentista, um compositor, um arranjador, um regente... Viver música não deve limitar-se a produzir música. Pode ir muito mais além”.²¹

O ensino ou educação de música para crianças não poderia ser o resultado da observação da maneira de ser de nós mesmos, do nosso cotidiano, da manifestação

²⁰ MARSICO, Leda Osório. “A Criança e a Música”. Editora Globo, Porto Alegre/Rio de Janeiro, 1982;

²¹ Ibidem;

constante da música em nossas vidas?

Muito se tem falado sobre a relação música-criança. Músicos-educadores, musicólogos e outros estudiosos de todas as épocas sempre se preocuparam em justificar a necessidade do ensino da música para crianças e jovens em termos de socialização, criatividade, desenvolvimento psicológico, moral, religioso, etc.

É verdade que a música pode exercer todas estas funções relacionadas aos contextos acima citados; mas também é verdade que a música sempre existiu e sempre existirá independentemente da reflexão que façamos sobre ela, mesmo porque o som e o movimento estão presentes em todos os lugares e são intrínsecos ao ser humano. Ela está presente em qualquer classe social, em qualquer cultura e qualquer pessoa pode ter acesso à música, ou seja, no mínimo, “fazer música”. Não pretendemos nos aprofundar aqui nesta questão, embora se façam necessárias algumas colocações.

A música está presente na vida de uma criança desde os seus primeiros momentos de vida: o bebê, desde o seu nascimento (e porque não, também, na vida intra-uterina) já mantém uma inevitável aproximação ou vivência com a música: a díade mãe-bebê, com a mãe entoando as cantigas de ninar, sem a preocupação maior do que a emoção compartilhada, a proximidade de pele com pele e a percepção dos batimentos cardíacos...

Seguindo este raciocínio, chegamos aos brinquedos musicais, programas infantis de televisão, música no “rádio da cozinha”, nas viagens em família, nas trilhas de desenhos animados - instrumento fundamental para reforçar as emoções impressas pelas imagens -, nos videogames, na música imposta pela mídia, nas atividades esportivas e sociais. Não podemos negligenciar estes contextos na vida do ser humano, ao contrário,

é partindo das realidades cotidianas das crianças que poderemos chegar à Educação Musical de maneira significativa e profícua.

Snyders considera: “A princípio é preciso ousar proclamar a existência da alegria cultural. A todos os adultos, por definição cultos, que lerão este livro, gostaria inicialmente de perguntar: que alegrias a cultura lhes proporciona, às quais os menos cultos têm pouco acesso? Adquirida voluntariamente ou imposta pela escola, dirigida aos pequenos ou aos grandes, a cultura coloca uma mesma questão: que alegria esperar dela? Que alegria a cultura traz a nós, adultos, que nos propomos a proporcioná-la a nossos filhos e a nossos alunos? E que alegria podemos prometer a esses jovens, na sua vida presente de jovens, a partir dos esforços aos quais os exortamos?”²²

Ao mencionar a palavra alegria na problematização e organização do contexto Música-Escola, não se trata voltar ao tema antigo da cultura desinteressada - ao contrário, quanto melhor estiver integrada a um tema essencial da vida, ou, ao conjunto da vida, mais nitidamente estará vinculada a um projeto de modificação e enriquecimento da existência como um todo.

A função mais evidente da escola parece ser a de preparar crianças e jovens para o futuro, para a vida adulta, para a vida profissional e para a cidadania. Considerando que, em nossa sociedade, estas crianças e jovens passam na escola tantos e tantos anos – os mais belos anos de sua vida, se acreditarmos nos ditados populares²³ -, é preciso que a escola tenha por tarefa vivificar seu presente e fortalecê-los para tal.

²² SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? . Cortez Editora, São Paulo, 1992, p.11;

²³ BOSI, Alfredo. “Dialética da Colonização”, cap.10, p. 309;

A criança, desde os primeiros momentos da vida, é um ser humano completo. Está em desenvolvimento, mas isso não significa que virá a ser alguém – já é.

CAPÍTULO II

...ALGUÉM CANTANDO MUITO

ALGUÉM CANTANDO BEM...

CAPÍTULO II

CONSTRUIR O SABER

Enfoque “Construtivista”

O panorama da concepção construtivista que apresento neste capítulo pretende aportar novas contribuições para o presente trabalho. Longe de estabelecer uma discussão exaustiva sobre o construtivismo, o que vem sendo feito por outros autores, discorro aqui sobre alguns pilares dessa concepção, na medida que eles norteiam o estudo mais detalhado do ensino da música nesta dissertação.

A existência da instituição escolar é algo tão inerente à nossa sociedade e à nossa maneira de viver a ponto de raramente nos perguntamos por que há escola.

Sem entrar numa análise mais aprofundada sobre o que a escola significa nas sociedades ocidentais pode-se dizer que, “assim como não podemos entender o desenvolvimento humano sem cultura, não podemos entendê-lo, também, sem considerar a diversidade de práticas educativas por meio das quais podemos ter acesso e interpretamos de forma pessoal essa cultura, incluindo, inevitavelmente as práticas escolares. Mediante essas práticas, tenta-se assegurar uma intervenção planejada e sistemática, destinada a promover determinados aspectos do desenvolvimento das

crianças”.²⁴ Assim, nestas sociedades, a maioria das práticas educativas dá-se por intermédio da instituição escola.

No entanto, assinala Barbosa, “a história da educação no Brasil pode ser concebida como uma história de influências e de dependência cultural. A influência é algo alimentador porque é buscada por um grupo ou indivíduo para atender às necessidades e solucionar problemas de um determinado campo. A dependência é imposta de modo explícito ou insidioso. Nossa experiência histórica tem provado que, em um país econômica e politicamente dependente, o sistema educacional é um reflexo dessa dependência”.²⁵

Parece-me pertinente trazer à tona os principais motivos dos mais recentes processos de reforma educativa pelos quais tem passado o nosso País.

Quando se tem a oportunidade de comparar alguns sistemas educativos de diferentes países e sociedades, tanto do ponto de vista teórico como aplicado, torna-se interessante constatar que, ainda que haja diferenças notáveis, existem também semelhanças constantes.

Carretero, ao empreender esta comparação, esclarece: “Estas semelhanças costumam ter relação com a estrutura dos sistemas, mas algumas das semelhanças nos falam de mais elementos em comum do que poderíamos supor”.²⁶ Eis alguns: quase todos os sistemas educativos inspirados no modelo ocidental conseguem despertar o interesse dos alunos nos primeiros anos, mediante a apresentação de atividades que

²⁴ CARRETERO, Mário. Construtivismo e Educação. Artmed, São Paulo, 1996 p. 7-9;

²⁵ BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos/acertos. Editora Max Limonad Ltda., São Paulo, 1984, pp.32-33;

²⁶ CARRETERO, Mário. Construtivismo e Educação. Artmed, São Paulo, 1996, p.18;

consigam ser motivadoras e que pareçam cumprir uma função importante no seu desenvolvimento geral. Pode-se dizer que “se produz uma relação adequada entre capacidades de aprendizagens espontâneas do aluno e os objetivos que devem ser alcançados neste ou aquele segmento da educação. Esta situação costuma mudar quando começa o período escolar que corresponde, aproximadamente, à idade de dez anos”. A partir daí, os conteúdos vão se tornando cada vez mais acadêmicos e formalistas e se produz uma clara perda de interesse por parte dos alunos. Ou seja, é como se, até a idade citada, os distintos sistemas educativos tivessem levado em consideração o aprendiz intuitivo que existe em cada pessoa, enquanto que, a partir dos dez anos, se pretendesse que o aluno fosse se convertendo paulatinamente num aprendiz acadêmico, que deva levar em conta as separações formais entre disciplinas, assim como suas linguagens próprias. Carretero observa estes dois pontos, e partindo do último, encontra, em tese, uma certa contradição: por um lado, o aluno possui maior capacidade cognitiva (de aprendizagem) que em idades anteriores e adquiriu também maior quantidade de informações sobre numerosas questões – contudo, em termos gerais, seu rendimento global e seu interesse pela escola costuma ser muito menor do que nos primeiros anos. Assim, aquilo “que se costumou chamar de fracasso escolar – termo ambíguo onde quer que seja verificado – parece estar vinculado a este fenômeno de ruptura, quando as atividades habituais do aluno e os conteúdos que lhe oferecem de maneira mais formalizada, tornam-se cada vez mais distantes e com menos relação com sua vida cotidiana”.²⁷

²⁷ CARRETERO, Mário. Construtivismo e Educação. Artmed, São Paulo, 1996 pp 7-9;

Um dos principais motivos das tentativas de reformas educativas tem sido o fracasso escolar; nas várias acepções que o termo possa comportar, como alto índice de repetência e evasões, ou o desinteresse do aluno diante da educação formal e acadêmico. O fato é que a maioria das sociedades contemporâneas empreende reformas educativas porque, entre outras razões, ainda existe uma enorme distância entre o que os alunos aprendem, podem aprender e têm interesse em conhecer, e o que a instituição escolar lhes apresenta.

Partindo desta ótica, podemos dizer que os anos 80 enfatizam uma preocupação generalizada com a questão da qualidade do ensino, o que vai se acentuar na década seguinte. Signorelli comenta que “se a educação é uma tarefa de todos e se a instituição, tradicionalmente responsável por ela, não parece ter condições de responder às exigências de qualidade (...) a Escola deve repensar-se e buscar, urgentemente formas mais eficazes de garantir o acesso ao conhecimento”.²⁸

Neste contexto, educadores procuraram repensar práticas de ensino e ampliou-se enormemente a expansão da teoria dita construtivista que ocorreu aproximadamente no final da década de 80 e início dos anos 90 e influenciou inúmeros profissionais e instituições escolares. Isto implicou em muitas transformações nas práticas pedagógicas até então vigentes.

A essência do construtivismo, proposta a partir de estudos de vários autores, entre os quais Vigotsky e Piaget, mas classicamente vinculada à Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, pode-se dizer que em síntese constituiria em: assumir-se que

²⁸ SIGNORELLI, Vinícius e Sônia Barreira. Educação e Construção de Conhecimento. In A Escola construtivista e seus principais aspectos (mimeo);

na escola os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar; o professor assume a postura de guia e mediador entre o aluno e a cultura: a escola, a casa e a rua. A contribuição ativa e global do aluno é essencial: o aluno é construtor da aquisição do próprio conhecimento. Da mediação do professor depende principalmente o aprendizado realizado, que não pode limitar sua atuação e alcance às capacidades cognitivas, visto que os conteúdos de aprendizagem devem ser amplamente entendidos, e afetar todas as capacidades: repercutir no desenvolvimento global. Segundo Carretero, “a contribuição das idéias de Piaget e de Vigotsky foi fundamental na elaboração de um pensamento construtivista no âmbito educativo. (...) É bem sabido que a idéia central de toda teoria de Piaget é que o conhecimento não é uma cópia da realidade, nem tampouco se encontra totalmente determinado pelas restrições que impõe à mente do indivíduo, mas, sim, que é produto de uma interação entre estes dois elementos. Portanto, o sujeito constrói seu conhecimento na medida em que interatua com a realidade”.²⁹ Ao acrescentar a esta que chamamos de Concepção da Aquisição do Conhecimento os Estágios do Desenvolvimento Cognitivo³⁰, a teoria de Piaget – cuja literatura existe em vasto leque de opções - tornou-se um dos principais pilares de sustentação para a aplicação da concepção construtivista:

Não posso me furtar de citar também as valiosas contribuições de Vigotsky. São suas idéias que vão destacar o papel do professor e da interação com o outro, e, portanto, chamada de sócio-interacionista.

²⁹ CARRETERO, Mário. Construtivismo e Educação, Artmed Editora, São Paulo, 1996. pp25;

³⁰ Quadro: Estágio do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, mostrado na página 30 desta dissertação;

Sensório-motor	0-2 anos	Inteligência prática: permanência do Objeto e aquisição do esquema meio-fins. Aplicação deste esquema à solução de Problemas práticos.
Operacional-Concreto (2-12 anos)	Subperíodo pré-operatório (2-7 anos)	Transição dos esquemas práticos às representações. Manejo freqüente de crenças subjetivas: animismo, realismo e artificialismo. Dificuldade para resolver tarefas lógicas e Matemáticas.
	Subperíodo das Operações Concretas (7-12 anos)	Maior objetivação das crenças. Progressivo domínio das tarefas operacionais concretas (seriação, classificação, etc.)
Operacional formal	12-15 anos e vida adulta	Capacidade para formular e comprovar hipóteses e isolar variáveis. Formato Representacional e não só real ou concreto. Considera todas as possibilidades de relação entre efeitos e causas. Utiliza uma quantificação relativamente complexa (proporção, probabilidade, etc.)

Longe de considerar o educador como um coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, o construtivismo postula o educador como um agente que deve intervir ativamente na assimilação do conhecimento coerente com estes estágios de desenvolvimento cognitivo correspondentes às devidas faixas etárias dos alunos.

As colocações de Alfredo Bosi, discutindo mudanças no panorama de educação e cultura no Brasil nas últimas décadas, permite-nos perceber as confluências entre a proposta construtivista e o pensamento do célebre educador Paulo Freire e seus seguidores: “A principal ação do projeto educador, tal como se revela admiravelmente na teoria e na prática de Paulo Freire, é levar o homem iletrado não à letra em si (letra morta ou letal), mas à consciência de si, do outro, da natureza. Essa consciência é o verdadeiro vestibular das Ciências do Homem, das Ciências da Natureza, das Artes e das

Letras. Sem ela, o letrado cairá no mundo do receituário e da manipulação. A cultura fundamental deve ser um prolongamento e uma reflexão do cotidiano”.

No que diz respeito aos princípios construtivistas, muitas transformações no ensino deram-se na forma de um processo dinâmico, e nem sempre ocorreram de maneira coerente, como por exemplo, o que ocorreu com as formas de alfabetizar. “Os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro ajudaram a trazer o construtivismo para a sala de aula, mas acabaram sendo, paulatinamente, confundidos com ele”.³¹

Inúmeras e distintas propostas inovadoras foram realizadas com a intenção ou justificativa de adotar o método ou aplicar a palavra “construtivismo” em instituições de ensino. Por um lado, houve um avanço, uma vez que educadores passaram a discutir e refletir com mais frequência sobre o que se faz em sala de aula e em muitas instituições ocorreram de fato mudanças notórias. De outro lado, houve uma tendência, em outras instituições, para um certo modismo que prejudicou a amplitude das verdadeiras mudanças, pois invadiu o ambiente escolar de muitas dessas escolas, dourando a superfície do que deveria consistir em autênticos processos revolucionários. Uma das consequências indesejada foi o freqüente equívoco da identificação de propostas espontaneístas à concepção construtivista da aprendizagem.

Portanto, ao nos referirmos ao termo “construtivista”, reportamo-nos aqui a uma concepção constituída por princípios, que servem de referenciais, marcos de guia, e que encaminham, mas que não determinam a ação do educador, visto que esta deve contar com muitos elementos presentes e até as incidências imprevistas no processo ensino-

³¹ SIGNORELLI, Vinícius e Sônia Barreira. Educação e Construção de Conhecimento. In A Escola construtivista e seus principais aspectos (mimeo);

aprendizagem. Vale lembrar que esse processo também está sujeito a todo um conjunto de circunstâncias que não são de responsabilidade exclusiva do professor, como por exemplo, infra-estrutura disponível para o trabalho com alunos e possibilidades pedagógicas concretas da instituição de ensino.

Os referenciais construtivistas aqui delineados sinalizam para o educador a contextualização de seu trabalho e permitem-no priorizar objetivos e metas, planejar sua atuação, analisar o desenvolvimento e modificá-lo na medida necessária. Servem também para auxiliá-lo a tomar decisões sobre a melhor adequação possível de todos os elementos disponíveis. Assim, pode-se constatar que o conhecimento é construído pelo indivíduo aprendiz, e não meramente transmitido, e o desenvolvimento conjunto professor-aluno/aluno-aluno dos conteúdos tem um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem.

A concepção construtivista da aprendizagem escolar e do ensino pode tornar-se extremamente útil para análise, melhoria e prática do ensino, também por facilitar questionamentos e tentativas de respostas a indagações como: O que significa aprender? O que deve ocorrer para que um aluno aprenda e, de outro lado, por que não aprende? Como se pode conduzi-lo a construir novos conhecimentos? Como integrar as práticas cotidianas dos alunos ao conhecimento acadêmico?

Útil também “porque não é um referencial excludente, mas aberto, na medida em que ainda deve aprofundar muito em seus próprios postulados e na medida em que

necessita enriquecer-se, em geral e para cada situação educativa concreta, com contribuições de outras disciplinas”.³²

³² COLL, e outros. O Construtivismo na Sala de Aula. Editora Ática, São Paulo, 1996;

Princípios Norteadores

A partir do referencial que acabo de delinear e visando construir uma proposta de ensino de música para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, utilizei os princípios que norteiam a ação pedagógica da Escola Nova de Mococa³³, que são baseados nos enfoques da concepção construtivista. O principal documento elaborado pela Equipe Pedagógica desta escola define:

“A Escola Nova de Mococa tem como princípio norteador de sua ação pedagógica a formação de homens com conhecimento amplo e crítico, conhecedores da herança cultural da humanidade, produtores de novos conhecimentos e que contribuam para o desenvolvimento da sociedade.

Acredita também que deve atuar na formação de homens autônomos, solidários, possuidores de valores éticos e morais e que deva contribuir para o seu desenvolvimento sócio-afetivo.

Princípios básicos para a fundamentação da ação pedagógica:

Conhecer:

- *Os objetivos gerais da Escola;*
- *Os objetivos gerais da área em que atua;*
- *Os objetivos específicos de sua área de trabalho;*
- *Os objetivos das atividades propostas.*

³³ Recentemente a Escola Nova de Mococa foi citada nos “Parâmetros em Ação” Volume II , Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, p. 297, através do trabalho na área de História da Prof^a. Ana Lúcia Pucciarelli. – Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, Programa de Desenvolvimento Continuo, Brasília, 1999;

Considerar:

- *O aluno como produtor do seu próprio conhecimento:* *é o aluno que constrói o seu conhecimento e esta construção se dá na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Ele pode construí-lo conforme tem oportunidade; a sua atividade mental é a base do seu processo de desenvolvimento pessoal;*
- *O nível de desenvolvimento do aluno:* *são os grandes estágios de desenvolvimento da teoria genética. A cada um destes estágios corresponde uma forma de organização mental, uma estrutura intelectual que se traduz em determinadas possibilidades de raciocínio e de aprendizagem a partir de uma experiência;*
- *O conhecimento prévio:* *o aluno que inicia uma nova aprendizagem o faz sempre a partir de conceitos, concepções, representações e conhecimentos que construiu no transcurso de suas experiências prévias, utilizando-os como instrumento que condiciona em alto grau o resultado na nova aprendizagem;*
- *Zona de desenvolvimento próximo:* *é aquela que se situa entre o nível de desenvolvimento efetivo que o aluno tem e o nível de desenvolvimento potencial; o educador deverá atuar no sentido de fazê-lo progredir através de sua zona de desenvolvimento próximo para ampliar e gerar novas zonas de desenvolvimento, provocando a modificação de seus esquemas cognitivos;*
- *Interação professor/aluno, aluno/aluno:* *apesar de ser o aluno quem constrói o seu conhecimento na aprendizagem escolar, a atividade construtiva do mesmo não aparece como uma atividade pessoal, senão como parte de uma atividade interpessoal. Ela se localiza num marco de uma interação em primeiro lugar professor/aluno, mas também*

aluno/aluno. Não é a atividade que garante um aprendizado efetivo, mas sim a realização desta atividade, no contexto e ação do professor. Considerando a interação aluno/aluno é importante a proposta de trabalho em duplas ou grupos maiores, para que haja a troca.

Assegurar:

- *Aprendizagem significativa: é aquela que, considerando o nível de desenvolvimento do aluno, consegue relacionar o novo material de aprendizagem com os conhecimentos prévios do aluno. Mediante realização de aprendizagem significativa, o aluno constrói a realidade atribuindo-lhe significado. A educação escolar deve favorecer a aprendizagem significativa de fatos, conceitos, de procedimentos e de atitudes. A significatividade da aprendizagem está muito diretamente vinculada com a sua funcionalidade;*
- *Conhecimentos funcionais: os conhecimentos apreendidos devem ser utilizados quando as circunstâncias o exigam. Quanto maior seja o grau da significatividade da aprendizagem realizada, tanto maior será também sua funcionalidade;*
- *Várias fontes de informação: para assegurar a construção do conhecimento é preciso que o conteúdo seja trabalhado de maneira diversificada, utilizando além do material costumeiro, filmes, leitura de livros, jornais, revistas, excursões, jogos, palestras, entrevistas, pesquisa de campo;*
- *Aprofundamento do conteúdo: deve haver sempre uma possibilidade de reapresentação de conteúdos vistos anteriormente, de modo que o conhecimento se amplie e que os esquemas cognitivos do aluno se modifiquem.*

Levar à:

- *Aprender a aprender: a aprendizagem escolar deve levar o aluno à aquisição de estratégias cognitivas de exploração e de descobrimento assim como de planificação e regulação de sua própria atividade. Estas estratégias uma vez adquiridas ficam integradas na estrutura cognitiva do aluno;*
- *Memorização compreensiva: é o oposto a memorização mecânica e repetitiva. Ela é um ingrediente fundamental para a aprendizagem significativa, pois é o ponto de partida para novas aprendizagens. É a memória do que é significativo, do que possibilita novas relações.*

Estimular:

- *Atividade cognitiva interna: o processo mediante ao qual se produz uma atividade significativa requer uma intensa atividade por parte do aluno, que deve estabelecer relações entre o novo conteúdo e seus esquemas de conhecimento. Esta atividade é de natureza fundamentalmente interna e não deve identificar-se com a simples manipulação ou exploração de objetos ou situações. O professor deve estar sempre preocupado em programar atividades que garantam esse processo.”*

Cabe, neste momento da Dissertação, acrescentar algumas sugestões e considerações colocadas pela Prof^ª Dr^a Ana Mae Barbosa, por ocasião da Defesa desta, no que se refere ao documento elaborado pela Equipe Pedagógica da Escola Nova de Mococa, utilizado como princípio norteador desta pesquisa.

Onde consta: “A *Escola Nova de Mococa* tem como princípio norteador de sua ação pedagógica a formação de homens com conhecimento amplo e crítico, conhecedores da herança cultural da humanidade, produtores de novos conhecimentos e que contribuam para o desenvolvimento da sociedade. (...)”, ³⁴Ana Mae sugere a complementação: *homens* e **mulheres**, visto que a idéia de “homem” , como representante único do Ser-Humano, fere um princípio básico da pós-modernidade condição sócio-cultural e estética do capitalismo contemporâneo na qual nos situamos. Sugere também a substituição da palavra desenvolvimento pela palavra “**transformação**”, o que implica na possibilidade de abordar e discutir problemas sociais com as pessoas, uma vez que a idéia desenvolvimentista baseia-se no **antes** partindo do princípio de que o **depois** é sempre melhor”.³⁵ De igual importância, é também um princípio básico da referida concepção pós-modernidade.

Barbosa sugere ainda que sejam acrescentadas as seguintes palavras onde consta³⁶:

▪ “O aluno como produtor do seu próprio conhecimento: é o aluno que constrói o seu conhecimento e esta construção se dá na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e o meio ambiente. Ele pode construí-lo conforme tem oportunidade; a sua atividade mental é a base do seu processo de desenvolvimento pessoal;”

Valiosas contribuições da Profª Drª Ana Mae, as quais não podemos desconsiderá-las, tampouco ignorá-las.

³⁴ Página 33 desta Dissertação;

³⁵ Palavras da Profª Drª Ana Mae Barbosa. Imagens e áudio disponíveis com a autora desta;

³⁶ Página 34 desta Dissertação;

Música Popular, Música Erudita: a canção

Faz-se necessário, nesta etapa deste trabalho, conceituar “cultura” propriamente dita, ou ainda “cultura popular” ou “cultura erudita” ou “folclore” para focalizar a Música. Isto pode apresentar alguns questionamentos, visto que cada autor elabora definições que, em geral, enfocam alguns dos aspectos mais significativos do objeto conceituado, mas deixam de considerar outros elementos relevantes do termo. Embora não se pretenda discutir aqui as centenas de conceitos sobre o termo cultura, não posso me esquivar de traçar os sentidos do termo que consideramos para o presente trabalho.

Para Arantes³⁷, o termo cultura popular “está longe de ser um conceito bem definido pelas ciências humanas e especialmente pela Antropologia Social, disciplina que tem dedicado particular atenção ao estudo da cultura”. Mota Costa³⁸ comenta que, o termo folk-lore – saber do povo, criado por William John Thoms em 1846, foi constituído tomando como referencial a sociedade inglesa da época, onde havia praticamente duas classes sociais: a nobreza/alto clero e a plebe, que não conviviam nos mesmos ambientes e não se casavam entre si. Além disso, apenas a elite tinha acesso à escola e à escrita, cabendo somente a ela, pois, assimilar, reprocessar e transmitir determinado tipo de conhecimento, veiculado através de material escrito, os livros que, juntamente com os jornais, eram os meios de comunicação social mais ampla. Já o conhecimento da plebe consistia principalmente na tradição oral, passada de pai para

³⁷ ARANTES, Antônio Augusto. O que é Cultura Popular. São Paulo, Brasiliense, 1983, p 07;

³⁸ MOTA COSTA, Izabel. O Ensino de Arte e a Cultura Popular. Tese de Mestrado, Unicamp, 1998, p 42;

filho. Dois segmentos culturais desenvolviam-se em paralelo a dois extratos culturais: o erudito, da elite e o folk, o popular, com visões-de-mundo bastante diversas. A expressão “folclore” foi, posteriormente, substituída por “cultura popular”, que vem sendo definida por oposição à cultura institucional.

Já para Carneiro³⁹ o termo folclore é definido como “um corpo orgânico de modos de sentir, pensar e agir, peculiares às camadas populares das sociedades civilizadas”. Esclarece, ainda, que seu objeto é dinâmico, modifica-se com o tempo, nada tendo “de morto, parado ou imutável”.

Parece-nos mais aceitável para o contexto deste trabalho a conceituação de Antonio Gramsci⁴⁰ por perceber a cultura popular e a cultura erudita - “como um binômio, elementos interligados, função uma da outra e produto de sociedades de classes, lançando as bases de uma perspectiva de abordagem da cultura popular que vai ser adotada pela grande maioria dos autores que lhe seguem”.

Quando se fala em cultura, pretende-se aqui abranger o mundo do aluno de maneira mais ampla, na medida em que ocupa o campo informal – ações e comportamentos aprendidos por imitação com os mais velhos – expressando-se em muitos aspectos do cotidiano. Na área de Música exemplificamos algumas das vivências mais conhecidas: cantigas de roda, cantigas de ninar, brincadeiras e jogos infantis como “estátua”, “atenção-concentração”, “cirandas” ou “rodas” e outras. Em contrapartida, ao campo informal opõe-se o formal, referente ao aprendizado escolar, supostamente

³⁹ CARNEIRO, Edison. A Sabedoria Popular. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1968;

⁴⁰ GRAMSCI, Antônio. Observações sobre o Folclore. In: Literatura e vida nacional. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978;

metodizado.

Com a expansão da escola e seu público, que passou a incluir indivíduos oriundos das classes populares, o conhecimento erudito começa a se difundir por significativos setores da sociedade, e de forma mais acelerada, com a explosão dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão e o surgimento da indústria cultural. Popularizaram-se muitos aspectos do saber erudito, contribuindo assim para a derrubada de barreiras entre este e o popular. O popular há séculos reinterpreta o erudito, como também é o caso das danças da corte francesa que no Brasil transformaram-se na popular quadrilha, “puxada” em termos franceses até hoje nas festas juninas. No movimento inverso, muita arte erudita inspira-se na popular. Com a disseminação da televisão e da indústria cultural, fica cada vez mais difícil a categorização em termos estritos do que seria popular ou erudito.

É certo que a indústria cultural verdadeiramente “fabrica” produtos considerados culturais a partir de material dito erudito, o que dificulta identificar a natureza de certas manifestações. Nos tempos atuais, as pessoas têm acesso a informações do mais alto nível erudito através dos diversos canais eletrônicos, mesmo as nada ou semi-alfabetizadas. A palavra falada veio substituir a palavra escrita. O desenvolvimento tecnológico não só vem modificando as manifestações musicais das sociedades pela possibilidade “de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc.”,⁴¹ como também substituindo muitas vezes concertos e shows ao vivo. Hoje, a música e a

⁴¹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – Brasília: MEC/SEF, 1997, p75;

imagem são consumidas maciçamente. Desta forma, *a priori*, ninguém precisa dominar certos códigos, como a escrita da palavra ou da música para entender e ser envolvido pelo que se passa no mundo.

Vale mencionar aqui a insistência de Bosi acerca da existência das faixas culturais fora da Universidade, fora da escola: para se reconhecer isso, torna-se “indispensável reter o conceito antropológico de cultura como conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social”, ao mesmo tempo em que é imprescindível “abandonar o conceito mais restrito e preponderante, pelo qual cultura é apenas o mundo da produção escrita provinda, de preferência, das instituições de ensino e pesquisa superiores”.⁴²

Desta forma, ao citar o termo cultura ao longo desta dissertação, estarei valendo-me tanto do conceito de Gramsci, quanto das considerações de Bosi, que afirmam em relação à cultura brasileira: “se articula e se exprime em outros lugares, tempos e modos, que não os da vida acadêmica”.

Especialmente no campo da música, a cultura popular/cultura brasileira possui um manancial inesgotável de recursos para serem utilizados como ferramentas para as aulas de música. Uma profusão de ritmos, provenientes das fusões entre as inúmeras etnias⁴³, a instrumentação rica e diversificada, e, no caso da canção, letras que confirmam esta multiplicidade cultural, de extração principalmente indígena, européia e africana. Como constatou o músico Naná Vasconcelos, muitas etnias que não se conheciam na África se

⁴² BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. Companhia das Letras, São Paulo, 1992, p.319;

⁴³ Uso o termo etnia no lugar de raça pois grupo étnico é expressão que conceitua uma especificidade não só biológica, como também cultural;

misturaram aqui.⁴⁴

Tendo em mente sugerir um referencial de ensino de música para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, parto da canção como principal material de apoio nas experiências descritas.

A escolha é proposital pelo fato de a canção primeiramente, constituir grande fonte da cultura musical brasileira, e trazer em seu bojo importantes elementos referentes à linguagem musical: história ou contextualização da música, letra, biografia de compositores e autores, apreciação musical, observação da instrumentação, arranjo e outros. Nestes elementos encontramos vasta fonte de conhecimentos musicais, essenciais para se atingir um dos objetivos mais relevantes desta dissertação: formação básica musical da criança no processo constitutivo de um público fruidor no contexto musical, a fim de resgatar a platéia qualitativa.

Foge ao escopo deste trabalho uma discussão mais aprofundada sobre o conceito e contextualização histórica acerca do termo canção. No entanto, faz-se necessário definir o termo como o concebemos aqui - a canção como uma fusão de duas linguagens: letra e melodia.

Com um violão nas mãos e estes pressupostos norteadores na cabeça, como base para a prática e a reflexão do ensino de música, iniciei os experimentos que roteirizo no próximo capítulo.

⁴⁴ Naná Vasconcelos, percussionista brasileiro, em entrevista ao programa de televisão Música do Brasil, de Belisário Franca, Gira Filmes, 2000;

CAPÍTULO III

...ALGUÉM CANTANDO É BOM DE SE OUVIR

ALGUÉM CANTANDO ALGUMA CANÇÃO...

CAPÍTULO III

PROPOSTA PARA A ÁREA DE MÚSICA -ESCOLA NOVA DE MOCOCA

Contextualização da escola e do trabalho com música

Tomando como pano de fundo a realidade cultural vivenciada pelo aluno, passo a descrever experimentos realizados por mim, a partir de 1992, com a finalidade de constituir proposta de ensino de música na escola.

Acreditando ser possível ensinar música no âmbito da escola de ensino regular, mesmo considerando a pouca carga horária semanal destinada à área de Artes e também a infra-estrutura precária para trabalhos na área de Música – pouco ou quase nenhum instrumento musical disponível, inexistência de sala adequada - iniciei em agosto de 1992 o trabalho na Escola Nova de Mococa.

Apesar de na época vigorar a Lei 5.692/71, Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que considerava a Música como parte integrante da atividade de Educação Artística - esta escola optou por abraçar a Música como uma atividade distinta. Portanto, seguindo as exigências quanto à carga horária para Educação Artística que estipulavam duas horas/aula semanais, a Escola Nova passou a incluir em sua grade curricular uma hora/aula a mais para cada classe, destinada à atividade de música, considerando-a relevante no processo global de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Antes de iniciar a descrição do experimento, reporto-me à referida escola quanto à sua estruturação: a Escola Nova de Mococa é particular, com vinte e dois anos de

existência, sendo constituída pelo Curso de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O primeiro oferece classes para crianças de 03 a 06 anos, assim denominadas pela escola:

- G III – grupo de crianças de 03 anos;
- G IV – grupo de crianças de 04 anos;
- G V – grupo de crianças de 05 anos;
- Pré – grupo de crianças de 06 anos.

O Ensino Fundamental compreende classes de 1ª à 8ª séries.

Iniciei como professora de música na segunda metade do ano letivo, assumindo classes, inicialmente, de G III até a 6ª série. No ano seguinte este quadro mudou, restringindo-se a classes de G IV às 4ª séries. Atualmente o quadro das aulas de música abrange classes de GIII à 4ª série.

As aulas têm a duração de 25 minutos para o Curso Infantil duas vezes por semana, enquanto que para as classes de 1ª a 4ª séries têm a duração de 50 minutos, também uma vez por semana.

A escola almejava há muitos anos a presença de um profissional da área de música, mas apesar de sua ação pedagógica estar bem definida nas outras disciplinas, não possuía uma proposta clara para esta área. De outro lado, eu não tinha experiência em escolas desta categoria – minha experiência anterior era com aquelas que configuram cursos livres de música, onde o aluno, de livre e espontânea vontade, buscava pelo conhecimento musical.

Passei então a construir uma proposta que se adequasse à nova realidade: a música que vai de encontro ao aluno, encontro, nesta escola, compulsório como a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e outras áreas de conhecimento.

Estabelecer conteúdos, encontrar estratégias adequadas às diferentes idades, lidar com classes numerosas e conseqüentemente conseguir atenção das crianças para alcançar resultados satisfatórios foram os primeiros passos. Algumas certezas eu carregava: gosto de lidar com crianças; considero que todas as crianças devem ter acesso ao ensino de música e não somente aquelas que têm poder aquisitivo para aulas particulares de instrumento e teoria musical. Dadas as condições que uma escola de ensino regular impõe, não tive a pretensão de formar instrumentistas, mas sim fazer valer a convicção de que ouvintes também fazem parte do mundo musical, acreditando que a formação de ouvintes capacitados, aptos à uma plena fruição musical poderia constituir um bom começo para a construção desta proposta.

Princípios norteadores na cabeça e muita coragem, organizei o trabalho dividindo-o em dois ciclos, denominando-os da seguinte maneira: Iniciação Musical para as classes de G III a Pré, e Educação Musical para as classes de 1ª a 4ª séries. Tanto para o primeiro quanto para o segundo, estabeleci que o trabalho de música teria como objetivo principal garantir o acesso e fruição de elementos pertinentes à linguagem musical através da prática coletiva da canção.

A proposta que aqui se apresenta tem seus conteúdos determinados por objetivos específicos, subdivididos em três eixos, que vão se adequando a cada classe e respectiva idade:

1) Conceituais – relacionados ao saber:

a) reconhecer canções tradicionais do País e de outros países;

b) conhecer o contexto da canção, situando historicamente o compositor da letra e da melodia, naquelas onde isto é possível, podendo, com isto, estabelecer novas relações entre a obra e sua perpetuidade como uma importante forma de cultura humana completa;

c) Conhecer as propriedades do som: noções de altura, intensidade, duração e timbre;

d) reconhecer o próprio corpo como produtor de sons: utilização de mãos, pés, boca;

e) conhecer e manusear diferentes instrumentos musicais;

f) identificar a instrumentação nas obras ouvidas, categorizando em instrumentos de sopros, percussão, cordas e teclados;

g) formar grupos de percussão utilizando cocos, triângulos, chocalhos, tambores, recos-reco, e também instrumentos não-convencionais como panelas, pratos, talheres, tábuas de carne, e outros;

h) conhecer a grafia de sons e silêncios - notação musical;

i) apresentar-se em público;

2) Procedimentais:

a) cantar em um registro cômodo e com intensidade moderada, individual e coletivamente, canções tradicionais do nosso País e de outros países;

b) conhecer e memorizar canções;

c) ouvir, interpretar, entoar, desinibir-se, imitar, e classificar sons segundo suas propriedades;

d) enfocar o objeto sonoro como elemento de comunicação: a importância do silêncio;

e) ampliar o vocabulário de modo mais abrangente, bem como o vocabulário musical;

f) ouvir não somente canções, mas também música instrumental generalizada, seja tanto pelo simples prazer, quanto pela audição que parta da curiosidade⁴⁵ para a identificar, distinguir, comparar, relacionar, observar elementos da linguagem musical;

g) manusear adequadamente os instrumentos musicais;

h) emitir satisfatoriamente a voz falada ou cantada adequando-a aos diferentes tipos de eventos e às condições do local - aberto ou fechado;

3) Atitudinais:

a) ter atenção, interesse, participação e respeito pela audição de sons - gravações, apresentações ao público, sejam estas musicais ou não: aulas expositivas, palestras, e outros;

b) demonstrar interesse, respeito e curiosidade pela riqueza do patrimônio musical do Brasil e de outros países;

c) valorizar a voz como instrumento de comunicação;

d) perceber e demonstrar interesse pela emissão satisfatória da voz;

⁴⁵ ZABALA, Antoni. A Prática Educativa – Como Ensinar. ArtMed Editora, Porto Alegre, 1998, p.57, comentando que para enriquecer o interior da criança – maximizar seus conhecimentos prévios- , o qual será posteriormente exteriorizado, se enriquecido, é imprescindível despertar-lhes a curiosidade.

e) buscar sentir prazer no desenvolvimento da afinação individual e nas observações do desenvolvimento da afinação do grupo;

f) interessar-se e respeitar o manuseio adequado dos instrumentos musicais, sejam instrumentos convencionais ou não;

g) demonstrar compreensão e entendimento da leitura da notação musical convencional e não convencional;

h) compreender, auto-controlar-se e respeitar o próprio corpo como elemento produtor de som;

i)comportar-se adequadamente tanto para cantar como para tocar instrumentos, respeitando a platéia;

Partindo do exposto, passo a descrever algumas normas que, em conjunto com as crianças, utilizo em sala de aula, do G III até à 4ª série. Tal como nas outras áreas de conhecimento, faz-se necessário esclarecer aos alunos determinadas regras, específicas da aula de música, visto que, além das normas comuns a todos na escola, cada área por si própria discute com os alunos as suas. Na Escola Nova, costuma-se denominar estas regras específicas de “combinados”, que neste caso carrega a conotação de acertado, ajustado, pactuado⁴⁶.

Tanto no “Infantil” quanto no “Primário” - como comumente são denominados na escola o Curso de Educação Infantil e as classes de 1ª a 4ª séries, respectivamente - busco atingir as seguintes metas: combinados que as crianças devem ser capazes de

⁴⁶ AURÉLIO Buarque de Holanda Ferreira e J.S.M.M. Editores Ltda., editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986:

cumprir, considerando que as classes de G III e G IV vão assimilando estas regras paulatinamente:

- a) iniciar as aulas com as crianças sentadas em círculo;
- b) em estágios mais avançados – segundo semestre para o G IV - , inicia-se a aula com as crianças sentadas em “posição de coral”, definida por mim, de acordo com a disponibilidade de espaço da classe, levando em consideração a estatura das crianças; no caso das classes do Primário, as crianças esperam a aula de música sentadas em suas carteiras, para depois, se for o caso, se locomoverem para o espaço na sala destinado à “roda”, assumindo suas posições determinadas para o coral;
- c) a “chegada” do silêncio é fundamental, para que se possa esclarecer às crianças como será a aula: se vamos cantar - qual canção - se vamos “brincar” – qual brincadeira, ou ainda se ouviremos alguma gravação, ou assistiremos a um vídeo, etc. Para tanto, eu inicio com o meu silêncio, e assim, gradativamente a classe vai silenciando-se.
- d) levantar a mão para falar e aguardar ser chamado: muitas crianças têm novidades para contar, ou perguntas a fazer - como o tempo da aula é restrito, combinamos que estas novidades ou perguntas deverão ter alguma relação com a música ou com a aula;
- e) respeitar a vez do colega e a do professor: quando um está falando, todos devem procurar ouvir.

Estes combinados são constantemente lembrados, ao longo de todo ano letivo; no entanto, à medida que a série avança, percebo que minhas intervenções vão

diminuindo. Procuro sempre refletir com as crianças a importância das regras para o andamento do nosso trabalho; trata-se de uma atividade eminentemente coletiva, como um time esportivo: cada um desempenha papel importante para que o grupo alcance a vitória. Desta forma, assim como nos jogos, há que se seguir as regras. Observo que, ao comparar nosso trabalho com um jogo de futebol, por exemplo, as regras da aula tornam-se mais significativas. E o jogo, como objeto de comparação, pode variar, de acordo com a idade e o contexto da aula.

A partir de então, trago à baila alguns episódios desenvolvidos em sala de aula, buscando trilhar a proposta desta dissertação.

Uma vez que o trabalho de música na Escola Nova envolve dois ciclos, num total de oito a dez classes – dependendo de ano para ano, quando às vezes pode existir duas classes de uma mesma série – totalizando aproximadamente uma média de 200 crianças, procurei eleger algumas atividades mais relevantes para trazer à tona a utilização dos princípios construtivistas, objetivando clarear a proposta como um todo.

Esclareço ainda que este trabalho busca ter continuidade de ano para ano, mesmo considerando o fluxo de saída e entrada de novas crianças nas respectivas séries.

Introdução ao trabalho com música: crianças de três e quatro anos.

A aulas de música têm início após o período de adaptação pelo qual passam as crianças no começo do ano letivo. Esta adaptação envolve “crianças, pais e professores; cada um com seus medos e ansiedades. Para as crianças, representa a primeira experiência social fora da família. Para os pais, a culpa ou o medo de deixar os filhos tão pequenos na escola. Para os professores, uma nova turma a ser conquistada. Neste período, todos precisam de muita atenção e carinho, principalmente as crianças. Elas precisam sentir-se seguras ao lado do professor, uma pessoa completamente estranha”.⁴⁷ Após este período, que compreende aproximadamente duas semanas, passo a entrar em sala de aula, inicialmente em momentos de 15 a 20 minutos, duas vezes por semana. Outra professora, no caso a de música, e mais o violão passam a constituir nova experiência para elas, o que também requer adaptação.

Assim, inicio perguntando quem conhece o instrumento que carrego, convido-as a conhecer o violão, permitindo-lhes que o manuseiem, sempre tecendo considerações acerca do cuidado que devemos ter com ele, da mesma forma que o temos com os brinquedos para que não se quebrem.

⁴⁷ ZUCOLLOTTO, Kátia S. “Adaptação: um esforço conjunto”, artigo extraído do Jornal “Nossa Voz”, da Escola Nova de Mococa, Maio de 1997;



GIV/1999 em sala de aula.

A partir daí, questiono-as quanto ao fato de gostarem de cantar: a resposta afirmativa vem sempre unânime. Pergunto quais canções que as crianças conhecem, que mais gostam de cantar: geralmente são aquelas aprendidas com as mães e algumas poucas já cantadas com a professora de classe.

Desta maneira inicia-se todo um processo de contato com a Música, onde, através da prática de canções de tessitura entre 4 e 5 notas, mas também utilizando eventualmente outras, abrangendo de 5 a 7 notas, quando o objetivo da atividade não está focalizado no tratamento da voz propriamente dito. Muitas vezes, estas crianças ouvem outras canções durante as aulas de música nas salas ao lado e passam a cantá-las, solicitando-me que sejam incluídas em suas aulas. Aproveito estas oportunidades para trabalhar outros objetivos como a audição, ampliação do vocabulário, e outros.



GIV/1994 – Apresentação “Dia das Mães” na própria escola

Atividades lúdicas como “estátua” – onde todos dançam ao som do violão e param quando o violão se cala - , “eu vou pegar o trem”⁴⁸, também fazem parte das aulas de música, visando desinibição e integração sócio-afetiva entre crianças e professora.

Atividades musicais com crianças de cinco e seis anos

As crianças, nesta faixa de idade, já se encontram com uma percepção auditiva mais aguçada no que diz respeito à música. Carnassale⁴⁹ comenta: “Ensinar como fazer a voz ressoar bem é uma tarefa difícil. Primeiramente é difícil de se ver a modificação da forma dos ressoadores (como saber o que acontece na laringe, ou na faringe?). Em segundo lugar, vem à tona novamente a questão cultural: o que é um timbre de voz bonito? Em última análise, a qualidade da voz de um aluno ou de um grupo de alunos está sujeita à concepção musical do professor que orientará o aluno na questão do tipo de *ressonância* desejada. Por isto é necessário que o professor de canto tenha muito claro em sua mente qual a qualidade de voz que ele almeja para seus alunos antes de iniciar o processo de treinamento.”

Ressalto que o tratamento dado à voz das crianças, no contexto desse trabalho, busca alcançar um nível de qualidade no mínimo satisfatória – no que se refere ao respeito das capacidades de tessitura dos diferentes ciclos de faixa etária, e conseqüentemente à afinação - sem a pretensão de se almejar um coral lírico.

⁴⁸ Brincadeira falada e cantada extraída do Livro de Músicas do “Rancho Ranieri”, São Paulo - acampamento freqüentado anualmente pela Escola Nova – que envolve movimentos de diferentes partes do corpo que vão sendo acrescentados a cada repetição do refrão;

⁴⁹ CARNASSALE, , Gabriela J. . O Ensino de Canto para Crianças e Adolescentes. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 1995, p.128;



Apresentação de Natal no “Rosário de Luzes” – Igreja do Rosário de Mococa

Costumo lançar mão de estratégias lúdicas para atentar-lhes quanto à qualidade da voz emitida. Por exemplo: quando percebo algumas crianças emitindo a voz de forma não satisfatória, costumo dizer que estão cantando com “voz de pimenta” – termo que fora escolhido pelas próprias crianças para representar algo que faz arder, neste caso, os ouvidos. Então busco apresentar uma outra maneira de cantar, e ao questioná-los quanto a algo doce, macio, gostoso, para que possa representar esta outra maneira de cantar, responderam-me “pudim”.

Com este vocabulário peculiar – “voz de pimenta” e “voz de pudim”, que também passa a ser adotado em todas as outras classes - vou intervindo no canto coletivo, e

muitas vezes, com o objetivo de levá-las a memorizar letras extensas com melodias repetitivas, lanço mão de outros tipos de vozes como, por exemplo “voz de monstro”, “voz de passarinho” ou outros animais, para que a atividade não se torne enfadonha.

Além disto, é sempre possível perceber crianças – em todas as classes - que carregam certa facilidade auditiva o que se subentende cantar “afinado” e possuir uma tessitura um pouco mais extensa que as outras. Lanço mão destas crianças nas brincadeiras que envolvam trocas de sua posição no coral, possibilitando o contato com outras, para que sejam favorecidas com a “voz pronta” desses colegas.

Ao longo desses anos de trabalho, pude constatar um fato curioso: há crianças, independente da idade, que respondem muito bem à repetição do modelo da voz adulta – neste caso eu canto um verso e as crianças o repetem. No entanto, para outras isto não é válido: respondem de maneira muito satisfatória quando é a voz de um colega de sua idade que se faz de modelo.

Ressalto que tanto a posição de coral definida por mim - o que está diretamente relacionado à questão organizacional do trabalho – quanto estas mudanças estratégicas de posição são fundamentais para a otimização do autoconhecimento e tratamento da voz da criança.

Percebo ainda nestas classes alguns conhecimentos e um interesse muito grande pelos instrumentos musicais de modo geral. É nesta idade que passo a trabalhar com os instrumentos de bandinha – embora também o faça no G III e G IV, porém com objetivos distintos - com o intuito de aguçar suas capacidades rítmicas, levando-os ao manuseio de cocos, triângulos, recos-reco, chocalhos e tambores, sempre separando-os

em naipes, possibilitando, entre outras atividades, a interação e diálogo entre eles – conhecidos como jogos de improvisação. Estes jogos são muito importantes nas atividades com música, “como ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio da linguagem musical (...)” garantindo às crianças “a possibilidade de vivenciar e entender aspectos musicais essenciais: as diferentes qualidades do som, o valor expressivo do silêncio no tempo e no espaço, a vivência do pulso (...)”⁵⁰, a criação e reprodução de células rítmicas, etc.

Ao ouvir gravações de determinadas canções que serão incluídas no repertório do coral, as crianças passam a prestar atenção nos instrumentos que a acompanham, e partindo disto, busco oferecer outros materiais de apoio como livros com ilustrações e fotografias de instrumentos e vídeos.

Termos como grave/agudo, forte/fraco, pulso, ritmo, frases melódicas e rítmicas, naipes de instrumento, famílias, arranjo já são introduzidos neste final de ciclo.

⁵⁰ BRITO, Teca de Alencar. Jogos de Improvisação Musical. In Revista Criança, Secretaria de Educação Fundamental do MEC, 1998, p.36;

Experiência com a notação musical na 1ª e 3ª séries

Além da atividade contínua com o canto coletivo, iniciei em 1999 um experimento relacionado à notação musical com todas as séries de 1ª a 4ª. No entanto passo a relatar episódios acontecidos na 1ª e na 3ª, visto que foram significativos para a construção de uma nova abordagem para a “alfabetização musical”.

Vale ressaltar que este tema até então, se traduzia para mim num assunto quase impossível de ser abordado numa escola norteadada pela concepção construtivista. Da forma como normalmente se ensina nas escolas ou aulas particulares de música, onde se coloca nome em figuras como uma convenção, atribuindo-lhes valores em “tempo”, estabelecendo que esta e aquela figura musical se chamam tal e tal...⁵¹ Eu mesma passara por este tipo de processo de ensino e aprendizagem – como aprendiz e como professora - onde estas convenções são decoradas, mas não compreendidas significativamente.

Construir proposta pautada pelos princípios construtivistas para tal abordagem significou um longo processo de estudos, reflexões, análises e analogias extraídas de outras áreas de conhecimento.

Na 1ª série, iniciei questionando-os qual seria a maneira mais adequada de representar graficamente um ritmo: enfoquei o de uma única canção, “Parabéns à você”,

⁵¹ Exceção feita ao conhecido método do CLAM - Zimbo Trio, e outros que utilizam diferentes estratégias para esta finalidade, sem entrar no mérito de sua validade, visto que fogem do contexto escolar aqui

proposto;

para maior eficácia. Ao lançar esta pergunta, as hipóteses levantadas foram no mínimo curiosas: “com letras”, “com sílabas”, “com aqueles desenhos de músicas”, entre outras. Ao alertá-los de que as letras ou sílabas eles já a possuíam, restaria então representar algo mais, que não constava na mesma - a resposta foi imediata: a melodia.

Como fugia do objetivo entrar no mérito da escrita melódica, dada a sua complexidade no contexto desse percurso, solicitei que tentássemos representar somente o ritmo do Parabéns, que passei a tocar, fazendo uso de batidas de mão sobre a mesa. Obviamente todas as crianças foram cantando mentalmente, acompanhando o ritmo tocado por mim.

Passei então ao ritmo de outra canção, também conhecida por todos: “Atirei o pau no gato”, sem dizer seu nome. Ninguém a reconheceu. Após a revelação do nome da música e conseqüentemente novos questionamentos, surgiram outras suposições relacionadas ao tema inicial. Uma das crianças insistiu que deveria se usar “os desenhos de notas musicais”. Confirmei aquilo que a criança tinha como hipótese. Mas continuei, perguntando-lhes como e por quê nós usaríamos tais “desenhos”.

Algumas crianças tinham conhecimento da existência da pauta, embora demonstrando uma noção não muito clara a respeito do número preciso de linhas e sua função. Esclareci que realmente se usava linhas, precisamente cinco para se escrever a melodia, mas que, antes de chegarmos neste ponto, trataríamos estritamente das figuras propriamente ditas.

Através disso, foi esclarecido a diferença entre “notas musicais” – que se localizam na pauta – e “figuras musicais” que também compreendem as claves, e outros

símbolos pertinentes. Esclareci ainda, que tais figuras foram determinadas por alguém, há muitos séculos atrás, tal como alguém havia determinado a forma gráfica dos algarismos e letras que usamos no nosso cotidiano.

Como não escreveríamos melodia, por ora, levantei a possibilidade de representar somente as batidas, isto é, o ritmo, fosse ele tocado com uma palma, pé no chão ou mesmo a mão batendo na mesa, sem utilizarmos as figuras musicais. As hipóteses levantadas foram: “pode ser qualquer coisa, qualquer desenho”, “uma bolinha”, “um risquinho”. Confirmei que realmente poderia ser utilizado qualquer desenho, mas que, para facilitar “a nossa escrita”, combinei que utilizaríamos o “risquinho” e para representar palmas, e “bolinhas” para as batidas de pé.

Escrevi a seguinte seqüência rítmica na lousa, pedindo que contassem todos juntos, antes de começar:

1 2 3 4 | I o o I | I I I I | I o I o | I o I I
I o I o	I o I I	I o I o	I o I I
I o I o	I o I I	I o I o	I o I I
I o I I	I I I I	I o o o	

A seguir, depois de muita euforia várias repetições, pedi que substituíssem a bolinha pelo silêncio correspondente à cada uma, sempre contando mentalmente 1 2 3 4. Quando solicitei que cantassem junto a melodia do “Atirei o pau no gato”, foi uma surpresa geral: perceberam que aquilo que estavam lendo correspondia ao ritmo desta canção.

Perguntas como o porquê de se organizar de quatro em quatro as batidas, o significado do risco maior para a separação das 4 batidas, o risco duplo ao final da frase foram levantadas e discutidas, foram sempre respondidas através de contextos análogos como por exemplo , respectivamente, o fato de poder existir frases muito longas, onde caso a contagem fosse contínua, correria-se o risco de perder, o muro que separa casas, o ponto final que indica fim de frase. E desta forma novos termos relativos à linguagem musical vão sendo acrescentados ao vocabulário, mas com conotação significativa.

Este tipo de atividade tem sido largamente explorada na 1ª e continuamente na 2ª série quando passo a introduzir outros elementos da notação musical: a substituição do risquinho pela figura da semínima, da bolinha pela figura da pausa correspondente e outros. A noção de partitura do tipo grade também é apresentada em atividades nas quais eu divido a classe em 2 ou 3 grupos como o exemplo a seguir:

1 2 3 4 | I x I I | I x I I | I I I I | I x x x |
 | I I x I | I I x I | I I x I | I x x x ||

Primeiramente toca-se fazendo a leitura como uma única linha rítmica; a seguir, já com os grupos definidos, porém mudando o timbre de cada grupo, passam a tocar as duas linhas simultaneamente, depois de muitos ensaios separados.

Grupo A | 1 2 3 4 | I x I I | I x I I | I I I I | I x x x ||
Grupo B | 1 2 3 4 | I I x I | I I x I | I I x I | I x x x ||

Vou substituindo estas por outras células rítmicas, cada vez aumentando os desafios a serem vencidos.

Já na 3ª série, depois de trabalhado todo o processo acima descrito, visto que seus esquemas cognitivos possibilitam uma assimilação mais rápida, foram introduzidas todas as figuras musicais: muitas crianças já tinham uma noção um pouco mais clara a respeito da notação musical adquirida através de aulas particulares de instrumento, no entanto demonstravam uma compreensão nebulosa quanto ao significado das diferenças entre as figuras.

Apresentei a todos as sete figuras de valores, desenhando-as na lousa: semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa. Perguntei o porque das diferenças entre os desenhos, já que todos em algum momento de suas vidas já tinham algum contato com os mesmos. Alguns afirmavam que com elas se escrevia música, mas que era preciso colocá-las na pauta e ter um “negócio” antes delas – a clave, esclareci. Uma outra criança disse que cada uma delas correspondia a uma nota musical: semibreve = DO; mínima = RE ; semínima = MI e assim por diante.

Como hipótese, nada mais lógico já que na notação ocidental atual - sem entrar no mérito da notação contemporânea - usamos sete figuras e sete notas musicais. Entretanto, ao observarem uma partitura para flauta doce, puderam verificar que as mesmas figuras eram utilizadas várias vezes, em lugares diferentes na pauta.

Parti para a escrita de uma frase rítmica, utilizando a semínima e mínima, seguindo o mesmo esquema, separando em compassos de 4 por 4, pedindo que contassem mentalmente. Combinei que a semínima teria o valor de uma batida.

Toquei a frase e, para que o prolongamento do som ficasse mais nítido, utilizei um triângulo. Perceberam que na semínima, o som era mais curto, e na mínima era mais

longo. Repeti novamente a frase, tocando o triângulo e logo perceberam que a mínima tinha a duração de duas batidas de semínima.

Estas descobertas permitiram inúmeros desdobramentos, através dos quais chegaram à conclusão de que as diferenças entre os “desenhos” das figuras tinham relação com a sua duração no tempo.

Esta atividade, que teve a duração de quatro aulas, causou uma sensação indescritível nas crianças: a possibilidade de decodificar uma nova linguagem, uma nova grafia, até então conhecida como “coisas de música”.

Expus o quadro de relações de valores, já atribuindo o “código” correspondente a cada figura, que denominei de “R.G.”, para melhor compreensão, a fim de passarmos a utilizar a fórmula de compasso nas frases subseqüentes:

Figuras Musicais e suas Relações de Valores			R.G.	Nome
			1	Semibreve
			2	Mínima
			4	Semínima
			8	Colcheia
			16	Semicolcheia
			32	Fusa
			64	Semifusa

A partir de então, passamos a introduzir outras figuras em frases rítmicas mais complexas, com as crianças utilizando instrumentos de percussão, separados por grupos e naipes.

Com esta atividade, pude perceber claramente e aplicar o que a concepção construtivista chama de zona de desenvolvimento próximo: levar o aluno a progredir partindo do nível de desenvolvimento efetivo que ele tem, provocando a modificação de seus esquemas cognitivos através de seu nível de desenvolvimento potencial, ampliando e gerando novas zonas de desenvolvimento para se chegar a novos conhecimentos.

Relação com instrumentos e leitura musical na 2ª série: projeto para a

“Feira de Comunicação e Expressão”

Iniciei em agosto de 1999 nas duas segundas séries um trabalho mais aprofundado referente aos instrumentos e suas famílias, utilizando uma produção em vídeo como material de apoio: “From Ping to Bong”.⁵² Primeiramente foi passada a fita para que todos pudessem conhecer com maior detalhamento as características de funcionamento dos mesmos, materiais utilizados para sua construção, formas como o som ressoa em cada tipo de instrumento, e outros.

Solicitei aos alunos que pesquisassem sobre as respectivas famílias dos instrumentos, e ainda que buscassem recolher o maior número possível deles para trazer para a escola. Como já mencionara anteriormente, o interesse das crianças por instrumentos musicais salta aos olhos. Fizaram uma pesquisa na própria família e conseguiram reunir uma quantidade e variedade bastante satisfatória, desde violino, clarineta, pianola ao contrabaixo elétrico, pandeiro e violão para que fossem expostos na Feira.

Paralelamente, as atividades com a leitura da notação musical estavam sendo desenvolvidas, agora com a utilização de instrumentos de percussão separados em naipes, objetivando a leitura de grade e a observação do contraste de diferentes timbres dos instrumentos.

⁵² Enciclopédia Britânica Filmes;



Alunos da 2ª série/1999 apresentando leitura rítmica aos visitantes da Feira – Escola. Nova

Com isto, por ocasião da “Feira de Comunicação e Expressão”, realizada na Escola em 29 de outubro de 1999 que, entre outras oficinas e atividades, também foi composta por uma sala de Música, os alunos apresentaram aos visitantes os instrumentos pesquisados, explicando verbalmente as estratégias para a produção de som, suas principais características, o porquê de pertencerem a esta ou aquela família. Antecipadamente combinamos que os instrumentos trazidos - emprestados – estariam unicamente para exposição, e que somente os de percussão poderiam ser utilizados para demonstração.

Os alunos convidavam os visitantes para lerem com eles a “partitura” escrita na lousa, procurando ensiná-los o processo por eles aprendido. Obedecendo à organização

pré-determinada pela classe e mediada por mim, um grupo de crianças ficava tomando conta dos instrumentos expostos, outro distribuía os de percussão aos visitantes e outro ia dando as explicações necessárias e respondendo a perguntas.

Esta feira foi visitada por um grande número de escolas da rede municipal, estadual e particular da cidade e, especialmente na sala de música houve uma participação maciça incluindo as professoras que acompanhavam estas classes visitantes: relataram estar encantadas com a leitura rítmica realizada por seus alunos e por elas, as professoras, através de explicações e demonstrações dadas pelos próprios alunos da Escola Nova.

Apreciação Musical na 4ª série

As crianças, ao chegarem à 4ª série, já trazem uma bagagem significativa de conhecimentos musicais. Isto é demonstrado pelas mudanças de interesses – revelados pelas relações estabelecidas referente aos CDs que trazem para as aulas, ou comentários acerca da descoberta da discoteca dos pais -, de comportamento, postura. Apresentam um rendimento notável nas produções em sala de aula .



Quarta-série/1999

Buscando fazer um retrospecto dos conteúdos desenvolvidos no ano de 1997, e também a complementação de outros, utilizei durante aproximadamente três aulas o

vídeo “Música para Crianças com Winton Marsalis e Seiji Osawa”.⁵³ Neste vídeo, Marsalis conduz uma espécie de aula expositiva, com a presença de uma Orquestra Sinfônica sob a regência de Osawa - num extremo do palco - e uma Big-Band dirigida por ele – no outro extremo do palco. Ele introduz ao tema trazendo à baila termos pertinentes à linguagem musical ao mesmo tempo em que vai fazendo uso dos dois grupos instrumentais para ilustrar musicalmente aquilo que está sendo exposto. E para tanto, elege “O Quebra-Nozes” de P. Tchaikovsky, tocada alternadamente pela Orquestra Sinfônica e pela Big-Band, nesta com arranjo de Duke Ellington. O filme é em inglês, legendado em português.

Iniciei a aula explicando o caráter do filme ao qual assistiríamos, esclarecendo que faria algumas pausas para comentários e perguntas. Isto possibilitaria ir verificando quais conceitos estavam assimilados significativamente ou não.

À medida que o filme avançava, as crianças iam estabelecendo importantes relações com outros assuntos desenvolvidos em épocas diferentes, anos anteriores, vindo a constatar a importância e o interesse por uma cultura que, à primeira vista, é distante da deles, mas que trabalhada partindo de sua cultura de referência, e ainda, fazendo uso de materiais de apoio diversificados, torna-se objeto fundamental na construção de seu conhecimento geral.

Ao final da última aula, quando os dois grupos instrumentais apresentam a Valsa das Flores na íntegra, cada um seguindo sua partitura de origem, a classe toda aplaudiu incansavelmente, pedindo-me que voltasse a fita para que assistissem novamente. Além

⁵³“Marsalis on Music”, Tanglewood Music Center operated by Boston Symphony Orchestra, regência de

do entusiasmo demonstrado, pude constatar um denso gama de conhecimentos musicais, que abrangiam desde os termos técnicos, identificação e classificação dos instrumentos de ambos os grupos, noções quanto aos movimentos dos regentes, e muitos outros. Estabeleceram relações entre os conhecimentos adquiridos em episódios desenvolvidos em classe em anos anteriores, muitos deles elaborados partindo de outros objetivos.

Um outro experimento na área de apreciação foi realizado em 1997 através da comparação da chamada, conhecida e divulgada pela mídia, hoje, como música “sertaneja” – duplas como Leandro e Leonardo, Chitãozinho e Chororó – com a música sertaneja autêntica do nosso país – ilustradas por duplas como Milionário e Zé Rico, Pena Branca e Chavantino, os quais a maioria dos alunos não conhecia.

Aproveitando uma oportunidade onde um aluno havia trazido um CD da dupla Leandro e Leonardo, e considerando o respeito pelo gosto pessoal da criança, realizamos comparações quanto à instrumentação e ao enredo das letras.

As conclusões verificadas pelos alunos foram bastante curiosas; para melhor assimilação, pedi que utilizassem as semelhanças e diferenças constatadas para estabelecer uma analogia com algum produto fora do contexto musical. Um dos grupos chamou-me a atenção pela objetividade de seu relato: “É como o doce-de-leite industrializado e aquele feito em de casa”, respectivamente. Explicaram-me que o primeiro passa por processos químicos de industrialização para conservação, tem prazo de validade, carrega embalagens simples ou sofisticadas, e depende de propaganda para

Seiji Ozawa e “Winton Marsalis Jazz Band”, regência de Winton Marslis, 1995, exibido pela TV Cultura;

seu consumo. Já o segundo, que não passa por todo esse processo, é feito somente para consumo próprio, e por causa disso não chega a ser tão conhecido”.

Considero este tipo de comparação envolvendo elementos que fogem do contexto musical muito importante; incitam a criança a estabelecer relações diretas entre o conteúdo aludido e situações comuns ao seu cotidiano, o que otimiza sobremaneira a significação do aprendizado.

A formação do Coral Escola Nova e o processo de gravação do CD

A idéia de se formar um coral na escola deu-se de maneira natural, isto é, a partir do trabalho de canto coletivo que já vinha sendo desenvolvido nas respectivas classes desde 1992. Como as salas de aulas são próximas umas das outras, os alunos sempre ouviam as canções ensaiadas nas classes vizinhas, passando a ser freqüentes os pedidos para que eu incluísse o repertório das outras em suas aulas.

Nem sempre as canções escolhidas para uma classe são adequadas para outras. No entanto, isto não configurou obstáculo, ao contrário, o entusiasmo e o desafio de se formar um grande coral foram maior.

Os ensaios continuaram acontecendo separadamente, nas respectivas classes . Por ocasião de alguma apresentação agrupamos as classes no pátio da escola, para o ensaio geral. Levando em consideração as capacidades vocais das crianças, formou-se um grande coral do infantil e outro grande coral das classes de 1ª a 4ª séries.

As apresentações passaram a ser freqüentes nas festividades escolares: iniciando sempre com o Coral do Infantil e após, o do “Primário” , como costumamos chamar as classes de 1ª a 4ª séries. Anos depois, encontrei repertório que se adequasse aos dois corais e portanto, nos finais das apresentações, os dois cantavam juntos.

A partir de então, o Coral Escola Nova alcançou reconhecimento na cidade, estendendo suas apresentações para fora do âmbito escolar. Atualmente são freqüentes os convites para sua apresentação, que partem de instituições diversas da cidade,

que são atendidos de acordo com as disponibilidades escolares e contexto do evento.

Algumas vezes apresentamos as classes de 3ª e 4ª séries, e em outras, quando possível,



Coral Escola Nova – 3ª e 4ª séries/1999..

Para a gravação do CD do “Coral Escola Nova”, iniciou-se um processo de experiências muito ricas para as crianças e professora. Em princípio, a idéia era gravar o coral tal como ele se apresenta: reservamos horário no Teatro Municipal e a primeira tentativa foi com o coral do Infantil. Não obtivemos êxito, principalmente pelo fato ser uma atividade absolutamente estranha para eles, tanto do ponto de vista da gravação propriamente dita quanto do espaço escolhido. Alertada antecipadamente pelo técnico, que insistia na possibilidade de se gravar no estúdio, em grupos pequenos, decidimos juntamente com as coordenadoras dos respectivos cursos partir para outra estratégia: o

Infantil seria gravado na própria escola, em função de serem pequenos demais para sair de seu ambiente habitual para uma atividade inédita, e o “Primário” gravaria no próprio estúdio.



Coral Escola Nova com todos seus integrantes. Apresentação na Igreja Matriz de Mococa

Como as classes deveriam ser divididas em três grupos cada, em função do estúdio ser pequeno e portanto comportar por volta de dez crianças, iniciei com as do Primário um processo de avaliação, onde os próprios alunos decidiriam a ordem de gravação dos grupos. O primeiro a gravar seria aquele cujos integrantes já estariam com a “voz pronta” para fazer a base para os grupos posteriores. Lancei mão de uma analogia, utilizando uma experiência pela qual todos passam na escola: para as competições

esportivas inter-escolares, a escalação de cada time sempre depende do bom desempenho dos candidatos durante os treinos - disciplina, empenho, interesse, auto-controle e outros. Assim dei início a uma espécie de teste apresentando os critérios de escolha do “primeiro time”:

- apresentei os trechos escolhidos para que cada um cantasse: procurei aqueles que abrangem a região mais grave e a mais aguda de cada canção, previamente eleitas pelas respectivas classes;

- esclareci que todos os alunos se apresentariam individualmente, cantando para a classe os trechos escolhidos, e que todos ouviriam a cada um, para depois iniciar a votação;

- a classe votaria naqueles que julgassem estar melhor preparados.

Depois de concretizado este processo, questionei-os quanto a possível relação entre “a voz pronta” e “o cumprimento dos combinados durante as aulas”. Para minha surpresa, houve concordância unânime. O que pude ver mais claramente é que este processo de seleção causara um impacto nas crianças: reconhecer de fato aquilo que constantemente é frisado por mim e pelas professoras de classe: o cumprimento das normas e combinados como um dos elementos facilitadores do desenvolvimento mais amplo na aprendizagem global dos alunos.

Tal como imaginara, esta atividade permitiu desdobramentos – principalmente nas classes de 3ª e 4ª séries -, em que não apenas aspectos de atitude e interesse foram trazidos à discussão, mas também a percepção aguçada das crianças para apontar

algumas outras que apresentavam “voz pronta”, mas atitudes muitas vezes inadequadas: “deveriam ser selecionadas ou não?” Esclareci a eles que, embora a relação atitude/preparo estivesse bastante evidente, isto não constituiria pré-requisito em termos absolutos: caberia à classe definir o time, da maneira que julgassem mais justa. Houve uma discussão bastante rica, onde ética e valores foram trazidos à baila. Chegaram às conclusões, agora sem a minha interferência, e assim cada classe subdividiu-se em grupos de dez a doze crianças.

A escola se organizou em função da gravação como atividade prioritária: cada dia, durante o período de aula, uma classe gravava, grupo a grupo. Foram quatro tardes de gravação no estúdio para o “Primário”, e uma para o Infantil, na Escola. Anteriormente eu gravava a base, para facilitar e acelerar o processo.

Desta maneira, partindo de uma ótica não somente voltada para a qualidade de afinação e emissão satisfatória de voz do coral, mas também para uma análise mais ampla de todo um processo educativo, considero que a gravação do CD alcançou o êxito desejado.

CAPÍTULO IV

... A VOZ DE ALGUÉM NESSA IMENSIDÃO

A VOZ DE ALGUÉM QUE CANTA, A VOZ DE UM CERTO ALGUÉM

QUE CANTA COMO QUE PRA NINGUÉM...

CAPÍTULO IV

A EXPERIÊNCIA DAS CRECHES E

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS

Muito tem-se falado acerca da utilização do canto como meio de atingir objetivos educacionais, porém não musicais, ou seja, o canto praticado mas ensinado de forma indireta, sem a mínima orientação técnica musical.

Mársico comenta: “Quando se pensa no ensino da música, imediatamente busca-se a formação de um futuro profissional ou ‘produtor de alguma coisa’ ligado à música: um instrumentista, um compositor, um arranjador, um regente... Viver música não deve se limitar a produzir música. Pode ir muito mais além.”⁵⁴

Mas em outro momento, demonstrando claramente sua preocupação com a qualidade da educação vocal mais especificamente, coloca: “A voz infantil parece estar relegada a um segundo plano, talvez porque se parta do pressuposto de que é sã e perfeita. O contato freqüente com crianças nas escolas atesta, no entanto, que, devido principalmente às influências do ambiente e à falta de cuidado e proteção dos adultos com os quais convive no lar e na escola (...)”.⁵⁵

⁵⁴ MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a Música. Editora Globo, Porto Alegre/Rio de Janeiro, 1982;

⁵⁵ MÁRSICO, Leda Osório A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal. Escola Superior de tecnologia São Lourenço de Brindes, Porto Alegre, 1979;

De fato, encontramos em muitas escolas crianças sendo encorajadas a cantar “com força”, “mais animado”, por ocasião de festividades escolares ou atividades ditas pedagógicas pertinentes à canção.

Tive a oportunidade de constatar isso através de um trabalho com música que realizei a convite de Vera Sandoval Meirelles, Diretora do Departamento de Educação e Cultura local, junto a onze escolas: Creches e Escolas de Educação Infantil Municipais da cidade de Mococa. Atendendo a 19 classes de Pré, somando aproximadamente 240 crianças por volta de seis anos, realizei um estudo exploratório para o modelo que venho desenvolvendo.

O trabalho teve a duração de um ano, sendo realizado durante o ano letivo de 1994. As aulas tinham a duração de trinta minutos por semana, em cada classe.

Estas escolas, na sua grande maioria, situam-se em bairros de periferia, e atendem a crianças de famílias de baixa renda (operários, trabalhadores rurais, etc.). Evidentemente, essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país e são elas, justamente, as que mais precisam da escola para melhorar de vida.

Vem daí o desafio de atender a todas as escolas. Uma vez que não seria possível atender a todas as classes das creches e pré-escolas por razões óbvias e também pelo fato de estar cursando as disciplinas do Mestrado nesta ocasião, foi-me solicitado que elegesse ao menos uma série, para não excluir nenhuma destas escolas da oportunidade de se trabalhar com música. Escolhi então as classes de Pré, por duas razões:

a. levando em consideração a minha pouca experiência em sala de aula, que se iniciara em agosto de 1992, a idade correspondente à classe de Pré, seria para mim mais acessível de desenvolver a proposta;

b. todas as creches da cidade, durante a gestão da época, passaram a acolher crianças de seis anos, ou seja, passaram a ter classes de pré.

Os pressupostos básicos que subsidiaram este projeto foram:

1. Por questões de disponibilidade de tempo para atendê-las, para elaboração das aulas e também para maior eficácia, optei por desenvolver um mesmo programa cujos princípios metodológicos, conceitos a serem desenvolvidos e objetivos gerais fossem iguais, em princípio, para todas as salas de todas estas pré-escolas e creches;

2. A abordagem foi eminentemente qualitativa;

3. O tratamento da Música como conteúdo foi permeado pelo princípio de que música erudita e música popular expressam uma interpretação de campos, pois tanto uma como outra fazem parte da cultura como um todo;

4. Partir dos conhecimentos prévios dos alunos: melhor expressando, de sua cultura de referência.

Ao chegar a essas escolas, como demonstração de boas-vindas à nova professora de música - novidade no cenário da educação municipal, na época - as professoras das respectivas classes apresentaram os trabalhos que haviam desenvolvido com estas classes, mostrando suas bandinhas, ou ainda, em outras escolas, cantando ao lado das crianças em tonalidades absolutamente desconfortáveis e inadequadas. No entanto, não

cabe aqui crítica alguma quanto às atividades destas profissionais, ao contrário; a despeito das condições de trabalho e infra-estrutura, as intenções e objetivos que adotaram, assim como a como forma de atingi-los eram notadamente louváveis, uma vez que essas professoras não tinham formação específica.

Partindo da realidade específica de cada escola, iniciei um trabalho de resgate do conhecimento prévio destas crianças, isto é, privilegiando, como busca de conteúdo, sobretudo a cultura de referência do aluno.

Iniciei pelas próprias canções já conhecidas, quase sempre as cantigas de roda, porém adequando a tonalidade à idade mencionada das crianças. A seguir, utilizando estas mesmas canções e, mais tarde, abrindo o leque do repertório com as canções trazidas pelos alunos, passei a levar para sala de aula gravações com diferentes arranjos, com objetivos bem definidos:

a) partir da premissa de que os conteúdos de música a serem trabalhados constituem uma forma de conhecimento, de conscientização, de valorização das culturas diversas excluindo-os como veículos do cantar pelo cantar, tocar pelo tocar e ouvir por ouvir;

b) despertar as crianças para o ato de ouvir, valorizando o silêncio como fator fundamental, elemento constitutivo da música⁵⁶;

c) despertá-las para o ato de comparar, levando-as a descobrir semelhanças e diferenças de letras e melodias;

d) intervir nas descobertas acerca da instrumentação diferente de cada versão/arranjo;

e) e finalmente, com o auxílio de livros e vídeos, conduzi-las a uma integração com a infinidade de instrumentos musicais, partindo, como já mencionei, da própria experiência de vida delas. Com este material, cheguei à apresentação dos instrumentos de uma Orquestra Sinfônica, contextualizando-a quanto à sua formação, separando os instrumentos por famílias: cordas, sopros de madeira e de metal, percussão e teclados.

As *aulas de música*, no início do trabalho, causaram bastante curiosidade e excitação nas crianças, pois, além de ser uma novidade para a sua realidade, existia também o fator de mudança de professora nesse momento: saía a professora de classe e entrava a *professora de música*.

Cabe esclarecer, aqui, que para facilitar a descrição do projeto desenvolvido passarei a me referir às classes trabalhadas e respectivas professoras na forma do singular, visto que os relatos a seguir foram comuns a todas as classes e escolas, diferindo neste ou naquele contexto – como, por exemplo, a localização mais centralizada de duas creches, o que reflete no público freqüentador -, mas com resultados muito semelhantes.

Tive algumas dificuldades com algumas crianças que, consideradas pela professora de classe como “crianças impossíveis”, se comportavam como tal, desafiando-me o tempo todo. Com o passar das aulas, por intuição ou afinidade com

⁵⁶ Refiro-me aqui ao silêncio que instala o limiar do sentido, entre as notas da música, entre as linhas, como quer Bourbon Brisset in Orlandi, Em: As Formas do Silêncio. Editora da Unicamp, Campinas, 1992, p.70;

desafios, passei a perseguir juntamente com essas mesmas crianças a descoberta de alguma virtude, nelas adormecida, colocando-as muitas vezes em posição de ajudantes, “técnicos de som”, pedindo-lhes, por exemplo, que ligassem ou desligassem o som durante as atividades em que isto fosse necessário, como na “brincadeira de estátua”. À medida que essas crianças se sentiam “importantes”, pelo menos na aula de música, seus comportamentos iam se tornando mais adequados. Isto se refletiu na classe, que, aos poucos passou a se relacionar melhor com elas, reintegrando-as na sua convivência em grupo de maneira mais tranqüila, e muitas vezes até de forma carinhosa. Não era surpresa alguma os alunos relatarem constantemente para a professora de classe o que vinha acontecendo nas aulas de música: surpresa sim ficava ela, vendo a transformação se refletir também sem suas aulas, melhorando com isto o desempenho dessas crianças ditas “impossíveis”, desfazendo-se com isso suas imagens um tanto pejorativas.

Estes fatos despertaram-me a consciência para várias questões, a saber: trabalhar com música em classes numerosas, heterogêneas quanto ao desenvolvimento cognitivo, exigiria de mim uma postura rígida e ao mesmo tempo afetuosa, uma vez que os alunos de periferia demonstram maior carência afetiva e necessidade de contato físico.

Para otimização das atividades, juntamente com as crianças, passei a comparar as nossas atividades com um “time de futebol”, no sentido de ter regras para o bom funcionamento, onde todos ali são fundamentais no desempenho de seus papéis, e principalmente pelo seguinte: na falta de um – como uma “contusão”, “briga” ou, no contexto da aula, alguém que estivesse fazendo que algo que fugisse das regras - fazia com que o jogo parasse por alguns minutos, e a todos os outros do time e também à

torcida/”platéia” restava apenas esperar.

O não cumprimento das regras estabelecidas por nós – eu e as crianças – resultaria em algum tipo de “punição” – tal como cartões amarelos ou vermelhos: por exemplo, não participar das rodas de instrumentos, restando somente a observação e não o manuseio dos mesmos, passar a responsabilidade do ajudante do dia para outro colega, e outros; isso tudo conversado e chegado a um acordo entre todos.

Vale lembrar que jogos de modo geral são voluntariamente aceitos, atividades prazerosas para crianças nas quais elas prontamente recebem e seguem regras. Da mesma forma que comparei a atividade musical como um todo com um time de futebol, o uso de jogos foi constantemente utilizado tanto pela sua relação com o lúdico quanto no sentido de compartimentar regras bem definidas.

Como já mencionei, minha experiência como professora de música em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental tivera início em agosto de 1992, numa escola particular de classe média-alta chamada Escola Nova de Mococa, onde recebi orientação pedagógica com a coordenadora da área de Artes e com a diretora da época. Muito importante, também, é citar o que aprendera com as professoras de classe, de forma indireta, através de seus relatos durante os encontros do Grupo de Estudo da Escola Nova, que iam fornecendo-me subsídios quanto esta ou aquela estratégia utilizada nesta ou naquela série e, desta forma, eu as adaptava para a área de música.

Nas escolas e creches municipais o trabalho de música era coordenado na prática por mim mesma, a partir de discussões pedagógicas com a Diretora do Departamento de Educação e Cultura, Professora Vera Sandoval Meirelles. Procurava então aplicar os

conhecimentos recém adquiridos na Escola Nova para conduzir o experimento da melhor maneira: a intuição e o bom-senso foram determinantes, visto que a realidade dessas escolas e a da Escola Nova situa-se em pontos extremos.

As aulas que se seguiram partiram, portanto, das canções aprendidas na escola. Utilizava o violão para acompanhá-las, escolha que se deveu ao simples fator da facilidade de transporte de uma escola para a outra. Algumas letras eram conhecidas por todos, outras já traziam uma estrofe a mais, ou uma palavra sinônima, e com isso, desencadeava-se uma discussão a respeito de como e por quê as letras se modificavam. Disto resultou também um fabuloso “exame de memória” por parte dos alunos. Crianças, mesmo com pouca idade, reúnem em suas lembranças uma quantidade muito grande de informações, presentes no universo de sua cultura de referência . Trouxeram à tona várias versões de uma mesma música, aprendidas em casa, geralmente com as mães que, por sua vez, aprenderam com as avós, segundo as crianças. Além disso, fato que achei muito curioso pelo pouco tempo de “aula de música”, a descoberta e identificação de melodias antigas de cantigas utilizadas nos tempos atuais para se cantar outras letras, como por exemplo:

“Fui morar numa casinha, nha

enfestada, da, de cupim, pim pim

saiu de lá, lá, lá, uma lagartixa, xa

olhou pra mim, olhou pra mim e disse assim: (*careta mostrando a língua*)”

Esta versão utiliza a melodia do “Atirei o pau no gato”. A maioria das crianças conhecia “Atirei o pau no gato”, outras não, somente a versão “moderna”.

Para estas atividades de comparação, eram propostas brincadeiras como cantar de boca fechada, substituir a letra da canção por uma única sílaba, por exemplo, alternando cada frase com a sílaba inicial do nome das crianças:

“De, dede dede dedede, de (*Débora*)

Pepepe, pe, pe, pepepe pe pe pe (*Pedro*)

Lulu lu lu, lu, lu, lu, lululu lu, lu, lu (*Lúcia*)

Caca ca ca, caca ca ca, ca caca ca” (*Carlos*)

Percebia, no decorrer do trabalho que, aquilo que era, de certa forma banal no cotidiano daquelas crianças, passou a ter uma importância maior, um significado motivador, levando-as a pesquisar no círculo de seus familiares outras versões, outras variações de melodia, letra, além de procurar saber – por sugestão minha – com quem essas pessoas aprenderam essas cantigas, quando, como.

Com o auxílio de gravações, descobria-se diferenças sutis de melodia e letra, de acordo com a origem da gravação. Uma delas, utilizada para tal objetivo, era uma coletânea de Porto Alegre⁵⁷, e foi de bastante valia para a observação dessas diversidades, neste caso, relacionadas às culturas regionais.

Com isso e através disso, passamos a observar também a instrumentação das gravações, entrando nos itens c e d dos objetivos anteriormente estabelecidos:

instrumentos musicais. Passamos a tentar identificar quais os instrumentos que acompanhavam uma determinada canção, escolhida por elas. Ouvíamos uma versão, depois a outra para então iniciarmos a comparação. De início simplesmente para constatar se era igual ou diferente. A seguir, se diferente - e sempre o era, propositadamente -, por quê, ou no quê? Surgiam como respostas as mais variadas e ricas observações: “nesta tem um barulho que parece de folia de reis” ou “nesta tem um som bem fininho, parece um gato miando”. Eu ia então perguntando se determinado som vinha de instrumento de soprar, ou de bater, ou de corda, até chegar o momento de revelar a instrumentação toda, com o auxílio de livro com fotografias e, de acordo com o recurso da escola, usando vídeo.

Durante as aulas expositivo-dialogadas, à medida que os instrumentos lhes eram apresentados, identificados nos momentos de audição de fitas, iam surgindo comentários entre as crianças sobre a existência deste ou daquele instrumento no seu contexto cotidiano. Parti então para um levantamento no âmbito familiar e de vizinhança: encontramos muitos pais, parentes ou vizinhos conhecidos “músicos de fim-de-semana”, fossem eles pertencentes a algum grupo de manifestação popular: folias, congadas, moda de viola, pagode – presenças marcantes e tradicionais na região de Mococa; músicos de igreja ou aqueles que se reúnem com amigos pelo simples prazer de tocar música: violeiros, tocadores de pandeiro, violino, contrabaixo, percussionistas, e tantos outros.

Desacostumados a ouvir falar em teorias, pesquisas e estudo propriamente ditos relacionados ao ato de tocar um instrumento, as crianças passaram a se dar conta, com

⁵⁷ RODRIGUES, José Pereira. Cantiga de Roda. Porto Alegre, R.S. Magister, 1992;

muito orgulho, de que aqueles músicos com quem elas conviviam tinham uma importância muito grande; que eles produziam seus trabalhos às custas do muito praticar, alguns deles às custas de muito estudo, dominando instrumentos iguais ou similares àqueles estudados nos livros, assistidos nos vídeos, ou mesmo nos programas de televisão: as crianças passaram a valorizar sua cultura de origem, e por extensão, a valorizarem-se a si mesmos.

No mês de outubro daquele ano, por ocasião das comemorações do Dia da Criança, a prefeitura local promoveu um concerto da Orquestra de Câmara Infanto-Juvenil do Conservatório Carlos Gomes de Campinas, realizado na Igreja Sagrada Família, no bairro Vila Santa Rosa, onde se concentram cinquenta por cento ou mais destas escolas. A divulgação do evento foi bastante eficiente, abrangendo diretamente todas as escolas da cidade: municipais, estaduais e particulares. Para minha surpresa, lá estavam meus alunos, acompanhados de familiares, em massa, tanto quanto alguns da Escola Nova, em menor número, é certo. E assim que cheguei, muitos deles vieram se sentar próximos de mim.

Assistiram ao concerto absolutamente atentos, vendo e ouvindo “ao vivo e em cores” os instrumentos até então conhecidos através de livros, vídeo, e também audição de fitas e CDs. Os comentários ao meu redor, ao final do concerto, atingiram ao auge, tanto quanto à vontade de chegar perto para tocar com as mãos, conhecer o Maestro, saber daquelas crianças e jovens como se fazia para tirar som daqueles instrumentos...

Retomamos o assunto, na aula seguinte, utilizando um vídeo sobre instrumentos de

uma orquestra sinfônica⁵⁸, onde se mostrava um por um, naipe por naipe, toda a família.

As aulas seguintes continuaram cada vez mais estimulantes, para mim e para as crianças. Passamos, então, a trabalhar com instrumentos de bandinha (cocos, triângulos, chocalhos, reco-recos), recolhidos e restaurados, um pouco de cada escola. Em princípio, causou um alvoroço a presença desses instrumentos, que há muito estavam guardados ou abandonados nos almoxarifados daquelas escolas. Suponho que a razão disto se deva ao fato de não serem suficientes para se trabalhar nas classes, ou ainda, talvez, pelo fato de “não se saber lidar com isso”. Algumas escolas até os utilizava por ocasião de sete de setembro, quando, por exigência da prefeitura local, faz-se o desfile, e, neste caso, cada escola dá o melhor de si para apresentar-se à sociedade de modo geral. Assim, recolhendo um pouco de instrumentos de cada escola, pude obter um número satisfatório para o trabalho proposto: organizamos uma pequena orquestra ambulante, que eu pessoalmente transportava de escola em escola.

Apesar dos instrumentos arrecadados serem todos de percussão, separei-os por naites, como que numa orquestra, com a finalidade de dar um outro significado no tratamento dos mesmos. Tomei como critério o material do qual eram feitos. Os reco-recos e cocos foram considerados como madeiras, e os chocalhos e triângulos considerados metais, tendo-lhes sido informados anteriormente que em orquestras esses nomes referem-se aos instrumentos de sopros, que se distinguem em duas famílias: metais e madeiras. O único inconveniente disso tudo era o fato de as crianças

⁵⁸ “ORCHESTRA!” – com Dudley Moore e Sir Georg Solti –Schleswig Holstein Festival Orchestra –

Tradução, apresentação e realização: Cultura – Fundação Padre Anchieta São Paulo;

continuarem não tendo acesso aos instrumentos, a não ser durante as nossas aulas de música ou no Sete de Setembro, ocasião em que nem todas as crianças são escolhidas para a bandinha do desfile.

Para estas atividades com os instrumentos também foi necessário estabelecer critérios para a distribuição dos mesmos, visto que todas as crianças queriam tocar todos os instrumentos de uma só vez. As regras iniciais foram as seguintes:

- a. formava-se uma roda, todos sentados no chão;
- b. sorteava-se quem seria o primeiro a escolher, rodando um dos pauzinhos com fita crepe na ponta – para caracterizar um ponteiro;
- c. a partir do primeiro a escolher o instrumento, seguia-se a roda ou do lado direito ou do esquerdo;
- d. sabia-se que o número de instrumentos por naipe era sempre igual ou aproximado para dar equilíbrio à “orquestra”;
- e. depois de formada a orquestra, sempre haveria o momento da troca obrigatória com o amigo, para dar oportunidade de todos tocarem pelo menos dois instrumentos diferentes em cada aula.

Fizemos a escolha do repertório, a partir das mencionadas cantigas de roda e outras canções da música popular brasileira por mim sugeridas, como por exemplo “Ciranda da Bailarina”, de Chico Buarque e Edu Lobo, “Alguém Cantando”, de Caetano Veloso (ver anexo) que foram incluídas no decorrer do trabalho, e organizamos nossa orquestra para acompanhá-las, com o suporte harmônico do violão. A esta altura, já

havia entrado paulatinamente na linguagem musical propriamente dita, abordando e conceituando alguns termos como arranjo, naipe instrumental, pulso, ritmo e outros.

Realizamos apresentações para as outras classes das respectivas escolas, e também participamos com nossa “orquestra” das festividades de final-de-ano, em algumas destas escolas, em razão da coincidência de datas.

Os resultados obtidos neste experimento foram surpreendentes, apesar da pouca carga horária disponível, pois o ideal seria ter dois momentos de 30 minutos semanais.

Este experimento encerrou-se em todas as escolas e creches com o término do ano letivo de 1994, tendo a duração de dois semestres. As principais conclusões que elaborei foram:

a) a criança é um ser humano completo. Está em desenvolvimento, mas isto não significa que virá ser alguém – já é. Tem necessidades e capacidades próprias, que devem ser respeitadas e desenvolvidas;

b) a situação em que o ensino se encontra nestas escolas é bastante precária; no entanto, a sede de saber que se encontra nas crianças é bastante motivadora, ponto fundamental que, em hipótese alguma pode ser desprezado ou esquecido;

c) o empenho de nós, educadores, em cumprirmos a parte que nos cabe para tornar viáveis as medidas necessárias para um ensino de qualidade, principalmente no campo da música, envolve, com certeza, muita flexibilidade, criatividade e determinação;

d) entrevistas que realizei posteriormente confirmaram: foi um sucesso para alunos, professores, diretores e pais. Professores me reportaram quanto à mudança positiva de postura das crianças, principalmente no que diz respeito à disciplina em aula, maior capacidade de concentração, respeito aos materiais pedagógicos da sala, pertencentes à escola, e outros, relacionados aos objetivos atitudinais e procedimentais, por exemplo. Mas particularmente, e muito importante para o que se propunha fundamentalmente nesse trabalho, o despertar da curiosidade das crianças em relação ao “mundo musical” que os rodeia: conversas paralelas durante as aulas passaram a ser policiadas pelos próprios alunos, sons externos à sala de aula como fator de “desconforto”, valorização da cultura proveniente do meio em que vivem, da família, entre outras, aí relacionadas aos objetivos conceituais;

e) contudo, houve grande decepção no final do ano letivo, visto que as escolas foram informadas que no ano seguinte a prefeitura estaria impossibilitada de continuar com esse projeto, por questões que fogem ao escopo desta pesquisa explicitar. A prática das aulas de música, nas Pré-escolas e Creches Municipais não mais aconteceria e o descontentamento das professoras e diretoras foi geral. Muitas delas, ainda no início do projeto, pediram-me para permanecer na sala de aula, a fim de assistir a “uma maneira diferente de se aprender música”, e, mais adiante, o relato delas quanto à observação das minhas “estratégias pedagógicas muito interessantes, eficientes”.

Não se tem como objetivo neste capítulo comparar experiências entre os dois segmentos sociais mencionados: elite e extratos populares. Embora em todos os sentidos componham uma mesma sociedade, temos praticamente dois mundos paralelos

convivendo lado a lado, cada um com seus espaços sociais e referenciais culturais próprios. Utilizo aqui o termo *elite* fazendo referência à experiência paralela que mantinha e mantenho até os dias atuais na Escola Nova de Mococa, e o termo *extratos populares* referindo-me à experiência nas Creches e Escolas Municipais aqui descrita. No entanto, devo registrar algumas constatações que saltam aos olhos neste tipo de experimento:

a) as crianças, independentemente da camada à qual pertenciam, tinham a mesma sede de saber, conhecer, de ser participante ativo, e não passivo no processo de ensino-aprendizagem;

b) ambos os segmentos sociais tiveram participação instigante, demonstrando alegria, prazer e motivação nas atividades propostas, e, para se atingir esse objetivo pedagógico, o respeito aos respectivos mundos, seus valores e diversidades foi determinante;

c) no que se refere ao item anterior, o sucesso obtido deve à significação dos conteúdos para as crianças: o processo de ensino-aprendizagem envolve, entre outros princípios o da aprendizagem significativa, cuja concretização só é possível partindo-se da cultura de referência da criança;

d) as oportunidades de aula de música de um segmento social – a elite – teriam continuidade, enquanto que as do outro segmento não: fosse pela escassez de profissionais capacitados em música, ou pela falta de recursos da prefeitura para manter estes profissionais;

e) os relatos de alguns pais e professoras de classe das escolas municipais confirmavam a decepção quanto à não continuidade do trabalho; muitas das professoras permaneciam ou passaram a permanecer na sala, com o intuito de “aprender música de uma maneira diferente”⁵⁹.

⁵⁹ Relatos dirigidos à Diretora o Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Mococa, gestão 1993-1996, Profª Vera Sandoval Meirelles, que em 1996 foi convidada para participar do III Congresso Internacional de Educação, realizado nos dias 14 a 17 de maio no qual falou no painel “Escolas Rurais – a Possível Transformação”. Desta participação, surgiu convite da Rede Brasil de Alfabetização Integral, para participação no Seminário “Condiciones de la Alfabetizacion en em Medio Rural”, na cidade de Caracas, Venezuela, organizado pela Rede Latino-Americana de Alfabetização.

CONCLUSÃO

*...A VOZ DE ALGUÉM QUANDO VEM DO CORAÇÃO
DE QUEM MANTÉM TANTA PUREZA, DA NATUREZA
ONDE NÃO HÁ PECADO E NEM PERDÃO.”⁶⁰*

⁶⁰VELOSO, Caetano – Compositor Brasileiro, “Alguém Cantando”.

CONCLUSÃO

O conjunto dos experimentos aqui estudados no texto escrito, e no CD gravado com o canto de aproximadamente 200 crianças, que integra esta dissertação, termina por configurar uma sugestão referencial de ensino de música para escola de ensino regular. Levando em conta as especificidades de infra-estrutura da escola brasileira hoje, organizei um modo de trabalho que pode partir do “quase nada” em termos de espaço físico e equipamentos disponíveis. A proposta pode se efetivar tanto em salas de aula bem equipadas com instrumentos musicais tais como piano, teclado, violão e instrumentos de percussão, aparelho de som, TV e vídeo, como em ambientes modestos onde se utiliza o bater de palmas e pés, cascas de coco, instrumentos confeccionados pelas próprias crianças como chocalhos de latas ou embalagens plásticas, tambores, pauzinhos de cabo de vassoura, e etc.

Esta dissertação apresenta no Capítulo I um breve histórico do ensino da Música no Brasil, reflexões em torno da escola hoje e considerações sobre a relação Música-criança. O ensino institucional de música no Brasil inicia-se com as práticas dos jesuítas nos cantos da catequese de índios e negros, passa pelos Conservatórios e alcança seu apogeu com o projeto do compositor e maestro Villa-Lobos, quando se espalha por todo o país por meio dos célebres cantos orfeônicos. A partir da década de 60, as sucessivas edições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação vão deslocando a importância anteriormente atribuída ao ensino curricular da Música para domínios como genéricas e pouco definidas áreas de Educação Musical e Educação Artística. Finalmente a edição da Lei de 1996, em vigor até hoje, ao lado dos Parâmetros Curriculares Nacionais

conjuntamente indicam que Artes Cênicas, Artes Visuais, Artes Corporais e Música configuram atividades distintas, que devem ser lecionadas separadamente e são consideradas como fundamentais na formação global do aluno. Por outro lado, oriundos de áreas no passado marcadas por formações profissionais com ênfase na instrumentação do artista, os profissionais destas áreas não têm, por tradição ou preconceito, o hábito de dedicarem-se também e seriamente ao ensino regular de cada uma destas artes. Nesse contexto, organizo aqui uma contribuição que configura uma possível proposta de ensino de Música na escola de educação infantil e ensino fundamental, levando em conta a relação Criança-Música.

Desde as canções de ninar às cantigas de roda, pode-se afirmar que o efetivo encontro da criança com a música acontece antes de sua entrada na escola. A experiência de trabalho em Música com crianças atesta que a difícil e complexa arte da Música se apresenta como algo que pode ser atingido com eficiência por meio do ato de ouvir e cantar. Os caminhos de acesso são numerosos, o que favorece uma ampla exploração do universo musical. Para isso há que se adequar este acesso ao indivíduo aprendiz em particular.

Para tanto, apresento no Capítulo II a base teórica que parte de uma concepção construtivista e se desenvolve em torno de postulados delineados por estudiosos como César Coll, Mário Carretero, Monique Dehezelin. A abordagem de conceitos da antropologia cultural torna-se relevante: música popular e música erudita vão ser trabalhadas sob a ótica de um campo artístico único: Música. Música como arte, música como cultura. A cultura de referência do aluno, os modos de ser, viver, pensar, ouvir, cantar, serão otimizados nos experimentos que visam, para muito além de ensinar

Música, proporcionar aos alunos a rica vivência de valorizar os conhecimentos trazidos da casa, da rua, e transformá-los na alegria de aprender na escola. Aprender a ouvir, aprender a criar. Os princípios norteadores que exponho neste contexto irão embasar todos os experimentos que seguem descritos nos capítulos subsequentes: III e IV.

Guardando as especificidades que caracterizam cada caso, os princípios norteadores perpassam o presente trabalho como um todo, constituindo-se em pré-condição, em arcabouço de todos os experimentos. No capítulo III relato os experimentos realizados com crianças de três a dez anos em escola particular de educação infantil e ensino fundamental. Como pano de fundo de todos os experimentos, fundamentei-me por meio dos princípios norteadores: o aluno como produtor de seu próprio conhecimento, o nível de desenvolvimento do aluno, seus conhecimentos prévios, a zona de desenvolvimento próximo, a interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno/meio-ambiente, a aprendizagem significativa, conhecimentos funcionais, a multiplicidade das fontes de informação e o aprofundamento do conteúdo. Este conjunto de postulados provou-se perfeitamente adequado durante as aplicações dos conteúdos e objetivos, pois obtive êxito em todos os experimentos, levando os alunos a aprender a aprender; estimulando a atividade cognitiva interna, e efetivando a memorização compreensiva.

Os princípios norteadores igualmente fundamentaram os experimentos com as crianças de seis anos das creches mantidas pelo poder público, relatados no capítulo IV. Assim como no capítulo anterior, a base teórica se apresenta de forma implícita. Tanto na escola particular como nas escolas públicas, tais experimentos permitiram comprovar sua validade de aplicação: ficou evidente, num e noutro caso, que tanto os princípios

norteadores advindos do assim chamado construtivismo, quanto a utilização da cultura popular do aluno, funcionam como excelente disparador no processo ensino-aprendizagem no âmbito da Música, fazendo com que o desenvolvimento do trabalho de campo e da sistematização da pesquisa tenham se revelado altamente gratificantes⁶¹.

Através deste trabalho, venho enfatizando o relevante papel do artista da Música no âmbito da educação: a urgente necessidade de uma real conscientização quanto à sua função de educador; o abrir mão de preconceitos referentes ao papel do professor/educador, especialmente de crianças.

É necessário quebrar aquela lente que só permite à maioria dos artistas uma visão equivocada do trabalho com crianças como algo menor, que carrega a conotação de “degradação da sua arte”. Trata-se de um ato de regeneração, o que sem dúvida exige fé e coragem, para conseguir vislumbrar a complexidade da Música para a experiência humana. Serão estas crianças de hoje os universitários de amanhã, com certeza ouvintes, quem sabe futuros artistas...

A escola de ensino regular, como uma das diversas instituições geradoras de conhecimentos, pode e deve contribuir para que os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente da “magia” do mundo musical como ouvintes sensíveis e capacitados; ou como intérpretes, compositores, dentro e fora da sala de aula. Deve promover situações de aprendizagem adequadas, participação em shows, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais para os alunos, qualquer que

⁶¹ Paralelamente aos experimentos apresentados nesta Dissertação, realizei um trabalho na área Música com a Terceira Idade, partindo dos princípios norteadores mencionados capítulo II. Apresento-o no Anexo, com vistas a uma futura pesquisa mais aprofundada.

seja o ambiente sócio-cultural de que provenham. Evidentemente o acesso a tais eventos nem sempre é alcançado, seja pelas dificuldades impostas pelas condições sócio-econômicas da escola e dos alunos, seja pelo fato de em algumas cidades pequenas tais eventos ocorrerem ocasionalmente.

A escola também deve proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se insere no tempo e na história.

Faz-se necessário que proprietários e diretores destas escolas ultrapassem os limites da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função educacional da Música; que evitem a postura de considerar que esta deva assumir o modesto papel de organizar festividades segundo o calendário letivo do estabelecimento, descaracterizando-a assim progressivamente e limitando os seus possíveis múltiplos alcances.

BIBLIOGRAFIA

- ABELES, Harold . **Foundations of Music Education** . Schirmer Books, New York
1984;
- ALVES, Rubem . **Conversas com quem gosta de ensinar** . Coleção Polêmicas do
Nosso Tempo, Editora Cortez, 1988;
- ANDRADE, Mário . **Aspectos da Música Brasileira** . Livraria Editora Martins, São
Paulo, 1975;
- _____ . **Ensaio sobre a Música Brasileira** . Livraria Editora Martins, São
Paulo, 1972;
- _____ . **Música, Doce Música** . Livraria Editora Martins, São Paulo, 1975;
- _____ . **Pequena História da Música** . Editora Itatiaia, Belo Horizonte,
1987;
- ARANTES, Antônio Augusto . **O que é Cultura Popular** . Editora Brasiliense, São
Paulo, 1983;
- ASSMANN, Hugo . **Metáforas Novas para Reencantar a Educação** . Editora Unimep,
Piracicaba, 1996;
- BARBOSA, Ana Mae . **Arte-Educação: Conflitos/Acertos** . Editora Max Limonand,
São Paulo, 1984;
- BASTIDE, R. . **Arte e Sociedade** . Companhia Editora Nacional/EDUSP, São Paulo,
1971;
- BAUDRILLARD, J. . **O Sistema dos Objetos** . Editora Perspectiva, São Paulo, 1971;

- BLIKSTEIN, I. . **Kaspar Hause e a Fabricação da Realidade** . Ed. Cultrix, São Paulo, 1990;
- BOSI, Alfredo . **Dialética da Colonização** . Companhia das Letras (Editora Scwarcz Ltda.), São Paulo, 1992;
- BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL . **Parâmetros Curriculares Nacionais: Volume 06 - Artes**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997;
- BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL . **Parâmetros Curriculares Nacionais: Volume 01 - Introdução** . Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997;
- BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL . **Programa de desenvolvimento profissional – Parâmetros em ação - Volume II** . Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1999;
- BRITO, Teca de Alencar . **Jogos de Improvisação Musical**. In Revista Criança, Secretaria de Educação Fundamental do MEC, 1998;
- BUORO, Ana Amélia . **O Olhar em Construção – Uma Experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola** . Cortez Editora, São Paulo, 1996;
- CANEVACCI, M. . **Antropologia da Comunicação Visual** . Ed. Brasiliense, 1990;
- CARNEIRO, Edison . **A Sabedoria Popular** . Edições de Ouro, Rio de Janeiro, 1968;
- CARRETERO, Mário . **Construtivismo e Educação**. Editora Artmed, São Paulo, 1996;
- CARNASSALE, Gabriela J. . **O Ensino de Canto para Crianças e Adolescentes** . Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes da universidade Estadual de Campinas, 1995 (mimeo);

- CASSIRER, E. . **El Art, in “Instroducticción a una Filosofia de La Cultura”**. Fundo de Cultura Econômico, México, 1967;
- _____ . **A Arte, in “Antropologia Filosófica: Ensaio sobre o Homem - Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana** . Mestre Jou, São Paulo, 1977;
- CECCON, Claudius e Outros . **A Vida na Escola e a Escola da Vida** . Editora vozes (IDAC), 1982;
- COLL, César e Outros. **O Construtivismo na Sala de aula** . Editora Ática, São Paulo, 1996;
- COPLAND, Aaron . **Como ouvir e entender música**. Editora Artenova, 1974;
- CORREA, Sérgio . **Ouvinte Consciente** . Edições C.P.V., São Paulo, 19__;
- DEHEINZELIN, Monique . **Construtivismo – A Poeética das transformações**. Editora Ática, São Paulo, 1996;
- DUVINAUD, J. . **Sociologia dell’Arte** . Società Il Mulino, Bologna, 1969;
- ECO, UMBERTO . **Apocallípticos e Integrados** . Ed. Perspectiva, São Paulo, 1987;
- _____ . **Obra Aberta** . Ed. Perspectiva, São Paulo, 1987;
- FRANKASTEL, P. . **O Aparecimento de um Novo Espaço, in “Sociologia da Arte. III, (Gilberto Velho, organizador), Zahar Ed., 1967;**
- FUCKS, R. “Transitoriedade e Permanência na Prática Musical Escolar”. Fundamentos da Educação Musical - Série Fundamentos 1, 1993, pág. 145;
-**Grove’s Dictionary of Music and Musicians.** ;
- FURLANI, Maria Teixeira . **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** . Editora Cortez – Editores Autores Associados, 1988;

- GRAMSCI, Antônio . “Observações sobre o Folclore”. In **Literatura e vida nacional** .
Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 1978;
- HOWARD, Walter. . **A Música e a Criança** . (Tradução de Norberto de Abreu),
Summus Editorial, São Paulo, 1984;
- JEANDOT, Nicole. . **Explorando o Universo da Música** . Editora Sípione, São Paulo,
1990;
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL . Texto na íntegra, Lei
nº 9.943 de 20 de dezembro de 1996, Editora Saraiva, São Paulo, 1996;
- KIEFER, Bruno . **Música e dança popular – sua influência na música erudita.**
Editora Movimento, Porto Alegre, 1983;
- MACHADO. Maria Célia . **H. Villa-Lobos** . Editora U.F.R.J., Rio de Janeiro, 1987;
- MAFFESOLI, M. . **A conquista do Presente** . Rocco Editora, Rio de Janeiro, 1984;
- MARCONDES FILHO, Ciro . **A Linguagem da Sedução** . Ed. Perspectica, 1988;
- MARIZ, Vasco . **A Canção Brasileira: Popular e Erudita** . Editora Nova Fronteira,
Rio de Janeiro, 1985;
- _____. **Dicionário Bibliográfico Musical** . Philobiblion/Instituto Nacional
do Livro, Rio de Janeiro, 1921 - Edição revisada e Ampliada, 1985;
- MARSICO, Leda Osório . **A Criança e a Música** . Editora Globo, Porto Alegre/Rio de
Janeiro, 1982;
- _____. **A Voz Infantil e o Desenvolvimento Músico-vocal.** Escola
Superior de Tecnologia São Lourenço de Brindes, Porto Alegre, 1979;
- MEISTER, Barbara . **An Introduction to the Art Song** . Taplinger Publishing Co.,
New York, 1980;

- MOTA COSTA, Isabel . **O Ensino da Arte e a Cultura Popular** . Tese de Mestrado, Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 1988 (mimeo);
- MÜLLER, Regina . **Arte e Cultura, Perspectivas de Estudo: A Análise de Discurso** . Revista Trilhas do Instituto de Artes, ano 3, no. 1, Campinas, 1989;
- RODRIGUES, José Pereira . **Cantiga de Roda** . R.S. Magister, Porto Alegre, 1992;
- SÁ, Gazzi . . **Muzicalização - Os Seminários de Música Pró-Arte** . FUNARTE, Rio de Janeiro, 1990;
- SCURO NETO, Pedro . “A Função da Arte na Sociedade Moderna” . In: Arte na Escola: Primeiro Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem. São Paulo, Unicsul, 1994, *Anais...* São Paulo, 1995, p.251-2;
- SCHAFER, Murray . **O Ouvido Pensante** . Editora UNESP, São Paulo, 1991;
- SIGNORELLI, Vinícius e Sônia Barreira . Educação e Construção de Conhecimento . in A Escola construtivista e seus principais aspectos (mimeo);
- SNYDERS, Georges . **A escola pode ensinar as alegrias da música?** . Cortez Editora, São Paulo, 1992;
- SUZIGAN, Geraldo de Oliveira . **Educação Musical: um fator preponderante na construção do ser** . CLR Brasileiro, São Paulo, 1986;
- VELHO, GILBERTO , (org.) .**Arte e Sociedade - Ensaio de Sociologia da Arte** . Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1977;
- VILLA-LOBOS, H. . **Educação Musical - Presença de Villa-Lobos** . Museu Villa-Lobos, Rio de Janeiro, 1991;

WISNIK, JOSÉ MIGUEL . **O Som e o Sentido: uma nova história das músicas .**

Companhia das Letras, São Paulo, 1989;

ZABALA, Antoni . **A Prática Educativa – Como Ensinar .** ArtMed Editora, Porto

Alegre, 1998;

ZAGONEL, Bernadete e outros . **Muzicalizando Crianças – Teoria e Prática da**

Educação Musical. Editora Ática, São Paulo, 1989

ZUCOLLOTTO, Kátia S. “Adaptação: um esforço conjunto”, Jornal “Nossa Voz”,

Mococa, Maio de 1997;

Revistas Especializadas:

- **Educação Musical** - Textos de Apoio (Vol. I)- Fundação Nacional das Artes/Instituto Nacional de Música/Coordenadoria de Educação Musical, 1988;
- **Educação Musical** - Textos de Apoio (Vol. II)- Fundação Nacional das Artes/Instituto Nacional de Música/Coordenadoria de Educação Musical, 1989;
- **Presença Pedagógica** - Editora Dimensão, Ano I, no. 1 - Jan/Fev de 1995 (artigo Novos Rumos da Educação Musical no Brasil, por Liane Henttschke, página 30);
- **Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística de 1o. grau** - Secretaria de Estado da Educação - São Paulo - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.

- **Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística de 1o. grau** - Secretaria de Estado da Educação - São Paulo - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1989.
- **Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística de 1o. grau** - Secretaria de Estado da Educação - São Paulo - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1993.
- **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical** - ABEM, número 1, 1991, seguintes artigos:
 - ◇ “Educação Musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no Brasil do século XX”, de Raimundo Martins, página 06;
 - ◇ “Funções da Aula de Música vistos e revistos através da literatura dos anos 30”, de Jussamara Souza, página 12;
 - ◇ “A Educação Musical no Brasil – ABEM”, de Alda de Jesus Oliveira, página 34;
 - ◇ “Estará morta a Escola Normal Pública?”, de Rosa Fuks, página 41.
- **Caderno de Música da Federação Paulista de Conjuntos Corais**, número 02, Outubro/80, seguintes artigos:
 - ◇ s/título, de Luiz Augusto Kiefer, página 01;
 - ◇ Entrevista com Bruno Kiefer, página 03;
 - ◇ “Um ensino de Música num mundo modificado”, de Hans Koellheuter, página 06;
 - ◇ “Uma experiência de musicalização”, de Nídia B.C.Nunes, página 09.

ANEXO

A experiência da Faculdade da Terceira Idade

Faço constar desta dissertação este anexo com a experiência da Terceira Idade embora fugindo do escopo “Música: da casa à Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental”, pelas seguintes razões: como já fora mencionado nos experimentos descritos nos capítulos III e IV, a cultura de referência do aluno ou conhecimentos prévios que ele traz para a sala de aula torna-se um dos principais pilares de sustentação para que a aprendizagem se torne significativa; em música, tal princípio é utilizado como ponto de partida e de referência constante durante todas as propostas apresentadas em qualquer que seja a idade do aluno. Neste experimento que passo a descrever pude constatar que sua validade não é menor nem menos importante numa faixa etária mais avançada, como é o caso da Terceira Idade.

No entanto, diferentemente das crianças e jovens, percebe-se aqui que determinadas estruturas cognitivas que não foram construídas durante o percurso de vida do idoso podem ou não ser reconstruídas.

O experimento realizado aconteceu na Faculdade da Terceira Idade, que pertence à Fundação de Ensino Municipal de Mococa, e atualmente atende a 35 alunos, com aulas que se realizam nas tardes de terças e quintas-feiras, cada tarde compreendendo duas aulas com duração de uma hora e meia cada, com intervalo de lanche coletivo providenciado pelos próprios alunos.

Entre as atividades fixas estão Informática, Dança e Espanhol. A quarta atividade consta de palestras de professores ou profissionais diversos convidados para abordar

algum tema relacionado a esta faixa etária.

Em outubro de 1999 fui convidada a dar uma aula cujo tema não poderia ser outro: Música.

Como seria uma única aula, não pude fugir da chamada aula-expositiva, pelo menos, em princípio. Confesso que a elaboração da aula causou-me uma certa ansiedade: primeiramente porque entre os alunos havia algumas de minhas antigas professoras no curso ginásial, como era denominado na época. A situação agora se inverteria: a troca de papéis - até então perpetuada em minha memória, eu como aluna delas – seria no mínimo curiosa, pitoresca, quando não constrangedora.

Até então minha experiência como professora de música abrangia os Cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Curso de Terceiro Grau - ministrara a disciplina Linguagem Musical no Curso de Educação Artística da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, cidade vizinha de Mococa, também no interior do Estado, no período letivo de 1993 e 1994, onde as classes eram formadas por alunos entre 18 e 45 anos de idade, aproximadamente.

Trabalhar na faixa de terceira-idade – a rigor compreendida entre 60 anos a quase ou por volta de 90 anos no caso dos alunos do curso mencionado - significou, realmente vislumbrar um novo desafio. Reflexos e memória bem diferentes dos meus alunos de até então, muitos conhecimentos prévios acerca do assunto, sabedoria de vida expressa em cada questionamento, exigência máxima de qualidade, ou a “cochilada” passa a dominá-los; ou então, como disse uma das alunas, quando, na primeira aula questioneei a classe quanto ao silêncio perturbador enquanto afinava o violão: “Estaria a aula enfadonha?” pergunto eu. E a resposta vem imediata: “Não, pelo contrário, é o respeito que a mestra

impõe.” E eu insisto: A senhora me garante? Prontamente ela rebate: “Ah, minha filha, pode ter certeza que se estivesse enfadonha, a prosa já teria começado, descaradamente, esteja quem estiver aí na frente”.

Elaborei um texto que discorria sobre o percurso do ensino da música no Brasil – um brevíssimo histórico, acrescentado de informações sobre a História da Música Brasileira – de Carlos Gomes à Bossa Nova: assim iniciei a minha aula.

Levei como material de apoio algumas gravações de canções que marcaram cada período musical representativo no Brasil. Eu já sabia de antemão que a maioria dos alunos ali presentes havia tido Educação Musical e participado de Cantos Orfeônicos, nos seus tempos de ginásio. Sabia também que todos gostavam de cantar.

Por conta disto, levei para todos cópias da letra da “Minha Canção”, parte integrante da obra Os Saltimbancos, de Chico Buarque e Sérgio Bardotti e, para acompanhá-la, o violão.

A escolha desta canção ocorreu principalmente em razão de sua melodia. Cada frase da letra é cantada unicamente sobre uma mesma nota musical. Melhor explicando:

DOrme a cidade	(do, do do do, do, do)
REsta um coração	(re re re re re)
MIsteriodo	(mi, mi mi mi, mi)
FAZ-se uma ilusão	(fa fa fa fa fa)
SOLetra um verso	(sol, sol sol sol, sol)
LAvra a melodia	(la la la la la, la)
SIngelamente	(si, si si si, si)
DOLORosamente	(do do do do do, do)

Depois da exposição resumida do texto histórico – que também foi copiado e distribuído a todos – ouvimos trechos das canções escolhidas, ilustrando, como foi dito, cada período significativo da história da música brasileira. Observei que a maioria dos alunos reconhecia as canções e às vezes até cantarolava acompanhando a gravação.

Encerrei a primeira parte da aula expositiva com a seguinte pergunta: É verdade que todos aqui gostam de cantar? A resposta afirmativa foi unânime. Assim, distribuí a letra da “Minha Canção”, pedi que a lessem e depois perguntei se alguém a conhecia. A resposta negativa também foi unânime. Expliquei que se tratava de uma melodia simples, escolhida justamente para que todos pudessem cantá-la. No entanto, não revelei a relação da melodia com as sílabas iniciais de cada frase.

Combinei com todos o seguinte:

- a) primeiramente eu cantaria a canção inteira;
- b) a seguir cantaria uma frase e todos repetiriam;
- c) iniciaria numa tonalidade supostamente confortável para todos, e seguindo o combinado, poderia confirmar isto quando estivesse mais próximo de atingir a 8ª;
- d) confirmada a melhor tonalidade, retomamos a canção do início e, como no item b) cantamos a canção toda;

Esta canção – aqui incompleta – possibilita facilmente ser cantada em qualquer tonalidade, e, para quem vai cantá-la, torna-se imperceptivelmente um exercício de extensão ou aquecimento de voz – sem nenhuma pretensão de entrar no âmbito da técnica vocal –, abrangendo uma 8ª caminhando no sentido ascendente e depois descendente. Possibilita ainda, depois de dominadas a letra e melodia, fazer um jogo de vozes, onde um grupo canta a melodia tal como é, enquanto o outro sustenta a

nota/sílaba de cada frase.

Encontrei um pouco de resistência por parte de alguns, de se diziam “desafinados”. Tranquilei-os afirmando que desafinação era uma questão de inadequação de tonalidade e tessitura.

Assim que a canção foi “ensaiada” e cantada, de certa forma, com facilidade, determinei novos passos:

a. sugeri que a classe se dividisse em dois grupos e disse que cantaríamos a duas vozes. Acharam que eu estava brincando;

b. propus o seguinte: enquanto o grupo A cantava a canção, eu ia cantando com o grupo B a nota a ser sustentada; alternava a ajuda entre um e outro grupo e assim seguimos até finalizar a 1ª parte. Ninguém acreditava que aquilo estava acontecendo.

Retomamos a canção do início e seguimos até o final, parando, às vezes, para alguma correção da letra ou comentários quaisquer.

Encerrei a aula retomando novamente a canção, propondo que, para finalizar, não mais pararíamos, como havíamos feito nas outras vezes. Foi uma surpresa para todos, como que uma vitória impossível de ser alcançada, mas que se tornou realidade.

Tempos depois, mais precisamente no início deste ano de 2000, fui convidada novamente pelo coordenador do curso para formar um coral na Terceira Idade. O mesmo informou-me que a volta ou até mesmo a permanência do profissional visitante eram determinadas pelos próprios alunos.

Isto indicava que não só havia obtido êxito na minha primeira aula – que chamarei agora de “aula inaugural” - como também a pequena mostra de uma possibilidade real

de voltar a cantar havia deixado neles o sabor da saudade e da conquista de uma nova aquisição de habilidade.

Assim, de acordo com a programação da Faculdade, foi determinado um módulo de quatro aulas, que aconteceriam às terças-feiras consecutivamente, onde eu deveria desenvolver um trabalho de coral, “mas também com explicações sobre cultura musical”, segundo relato do coordenador, fazendo uso das palavras da classe.

Escolhi agora cinco canções:

A. Minha Canção – Chico Buarque/Sérgio Bardotti;

B. Canção do DO RE MI – Letra Original: Oscar Hammerstein/Música: Richard Rodgers;

C. Sabiá – Anônimo;

D. Alguém Cantando – Caetano Veloso

E. Canção da Partida – Dorival Caymmi

Os critérios da escolha partiram dos objetivos específicos que determinei, permitidos no contexto das respectivas canções, a saber:

1. Canção A: utilizada como ponto de partida para retomar a prática do canto, já conhecida pela classe, e também pelas razões mencionadas anteriormente;

2. Canção B: pela similaridade da letra, que parte das notas musicais para iniciar cada frase, porém, com uma melodia mais complexa;

3. Canção C: também por citar as notas musicais em sequência, com uma extensão de seis notas (sendo a sexta uma nota de passagem), utilizada como exercício de auto-conhecimento quanto à capacidade vocal da classe no que diz respeito à tessitura – sem a

4. Canção D: pela significação da letra, que discorre sobre o ato de cantar, e também pela contemporaneidade do compositor e da relação letra/melodia/ritmo;

5. Canção E: por saber que esta canção fez parte do repertório do Canto Orfeônico e pela suposta identificação da classe com o compositor e sua obra.

Na primeira aula deste módulo, já nem tão apreensiva quanto aos alunos que encontraria, mas não menos preocupada com estratégias para manter um ritmo motivador na atividade proposta, iniciei redistribuindo a letra da canção A – alguns alunos a tinham guardada em suas pastas – a mesma utilizada na aula do ano anterior, dividindo-a em duas etapas: exposição-diálogo e produção/canto.

Discorri sobre a notação musical tradicional, contextualizando-a nos princípios pedagógicos através dos quais todos nós, inclusive eu, havíamos passado para alcançar tal conhecimento ou conteúdo, apresentando estratégia para uma compreensão mais palpável, significativa – que descrevi com mais detalhamento no capítulo IV desta dissertação.

Abordei rapidamente o tema da diferenciação dos termos “figuras musicais” e “notas musicais”, no sentido de que algumas das figuras passam ter caráter de notas musicais na medida em que estão localizadas na pauta, de acordo com a clave determinada.

Sugeri que fizéssemos uma atividade de leitura rítmica, utilizando a notação não-convencional.

Muitas perguntas questões foram levantadas como: “Então, já que figura musical

não é o mesmo que nota musical, aprendemos errado?” e mais adiante “Naquela época, o professor escrevia na lousa, nós copiávamos, decorávamos e aceitávamos aquilo como verdade, sem chance para questionamentos” . Surgiram também colocações bastante consistentes, sob a ótica de suas próprias vivências escolares, extraídas das observações dos filhos e principalmente dos netos quanto à evolução didático-pedagógica no ensino dos últimos tempos.

Não cabe aqui aprofundar detalhadamente o passo-a-passo das atividades desenvolvidas, visto que, como já fora mencionado, estes alunos carregam uma bagagem cultural abrangente, inclusive no que se refere à linguagem musical.

Realizamos a atividade de leitura rítmica, com todos em pé, alternando palmas e pés, lendo a seguinte frase:

1 2 3 4 | I x I I | I x I I | I I I I | I x x x ||

Para tanto, estabelecemos o seguinte:

□ I = 1 batida de palma - um “tempo”, de acordo com seus conhecimentos prévios;

□ x = 1 batida de pé.

A seguir, acrescentei mais uma frase à primeira e todos fizeram a leitura com facilidade:

1 2 3 4 | I x I I | I x I I | I I I I | I x x x |
 | I I x I | I I x I | I I x I | I x x x ||

Como todos pareciam estar muito excitados, felizes com a nova atividade, sugeri que a classe, já dividida em dois grupos para a atividade do canto, passasse agora a ler cada grupo a sua frase, simultaneamente. Isto causou uma mistura de alvoroço e receio

de “isto não dar certo”, querendo que desse.

Grupo A| 1 2 3 4 | I x I I | I x I I | I I I I | I x x x ||

Grupo B| 1 2 3 4 | I I x I | I I x I | I I x I | I x x x ||

Mais adiante, depois que os alunos constataram que eram capazes, sugeri que mudássemos os critérios estabelecidos:

- I = batida de palma para o grupo A;
- I = batida de pé para o grupo B;
- x = silêncio relativo a uma batida para ambos os grupos.

Pedi que cada grupo fizesse a leitura um de cada vez, para alcançar melhores resultados e a seguir, que lessem simultaneamente. Tal como acontecera na primeira leitura simultânea de frases, novo clima de êxtase na classe. Mais uma vitória alcançada.

Na segunda etapa dessa aula, relembramos a “Minha Canção”, inclusive realizando o jogo de vozes e depois disto distribuí a letra da Canção B. Os procedimentos utilizados foram os mesmos que os da aula inaugural. Cantamos a primeira parte, deixando a segunda parte (a duas vozes) para a aula seguinte.

Interessante ressaltar uma observação já constatada em minhas aulas na Faculdade de São José do Rio Pardo, no curso de Educação Artística: uma das classes, cuja faixa etária predominante situava-se acima de 30 anos, durante o canto coletivo a tendência do pulso da música era a de se tornar “arrastado” – começa-se a canção num determinado andamento e ao final ela termina “mais lenta”. Não é diferente no caso da Terceira Idade: quanto mais avançada a idade, mais acentuada torna-se a tendência para lentear a música. Ao contrário das crianças, que tendem a acelerar.

Baseada nisto, e, antes da aula terminar, pedi que todos, se possível, marcassem a

música com o pé ou com a mão batendo na carteira, acompanhando-me. Fiz uma breve comparação entre aquilo que sentimos instintivamente e nos leva a bater o pé ao ouvir qualquer música – o que chamamos de pulso - com o nosso próprio coração, que pulsa, em princípio, sistematicamente. Desta forma, aquilo que eu estava batendo poderíamos chamar de “batidas do coração da música”. E não por mero acaso, na linguagem musical o termo pulso origina exatamente do termo batimento – usualmente também utilizado como *beat*, termo emprestado da língua inglesa.

E isto passou a ser norma para as aulas posteriores: sempre que fôssemos cantar, ensaiaríamos primeiramente sempre marcando o pulso da canção com os pés ou mãos. Novamente a classe mostrou-se muito interessada e satisfeita.

Solicitaram-me que eu levasse uma apostila para eles contendo os tópicos abordados. De fato, tudo o que eu expusera fora de forma verbal, utilizando como material de apoio somente a lousa, fazendo gráficos, desenhando figuras, apagando, escrevendo, apagando novamente. Aludiram ao material escrito como forma de melhor fixar os novos conhecimentos adquiridos. A entrega do mesmo foi feita na terceira aula.

Para a segunda aula do módulo, recapitulamos a Canção B e experimentamos a segunda parte, a duas vozes. Reconheço que, para se dar cabo desta etapa, seria necessário um tempo maior, mais aulas. Apresentei a primeira voz, todos repetindo a cada frase cantada por mim, como nas aulas anteriores. A tentativa de juntar as duas vozes não alcançou êxito desta vez, pela complexidade e diversidade rítmica em contraposição à colocação da letra, que é igual para ambas as vozes; entretanto houve entusiasmo do grupo durante as tentativas perseverantes, que causaram até um clima bem divertido, levando a se darem por satisfeitos

A dificuldade do grupo neste momento permitiu desdobramentos, em que não apenas aspectos técnicos ou de capacidade cognitiva do grupo foram trazidos para discussão, mas comparações e descobertas de diferenças nos variados modos de composição para duas vozes:

- 1) melodia igual e letra diferente;
- 2) melodia diferente e letra igual - podendo haver uma pequena diferenciação no momento em que ambas se encontram, como era o caso da canção B;
- 3) melodia e letras iguais, porém deslocadas – como os cânones.

Concluídas estas exposições, que foram ilustradas através de outras canções conhecidas pelo grupo, para as quais utilizara a minha voz/violão e a própria memória dos alunos, as atenções voltaram-se para a canção C.

Distribuí a letra para todos, tal como fizera com as outras canções. Esta canção é bastante simples, tanto sob o aspecto da letra quanto da melodia. Percebi que a simplicidade da mesma causou certa perplexidade na classe, dada a complexidade da canção anterior. Procurei mostrar com clareza o objetivo dessa escolha, levando-os a perceber a necessidade de determinados exercícios para se alcançar domínio das capacidades auditivas nos aspectos rítmico/melódicos; busquei ainda enfatizar que estas capacidades eram inerentes aos seres humanos, e, no caso deles, estavam somente adormecidas.

Para melhor esclarecimento das possibilidades que esta canção permite em tais exercícios, sugeri que a cantássemos repetidamente, subindo um tom a cada vez até atingir uma oitava; simultaneamente, todos marcariam o pulso com palmas em baixo volume. Efetuamos a escala crescente e decrescente. Solicitei, depois disto, que

dobrassem o pulso - duas palmas no espaço de tempo de uma – repetindo o canto como da vez anterior.

Depois disso, retomamos a segunda parte da canção B, e, como eu já previa, o grupo alcançou resultados muito melhores. E com a repetição desta canção, agora, na íntegra, finalizamos a aula.

Antes de iniciar o relato das aulas posteriores, detenho-me agora em algumas observações verificadas durante as aulas realizadas, sob uma ótica muito pessoal:

- o ânimo altamente positivo do grupo é preponderante;
- a disposição para cumprir quaisquer que sejam as proposições é unânime;
- a timidez inicial de uma minoria quanto à proposta de cantar foi rapidamente dissipada pela maioria, que prontamente atendeu ao momento determinado para tal;
- cada atividade finalizada tem conotação de conquista, de vitória – como já mencionara anteriormente – motivo para uma profusão de comentários em tom de alegria entre os colegas;
- se de um lado esta faixa etária carrega conhecimentos diversos e consistentes, a sede de aprender é surpreendentemente insaciável.

Iniciei a terceira aula, distribuindo a apostila por eles solicitada. Recapitulamos rapidamente os tópicos abordados para checar se havia ficado alguma dúvida. Alguns alunos levantaram questões, mas para simples confirmação do aprendizado adquirido. Sugeri a atividade realizada com a canção C, antes de iniciarmos a nova canção.

Logo após, distribuí a letra da canção D, solicitei que a lessem primeiro. Perguntei se haviam gostado e a resposta foi afirmativa. Assim como fizera com as outras, cantei a

canção inteira, para depois retomá-la com o grupo, frase por frase. Percebi que esta não havia agradado tanto quanto as outras, quando perguntei ao grupo o que tinham achado dela. Respostas como “interessante”, “difícil, mas bonita”, “muito difícil” confirmaram minha constatação. Ao questioná-los quanto a continuidade de ensaiá-la, com muita gentileza responderam que sim, embora a expressão dos rostos dissesse o contrário. Não demonstrei que havia percebido a sutil resistência, continuando a cantar, da mesma forma como procedi nas outras. Entretanto, não insisti num ensaio mais enfático, pela razão mencionada. Logo em seguida, distribuí a letra da canção E. Esse momento foi para eles como que um oásis no deserto: desbravar Caetano Veloso e chegar a Dorival Caymmi. Não foi preciso que eu a cantasse primeiro: todos, sem exceção conheciam a Canção da Partida. A alegria contagiante voltou às expressões de seus rostos, as vozes pareceram ganhar mais vivacidade. A aula foi finalizada com uma salva de palmas.

Para a quarta e última aula do módulo, preparei letras de duas canções de Carlos Gomes: “Quem Sabe?” e “Conselhos”, que não constavam do repertório inicial. Levei, como material de apoio, a gravação das mesmas na voz de Niza de Castro Tank e ao piano, Achille Picchi⁶².

Mas, antes de iniciarmos “a cantoria” - emprestando as palavras de uma das alunas – e revelar a surpresa do dia, chequei se todos estavam com a apostila em mãos, solicitei que juntassem todas as letras das cinco canções para anexar na mesma.

Só então perguntei: “Vamos cantar agora?” A resposta afirmativa veio rápida. E eu: “Cantar o quê? O que é que vocês realmente gostam de cantar? Não vale mencionar

⁶² CANÇÕES DE CARLOS GOMES – Soprano: Niza de Castro Tank; Piano: Achille Picchi, Grav: Unicamp, Campinas, 1985;

as canções escolhidas por mim”.

Nesse momento, um silêncio perturbador tomou conta da classe, sendo interrompido minutos depois por uma das alunas: “Música da nossa época”. E outra: “Música Popular Brasileira, de modo geral”. Escrevei no centro da lousa estas duas frases dentro de um retângulo, e a seguir, pedi que fossem falando ou nome ou autor, ou trechos das canções pretendidas por eles para se formar um repertório. Entre muitas colocações, foram citados: Adoniran Barbosa, Carlos Gomes, Dorival Caymmi, Chiquinha Gonzaga, Marisa, Roberto Carlos, Francisco Alves, Sílvia Caldas, marchinhas carnaval, Bossa Nova...

A seguir perguntei, para a classe, qual dentre as cinco canções escolhidas por mim, teria mais agradado, a que todos realmente haviam se identificado; a resposta não poderia ser outra: “Canção da Partida”, de Dorival Caymmi.

Esclareci que, embora estivesse tomando “tempo precioso” da aula, visto que todos ansiavam por cantar, esta pergunta era de suma importância, pois nos permitiria, num parêntese, verificar aspectos relevantes do processo ensino-aprendizagem. Ao se concluir que a canção mais apreciada pertencia à “músicas de nossa época” e à “música popular brasileira, de modo geral”, pudemos reconhecer e entender na prática a extrema importância da relação entre o conhecimento prévio deles e a conseqüente fixação do aprendizado.

Finalizadas as observações e discussões, revelei o que, já prevendo o que fora constatado, havia trazido “de surpresa” as já mencionadas canções de Carlos Gomes: imediatamente começaram a cantarolar “Quem sabe?”, antes mesmo de saber quais foram as canções escolhidas por mim. Ouviram a gravação, acompanhando as letras, e

logo após tecemos algumas considerações acerca do canto lírico e fidelidade da gravação quanto à composição dos autores, finalizado a aula com a tentativa de cantar – obviamente sem fazer uso da técnica do canto lírico – detendo-nos num simplificado arranjo da canção para violão e coro misto.

As conclusões obtidas neste experimento são as seguintes, válidas tanto para crianças, quanto para a Terceira Idade:

1. Para o professor, torna-se muito mais fácil definir um conteúdo a ser desenvolvido, partindo de critérios que não levem em conta, em princípio, o perfil da classe: idade, conhecimentos prévios e expectativas;
2. A apreciação musical comentada, contextualização histórica do conteúdo e produção em classe – neste caso, o canto coletivo e estratégias para concretizá-lo – constituem um tripé fundamental para a realização das atividades de música;
3. Ainda que para a escolha das canções parta-se de critérios e objetivos de ordem técnica bem definida para o professor, a não revelação dos mesmos para a classe leva-os a uma participação passiva em relação à “aceitação das canções” e seus desafios pertinentes;
4. Ao verificar que a canção mais apreciada pertence à “músicas de nossa época” e à “música popular brasileira, de modo geral” - no caso deste experimento-, foi possível reconhecer e entender na prática a extrema importância da relação entre o conhecimento prévio e a aprendizagem significativa.

Letras das canções utilizadas neste experimento:

Minha Canção – Chico Buarque/Sérgio Bardotti

DOrme a cidade
REsta um coração
MIsterioso
FAz-se uma ilusão
SOLetra um verso
LAvra a melodia
SIngelamente
DOlorosamente
DOce, a música
SIlenciosa
LArga meu peito
SOLta-se no espaço
FAz-se certeza
MInha canção
RÉstia de luz, onde
DOrme o meu irmão

Canção do DO RE MI – Letra Original: Oscar Hammerstein/Música: Richar

Rodgers

DO, um dia, um lindo dia

RE reluz é ouro em pó

MI, assim que eu chamo a mim

FA, é fácil decorar

SOL, meu grande amigo sol

LA, é bem longe daqui

SI, indica condição

depois disso vem o

DO, DO SI LA SOL FA MI RE

DO MI MI, MI SOL SOL

RE FA FA, LA SI SI

SOL DO LA FA

MI DO RE, SOL FA MI RE

SOL DO LA SI

DO RE DO

DO SI LA SOL FA MI RE

Sabiá – Anônimo

DO RE MI FA SOL, lá vai o sol

DO RE MI FA, o sabiá

DO RE MI, já vai dormir cantando

SOL FA MI RE DO

Canção da Partida (1ª estrofe) – Dorival Caymmi

Minha jangada vai sair pro mar,
Vou trabalhar, meu bem querer
Se Deus quiser quando voltar do mar
Um peixe bom eu vou trazer
Meus companheiros também vão gostar
E a Deus do céu vamos agradecer

Alguém Cantando – Caetano Veloso

Alguém cantando longe daqui
Alguém cantando ao longe, longe
Alguém cantando muito
Alguém cantando bem
Alguém cantando é bom de se ouvir
Alguém cantando alguma canção
A voz de alguém nesta escuridão
A voz de alguém que canta
A voz de um certo alguém
Que canta como que pra ninguém
A voz de alguém
Quando vem do coração
De quem mantém toda pureza
Da natureza

Onde não há pecado
Nem perdão

