

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**INSTITUTO DE ARTES**

**LUCIANE PEREIRA DE MORAIS**

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL:  
UM FATOR DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL HUMANO NO  
COLÉGIO MARUPIARA**

São Paulo

2019

**LUCIANE PEREIRA DE MORAIS**

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL:  
UM FATOR DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL HUMANO  
NO COLÉGIO MARUPIARA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *Campus* de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de Concentração: “Música: processos, práticas e teorizações em diálogos”.

Linha de pesquisa: Música, Epistemologia e Cultura / Educação Musical.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sonia Regina Albano de Lima.

SÃO PAULO

2019

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da  
UNESP

M839p Morais, Luciane Pereira de, 1971-  
O processo de ensino-aprendizagem musical : um fator de  
desenvolvimento integral humano no Colégio Marupiara / Luciane  
Pereira de Morais. - São Paulo, 2019.  
165 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sonia Regina Albano de Lima  
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Música - Instrução e estudo. 2. Crianças -  
Desenvolvimento. 3. Aprendizagem. 4. Música na educação. I.  
Lima, Sonia Regina Albano de. II. Universidade Estadual  
Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de São Paulo



**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O processo de ensino-aprendizagem musical: um fator de desenvolvimento integral humano no Colégio Marupiara

**AUTORA: LUCIANE PEREIRA DE MORAIS**

**ORIENTADORA: SONIA REGINA ALBANO DE LIMA**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em MÚSICA, área: Música: Processos, Práticas e Teorizações em Diálogos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. SONIA REGINA ALBANO DE LIMA  
Instituto de Artes da UNESP / (Voluntário UNESP)

Prof. Dr. FABIO MIGUEL  
Departamento de Música / Instituto de Artes de São Paulo

Profa. Dra. NEIDE ESPERIDIÃO  
Conservatório Musical Villa Lobos / Fundação Instituto Tecnológico de Osasco

São Paulo, 04 de junho de 2019

*Para Sergio, meu parceiro e maior incentivador,  
com todo o meu amor.*

## AGRADECIMENTOS

A todos que possibilitaram a realização dessa dissertação ofereço minha gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unesp, seu corpo docente, administração, coordenação e direção que abriram um horizonte de oportunidades e ensinamentos.

À minha generosa e querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Regina Albano de Lima, que confiou em minha capacidade desde o início dessa jornada e, com brandura e sabedoria, guiou-me em caminhos seguros e claros.

À minha amada família, por seu apoio e em especial a minha mãe, Francirlete Pereira, por seu amor incondicional.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Esperidião e ao Prof. Dr. Fábio Miguel pela inestimável e cuidadosa contribuição concedida no Exame de Qualificação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarete Arroyo, por sua cuidadosa orientação no estágio docente, realizado na Licenciatura em Educação Musical da Unesp.

Aos Professores Doutores responsáveis pelas disciplinas que cursei durante o mestrado: Fábio Miguel, Lia Vera Tomás, Marcos José Cruz Mesquita, Margarete Arroyo, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada e Sonia Regina Albano de Lima.

Ao Colégio Marupiara, pelas oportunidades que recebo como docente dessa instituição, em especial à diretora Marie Yamazaki, por confiar a mim a construção do currículo de Música e por sua sensibilidade em acreditar na importância do ensino musical na educação básica.

Ao querido Moka, em memória, o primeiro coordenador do Colégio Marupiara, por ter inspirado e me inspirar até hoje em tantos e valiosos ensinamentos.

Aos queridos amigos Marcio, Shirlei, Valdemir, Luiz Rafael, Daiane, Danilo, Roberta Renato e Antonio Marcos, por compartilhar seus saberes, pela parceria e amizade.

Aos meus queridos parceiros de trabalho, nomeados afetuosamente de “Família Marupiara” e estudantes, seja por colaboração, incentivo, parceria ou inestimável amizade.

À querida amiga Valerie Falcão, por sua parceria e encorajamento para ingressar no caminho acadêmico.

Ao meu amado companheiro, Sergio, pela compreensão da minha ausência, pelo apoio incondicional e pela admiração e amor a mim conferidos.

Ao Universo, por conspirar tantas e tantas vezes a meu favor.

*O sentido da audição não pode ser desligado à vontade. Não existem pálpebras auditivas. Quando dormimos, nossa percepção de sons é a última porta a se fechar, e é também a primeira a se abrir quando acordamos.(...) Os olhos apontam para fora; os ouvidos, para dentro.*

*(Murray Schafer)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo elaborar uma proposta curricular voltada para o desenvolvimento integral do estudante. O estudo de caso que aqui desenvolvido, descreve e analisa os processos de ensino-aprendizagem musical como fator de desenvolvimento integral humano, realizados no Colégio Marupiara, instituição educacional privada, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, durante o período de 2002 a 2017. Definiu-se o conceito de desenvolvimento integral a partir da análise e convergência do “Relatório Delors” (1996), com foco nos quatro pilares educacionais (aprender a conhecer, fazer, conviver e ser) e da “Carta da Transdisciplinaridade” (1994), complementado pelo levantamento bibliográfico. Foram levantados artigos e trabalhos acadêmicos voltados para a música na educação básica, os quais traziam as palavras-chave *desenvolvimento integral* ou *formação integral*. Analisou-se os planejamentos, projetos, notas e relatos dos processos de ensino-aprendizagem musical que desenvolvi nesse colégio. Na análise desses procedimentos, trago a epistemologia musical do ensino musical do Colégio Marupiara e defino a incontestável fundamentação deste trabalho nas ações pedagógicas relatadas pelos compositores e educadores musicais, H. J. Koellreutter e Murray Schafer. Constatei, ao final da pesquisa, a relevância em construir o currículo de música desenvolvido no colégio, obedecendo princípios pedagógicos, respeitando o Projeto Pedagógico, para além da ideia de um ensino voltado exclusivamente ao aprendizado da linguagem musical, mas investindo no exercício da sensorialidade; da percepção sobre si, do mundo e do outro; da autonomia e da criticidade, demonstrando como e confirmando que os processos de ensino-aprendizagem musicais contribuem singularmente para o desenvolvimento integral humano.

**Palavras-chave:** Ensino musical; Desenvolvimento integral humano; Processo de ensino-aprendizagem musical.



## ABSTRACT

This research aims to elaborate a curricular proposal focused on the integral development of the student. The case study that develops here describes and analyzes the processes of teaching musical learning as a factor of integral human development carried out in the Colégio Marupiara, private educational institution located in the East Zone of São Paulo, during the period from 2002 to 2017. The concept of integral development was defined from the analysis and convergence of the "Delors Report" (1996), focusing on the four educational pillars (learning to know, doing, living and being) and the "Charter of Transdisciplinarity" (1994), complemented by a bibliographical survey. Articles and academic works focused on music in basic education were brought up that included the words integral development or integral formation. The planning, projects, notes and reports of the teaching-learning processes that I developed in this college were analyzed. In the analysis of these procedures, I bring the musical epistemology of the musical education of the Colégio Marupiara and I define the undeniable foundation of this work in the pedagogical actions reported by musical composers and educators H. J. Koellreutter and Murray Schafer. I found at the end of the research, the relevance of constructing the music curriculum developed in this school obeying pedagogical principles, respecting the Pedagogical Project, besides the idea of a teaching focused exclusively on learning the musical language, investing in the exercise of sensoriality; perception about oneself, the world and the other; autonomy and criticality, demonstrating how and confirming that the musical teaching-learning processes contribute singularly to the integral human development.

**Keywords:** Music education; Human integral development; Musical teaching-learning process.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do Trabalho .....	22
Figura 2: Diagrama dos quatro pilares da educação e a formação integral.....	35
Figura 3: Diagrama das Inter-relações positivas na educação .....	37
Figura 4: Tabela das Abordagens Pedagógicas.....	55
Figura 5: Vista frontal do Colégio Marupiara - entrada principal.....	63
Figura 6: Ateliê - térreo .....	63
Figura 7: Biblioteca - 1º andar .....	64
Figura 8: Sala de Leitura - 1º andar.....	64
Figura 9: Sala de Música - 2º Andar .....	65
Figura 10: Laboratório de Ciências - térreo .....	65
Figura 11: Laboratório de Informática - térreo .....	65
Figura 12: Pátio central - térreo.....	66
Figura 13: Pátio central - entrada principal.....	66
Figura 14: Pátio central - vista geral .....	66
Figura 15: Playground - térreo .....	67
Figura 16: Playground - vista geral .....	67
Figura 17: Quadras poliesportivas: coberta (térreo) e aberta (2º andar) .....	67
Figura 18: Espaço multidisciplinar e de eventos – subsolo 1 .....	68
Figura 19: Espaço de Convivência – subsolo 1 .....	68
Figura 20: Tabela de instrumentos do Acervo Musical do Colégio Marupiara .....	69
Figura 21: Tabela de grupos etários da Educação Infantil.....	71
Figura 22: Tabela da organização curricular do Ensino de Arte de 2002 a 2017 .....	72
Figura 23: Folheto de divulgação interna da campanha de Poluição Sonora na Feira Cultural de 2008.....	78
Figura 24: Diagrama da Ação Pedagógico-Musical .....	87
Figura 25: Diagrama das Epistemologias do Ensino Musical no Colégio Marupiara .....	91
Figura 26: Interloquções epistemológicas .....	92
Figura 27: O Ensino Musical na Formação Integral do Indivíduo.....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
Abraorff	Associação Orff Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIRET	Centro Internacional de pesquisa e estudos transdisciplinares
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de desenvolvimento humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Osesp	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
T.E.C.L.A.	Técnica/ Execução/ Composição/ Literatura/ Apreciação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	14
METODOLOGIA.....	18
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
ESTRUTURA DA PESQUISA .....	20
CAPÍTULO 1 .....	23
1. A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO.....	23
1.1 RELATÓRIO DELORS .....	25
1.2 CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE .....	33
1.3 O RELATÓRIO DELORS E A CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE: INTER-RELAÇÕES POSITIVAS NA EDUCAÇÃO .....	36
CAPÍTULO 2 .....	39
2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO : O ENSINO MUSICAL VOLTADO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO .....	39
2.1 ARTIGOS DOS ANAIS DA ABEM.....	43
2.2 REVISTA MÚSICA HODIE .....	49
2.3 IBICT.....	51
2.4 CATÁLOGOS DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES.....	51
2.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO .....	54
CAPÍTULO 3 .....	57
3 FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO MUSICAL BASEADO NO PENSAMENTO DE KOELLREUTTER E SCHAFFER .....	57
3.1 ENSINAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO DE KOELLREUTTER .....	57
3.2 AS INFLUÊNCIAS ADQUIRIDAS A PARTIR DO PENSAMENTO DE SCHAFFER.....	60

CAPÍTULO 4.....	63
4 O ENSINO MUSICAL NO COLÉGIO MARUPIARA.....	63
4.1 INFRAESTRUTURA.....	63
4.1.1 ACERVO MUSICAL.....	68
4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO.....	69
4.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MUSICAL.....	71
4.4 O CURRÍCULO E SUAS TRANSFORMAÇÕES.....	72
4.5 AÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL.....	85
4.6 RETROSPECTIVA CRÍTICA.....	87
4.7 TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS DO ENSINO MUSICAL NO COLÉGIO MARUPIARA.....	89
4.8 INTERLOCUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	100
APÊNDICES.....	101
APÊNDICE A – PLANEJAMENTOS 2007.....	101
APÊNDICE B – PROPOSTA PEDAGÓGICA 2008.....	109
APÊNDICE C – RELATÓRIO AVALIATIVO 2008.....	114
APÊNDICE D – RESULTADO AA PESQUISA “POLUIÇÃO SONORA” /2009.....	115
APÊNDICE E - “MÚSICA: HISTÓRIA DE SONS”.....	121
APÊNDICE F – DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES: ARTES VISUAIS E MÚSICA.....	127
APÊNDICE G – HAICAIS MÚSICAIS.....	141
APÊNDICE H – PROCESSOS DE CRIAÇÃO.....	145
APÊNDICE I – PRÁTICA CORAL.....	154

## INTRODUÇÃO

### Introdução

A realização desta pesquisa, que percorre o período de 2002 até 2017, se deve à minha atuação como docente no Colégio Marupiara, zona leste de São Paulo, desde 2002, lecionando música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nos “anos iniciais” (1º ano ao 5º ano) e nos “anos finais” (6º ano ao 9º ano).

Como fui a única docente de ensino musical deste Colégio, pude criar o currículo da disciplina e acompanhar o desenvolvimento musical, cultural, físico, psicossocial e cognitivo dos estudantes que ingressaram na educação infantil por volta dos dois anos e seis meses, e que permaneceram sob minha orientação até os quatorze anos ou mais, ou seja, 9º ano da Educação Fundamental.

Durante esses anos, foram muitas as minhas inquietações sobre a relevância do ensino musical e da prática docente no contexto educacional desta instituição, o que me fez utilizar, experimentar e aplicar diferentes abordagens pedagógicas, gerando contínuas adequações curriculares nesta área

O Colégio Marupiara segue princípios humanistas, propiciando situações de ensino-aprendizagem onde o estudante figura como protagonista do processo educativo, valorizando a aprendizagem ativa sob abordagem interacionista. Dessa maneira, a instituição de ensino valoriza a interação entre os sujeitos; o sujeito e o objeto de conhecimento e o sujeito e seu meio. Sua missão pedagógica é contribuir para a formação integral do estudante (físico, emocional, intelectual e ético), apoiando-se em quatro pilares: SER – SENTIR – PENSAR – FAZER (MARUPIARA, 2017).

Nesses anos, alinhada à filosofia deste colégio, construí um currículo em que a música prevalece como componente curricular obrigatório, com aulas semanais de cinquenta minutos, configurando-a como uma das áreas de conhecimento na formação do estudante. Nesse sentido, adotei metodologias que possibilitariam o desenvolvimento musical dos estudantes, imbricado ao desenvolvimento da autonomia, da comunicação, do pensamento crítico, da criatividade, da investigação, da execução de planos e resolução de problemas, conforme descrito no Projeto Pedagógico:

Construir uma escola de qualidade, que visa o pleno desenvolvimento da criança e do ser humano em geral, não apenas para integrá-lo à sociedade, mas para que seja capaz de aperfeiçoá-la e transformá-la numa coletividade mais justa, equilibrada, saudável e efetivamente humanitária. Acreditando que a educação seja o grande responsável

pelo nível de vida de uma sociedade, e mobilizados com a discrepância entre o desenvolvimento econômico e social do país, a má qualidade do ensino público, os representantes do Colégio Marupiara se propõem a contribuir para a melhoria da qualidade da educação, através da valorização do ensino básico e sua peça fundamental, o professor. A meta principal do grupo é formar líderes: pessoas portadoras de ideais, conscientes de sua responsabilidade social, atuante no seu universo de relacionamentos (familiar, profissional, cultural ou religioso) e capazes de promover discussões e reflexões sobre a organização social, proporcionando a formação de outras pessoas com mentalidades críticas e reflexivas. (HADDAD & MACHADO, 1998, p.2).

Na educação básica, as leis atuais brasileiras preconizam o ensino de arte sob uma perspectiva polivalente e interdisciplinar, fazendo com que artes visuais, dança, música e teatro constituam o componente curricular Arte (BRASIL, 2016). No Colégio Marupiara essas linguagens são ensinadas separadamente, por um professor com habilitação específica em cada uma das artes elencadas. Cada uma delas, à vista disso, constitui um componente curricular distinto nesse projeto educacional.

Diante desta realidade, procurei delinear todo o currículo de música do Colégio ao longo dos anos, buscando:

- desenvolver o conhecimento da linguagem musical em projetos pedagógicos;
- trabalhar o mais integrado possível com as demais disciplinas do currículo;
- atender aos princípios, diretrizes e objetivos, tanto educacionais como pedagógicos previstos no Projeto Pedagógico do Colégio.

Essa conduta me motivou a buscar caminhos pedagógicos com perfil semelhante, que dialogassem com uma aprendizagem ativa e reflexiva. Para tanto, instrumentalizei minha prática docente a partir dos métodos ativos de Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Keith Swanwick e Murray Schafer.

Conforme exposto por Marisa Fonterrada (2008), os métodos ativos nem sempre são métodos, mas abordagens ou propostas que oferecem condições para um desenvolvimento musical contextualizado, reflexivo e ativo em dinâmicas onde prevalece a sensibilização, a escuta ativa, a criação e a interação do estudante com o outro e o material sonoro.

Sendo assim, durante minha docência no trabalho de expressão corporal, tive a influência da metodologia de Dalcroze (1865-1950), educador austríaco, radicado na Suíça, que me foi repassada pelo Prof. Iramar Rodrigues<sup>1</sup> no I Curso Internacional Orff-Schulwerk, em 2005.

---

<sup>1</sup> Educador Brasileiro, desde 1975 atua como professor do Instituto Dalcroze, Genebra – Suíça.

Para o desenvolvimento da escrita e do solfejo adotei algumas das abordagens de Kodály (1882-1967), educador e compositor húngaro, que me foi ensinada nos cursos realizados na Sociedade Kodály em 2001 e 2002, na Pós-Graduação (lato sensu) em “Capacitação de Docentes em Música Brasileira”, em 2006, durante a disciplina de Pedagogia Musical e nos cursos da Associação Orff Brasil (Abraorff) realizados em 2001, 2003, 2005 e 2006. O contato com a abordagem ORFF influenciou-me também na integração das linguagens, em dinâmicas para a criação musical e improvisação.

Meus conhecimentos acerca da Educação Sonora fundamentaram-se na leitura dos livros “O Ouvido Pensante” (1991) e “A Afinação do Mundo” (2001), e com o próprio Murray Schafer, educador musical e compositor canadense, em um curso de curta duração realizado no Brasil no ano de 2011. Em 2016 pude complementar esses estudos sob a perspectiva da Prof. Dr. Marisa T. de O. Fonterrada, em disciplina oferecida no Programa de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP.

Nessa trajetória, também me aproximei da metodologia em espiral<sup>2</sup> de Keith Swanwick, exposta na publicação “Ensinando Música Musicalmente” (2003). Nela está previsto três princípios para a educação musical: considerar a música como discurso; considerar o discurso musical dos alunos, enfatizando a sua fluência do início ao final, pois ele precede a leitura e a escrita musical. A partir desses princípios, ele incita a pensar no processo à frente do conteúdo. O livro ainda retrata o valor estético e artístico da música; a música e a diversidade cultural e seu importante papel na formação cultural da sociedade, e traz a discussão sobre os critérios de avaliação do trabalho musical do estudante, do currículo e sua apreciação.

Ainda assim, esses ensinamentos não foram suficientes para atender a um currículo que necessitava de constantes adaptações e flexibilidade, visando responder aos interesses dos estudantes e suas demandas interpessoais, sociais e cognitivas. Não bastava introduzir um aprendizado dirigido ao ensino da linguagem musical, mas estar atento aos anseios humanistas previstos no Projeto Pedagógico, com a possibilidade de que a Música pudesse efetivamente contribuir para a formação e o desenvolvimento integral dos estudantes em diferentes dimensões.

Sabendo que o ensino musical era uma disciplina obrigatória na matriz curricular, a instituição incentivava a criação de Projetos Pedagógicos destinados à articulação da Música com as demais disciplinas, o que possibilitava a sua interação com as diversas áreas de conhecimento presentes no currículo, ao mesmo tempo em que influenciava a epistemologia do ensino musical. Dessa forma, as parcerias eram estabelecidas e cada educador devia alinhar

---

<sup>2</sup> Essa metodologia é conhecida no Brasil pela sigla T.E.C.L.A. (Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação).



os assuntos a serem abordados, estabelecendo-se, desta maneira, uma rede de conhecimento multidisciplinar. Portanto, nesses anos tive que realizar um ensino musical construído a partir de um diálogo contínuo do educador com o educando, na conjunção de conhecimentos trazido por ambos. Meu perfil docente foi delineado pelo ambiente pedagógico que convivi nesses anos, pelo projeto pedagógico que abracei e pelas pessoas e ideias que me dispus a escutar e atender.

Hoje, ao reavaliar a minha docência neste colégio, penso que as metodologias e abordagens devem ser utilizadas para que o ensino musical cumpra o papel preponderante no desenvolvimento integral do estudante na Educação Básica. Para tanto, deve se estabelecer o modo de interação do docente junto ao programa e cuidado ao papel da relação interpessoal entre educador e educando neste perfil de ensino-aprendizagem musical.

Esses aspectos compõem a hipótese desse estudo de caso, já que me motivaram a refletir minha atuação continuamente, seja nos projetos em que atuei, na minha conduta em sala de aula, em minhas relações com os estudantes, ou no processo de ensino em geral. Essa reflexão foi relevante para que o ensino musical se transformasse em um espaço de construção de conhecimento humanista.

Essas ponderações também foram alimentadas nas leituras de publicações, documentos e ordenamentos relativos a temática. Foram esses questionamentos e leituras correlatas que propiciaram a elaboração desta pesquisa, sendo fundamental para sua elaboração, o estudo de dois documentos: 1- O relatório internacional da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors; 2- A “Carta Transdisciplinaridade” escrita por Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima de Freitas, em 1994.

O primeiro documento oferece um amplo debate e diferentes perspectivas de análise social, política, econômica e cultural para o século XXI. O segundo propõe uma atitude transdisciplinar, em contraposição à proliferação de disciplinas que elevam o saber científico, mas não favorecem o ser humano integralmente, propondo uma reavaliação do papel da escola, do imaginário, da sensibilidade e do corpo para a construção do conhecimento, ou seja, considerando outras dimensões cognitivas humanas.

A partir dessas leituras, novos questionamentos surgiram: Que espaço estaria reservado ao ensino musical na educação do século XXI? Será que o ensino musical realizado no Colégio Marupiara contribuiu, sob alguma perspectiva, para o desenvolvimento integral dos estudantes?

Na educação brasileira, dialogando diretamente com o modelo de Educação Básica proposto no Relatório Delors, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologado em 20 de dezembro de 2017 pela portaria nº 1.570 (com implantação prevista para 2019, pelo

parecer CNE/CP nº 15/2017), que hoje é um documento obrigatório, apoiado pela Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), escrito por uma comissão de especialistas das diferentes áreas do conhecimento. O documento define as aprendizagens básicas essenciais para o indivíduo, a fim de estabelecer uma educação pautada em princípios éticos, políticos e estéticos capazes de proporcionar a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, onde a igualdade, a diversidade e a equidade caminham na mesma direção das diretrizes educacionais (BRASIL, 2017, p.07).

Muito embora minha docência não tenha se apoiado pelas determinações que hoje estão previstas na BNCC, ainda assim o documento endossa a formação integral do indivíduo como finalidade da educação, justificando a relevância da incorporação desse aspecto no ensino musical a se realizar na educação básica.

Da mesma forma, pesquisadores e professores da área musical, como BRITO, 2003; FONTEERRADA, 2008; LIMA, 2016 e ZAMPRONHA, 2007, reconhecem que um ensino musical pensado sob essa perspectiva, oferece vivências capazes de valorizar a subjetividade, o imaginário e a sensibilidade dos estudantes. A prática docente aqui relatada se preocupa em garantir um conhecimento musical com esta finalidade, descartando a ideia de um ensino voltado exclusivamente para o aprendizado da linguagem musical.

### **Metodologia**

A pesquisa realizada é um estudo de caso, com a utilização da observação participante, pois analisa o ensino musical que desenvolvi no Colégio Marupiara, no período de 2002 a 2017. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem musical no Colégio Marupiara como fator de desenvolvimento integral do estudante, com objetivo de ampliar o conhecimento sobre a problemática, narrando suas possibilidades e alcance em contexto real.

Um trabalho desta natureza permite realizar uma experiência concreta; expõe o objeto de estudo em um contexto real; retrata diferentes aspectos do objeto avaliado com a finalidade de levantar, confirmar ou rejeitar hipóteses; descobre novos dados; afasta suposições e construções generalizadas (LIMA, TUDISSAKI & CORREA, 2017, p. 17).

Laville & Dionne (1999) atentam sobre a dificuldade em generalizar as conclusões em alguns estudos de caso, mas afirmam que elas podem contribuir muito para a compreensão de uma época, um meio ou um fenômeno. Ressaltam que o estudo de caso visa profundidade e enriquecimento dos conhecimentos adquiridos no processo de investigação, sem que seja excluída a generalização.

Lücke & André (1986) relatam que é preciso que se tenha cuidado e controle sistemático no estudo de caso, dado que seu foco de análise depende da formação pessoal e cultural de cada pesquisador. Dessa forma, relaciona alguns procedimentos dos quais me apropriei durante a pesquisa como: registros descritivos e organizados e preparação mental para observação, capazes de auxiliar a coleta de dados obtida (LÜCKE & ANDRÉ, 1986, p.25).

Guba & Lincoln (1981) defendem que o confronto entre a realidade e a expectativa ou a comparação entre os registros anteriores e posteriores podem levar a uma visão imparcial sem prejuízo do envolvimento pessoal na pesquisa (apud LÜCKE & ANDRÉ, 1986, p. 27).

Yin (2001) define o estudo de caso como uma pesquisa que preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real em seu próprio ambiente e contexto (mudanças pessoais, interpessoais, sociais, entre outras), além de acompanhar o amadurecimento ocorrido no objeto de pesquisa.

O autor explica que perguntas “como” e “por que” se relacionam diretamente com o estudo de caso e se nutrem da análise de documentos, entrevistas e observações, servindo de importante contribuição à base de conhecimento e à construção de uma teoria (YIN, 2001, p.49).

### **Procedimentos metodológicos**

A presente investigação justifica-se frente à importância que os ordenamentos legais têm conferido a educação básica, buscando capacitar o indivíduo sob perspectivas mentais, psíquicas, culturais e sociais de forma equilibrada. Nesse sentido, a música, pensada como uma das áreas de conhecimento, deve seguir o mesmo intuito.

Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- Ponderações sobre o Relatório Delors (1996) e a Carta de Transdisciplinaridade (1994), com o propósito de formular e fundamentar a visão do desenvolvimento integral que aqui se defende;
- Discussão sobre o pensamento de H.J. Koellreutter e M. Schafer;
- Levantamento bibliográfico de artigos publicados em anais e revistas científicas, dissertações e teses, textos científicos voltados para a temática desenvolvida;
- Análise dos seguintes documentos institucionais: Projeto Pedagógico, planejamentos semestrais e anuais arquivados na Instituição, relatórios trimestrais realizados por mim;

- Leitura e análise do meu diário de bordo contendo as anotações e observações pessoais no período mencionado, enquanto docente da disciplina.

A primeira fase da pesquisa concentrou-se na definição de *desenvolvimento integral* do indivíduo, a partir dos preceitos discutidos no Relatório Delors (1996) e na Carta da Transdisciplinaridade (1994), complementado pelo levantamento bibliográfico. Diante disso, pude delinear com clareza a ação pedagógico-musical que desenvolvi ao longo dos anos a partir da leitura dos ordenamentos, dos trabalhos publicados e documentos coletados.

Na segunda fase, ao reunir os dados destinados a evidenciar o processo de ensino-aprendizagem musical no Colégio, apoiei-me em três princípios elaborados por YIN (2001): utilizar diferentes fontes de evidências; criar banco de dados e estabelecer o encadeamento de ideias.

O primeiro princípio destina-se à triangulação das concepções sobre o desenvolvimento integral verificados na análise dos documentos e no levantamento bibliográfico ao objeto de estudo. O segundo princípio, que trata da criação de um banco de dados, confere confiabilidade ao estudo de caso. O último princípio - o encadeamento de ideias - garante a clareza sobre o objetivo da pesquisa e valida o objeto de pesquisa. Contudo, é importante dizer que os três princípios não engessam a pesquisa, mas orientam a condução para o controle da sua qualidade.

Para que isso fosse realizado, avaliei meu objeto de pesquisa frente aos documentos e levantamento bibliográfico realizado, posteriormente criei um banco de dados contendo o meu diário de bordo; relatos de projetos; planejamentos; relatórios trimestrais; relatos de projetos interáreas; projeto pedagógico e observações participante, por se tratarem de documentos relevantes para o meu estudo de caso. Na terceira fase, após encadear as ideias, procedi a análise dos dados, fazendo a convergência das ideias para verificar de que forma o ensino musical realizado no Colégio Marupiara colaborou para o desenvolvimento integral do estudante.

### **Estrutura da Pesquisa**

A relatório da pesquisa está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo consta a análise dos documentos que fundamentam e delimitam o conceito de desenvolvimento integral em que se baseia o estudo de caso, trazendo uma síntese e análise do Relatório Delors (1996) e da Carta de Transdisciplinaridade (1994), onde se destacam os aspectos voltados para este fim. Na análise da Carta da Transdisciplinaridade reporto-me à visão transdisciplinar de Basarab Nicolescu, um dos autores da carta, embasando a atitude transdisciplinar que permeia o objeto de pesquisa. Ao final deste capítulo inter-relaciono os dois documentos para

demonstrar sua relevância ao compor os três princípios da ação pedagógico-musical: contextualizar, integrar e aprender a ser, complementando, dessa forma, a hipótese da pesquisa.

O segundo capítulo, inicialmente traz a fundamentação teórica da minha pesquisa, ou seja, o desenvolvimento integral do indivíduo a partir do ensino musical na educação básica, focando as publicações de Zamprona, 2007; Lima, 2016; Fonterrada, 2008, Brito, 2003.

Posteriormente, dou início ao levantamento bibliográfico pautado em trabalhos nacionais voltados para o ensino musical na Educação Básica com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento integral do indivíduo. Dessa forma, foram lidos os resumos que continham as temáticas de música na educação básica, juntamente com as palavras-chave *desenvolvimento integral e formação integral* em trabalhos sobre música na educação básica., o que motivou a leitura integral desses artigos e textos publicados.

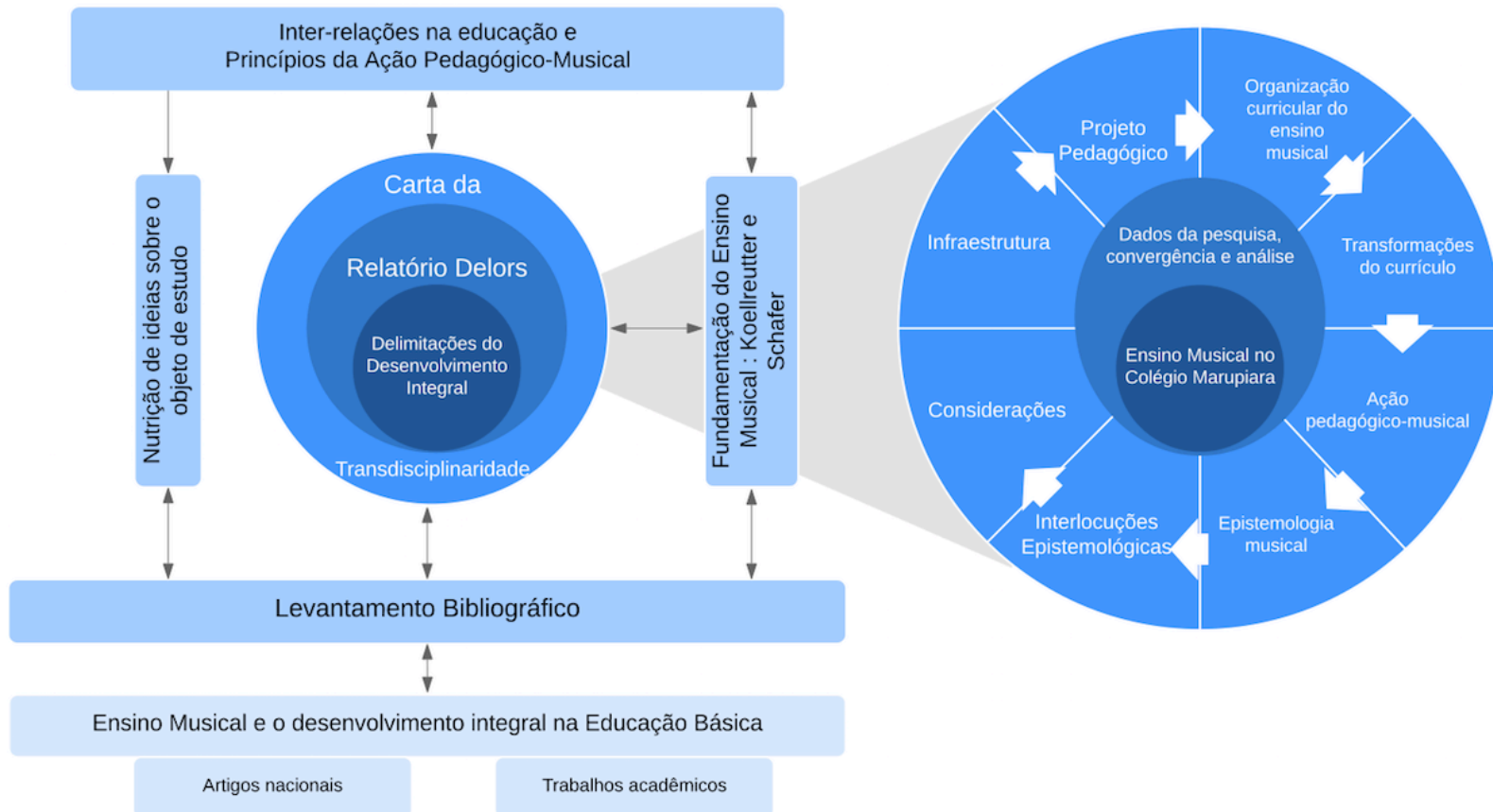
O terceiro capítulo traz a fundamentação teórica do ensino musical, baseada nos relatos e ações do compositor e educador musical Hans-Joachim Koellreutter e do músico canadense Murray Schafer, como norteadores do ensino musical do Colégio Marupiara. Essa fundamentação dialoga com a epistemologia musical trazida no capítulo seguinte, demonstrando sua importância na definição da ação pedagógica que desenvolvi nesses anos à frente dessa instituição de ensino.

O quarto capítulo foi destinado ao estudo de caso propriamente dito, descreve o Colégio Marupiara desde sua infraestrutura até seu Projeto Pedagógico; relata a organização do currículo do ensino musical; descreve as transformações mais significativas do currículo de música, a ação pedagógico-musical e as epistemologias e suas interlocuções com a fundamentação relatada. Este capítulo faz referências e sínteses dos diferentes projetos e trabalhos realizados durante os anos de 2002 a 2017, inseridos nos apêndices da pesquisa.

Nas considerações finais exponho de forma sintética os preceitos discutidos e analisados neste estudo de caso e realizo algumas reflexões acerca da temática, subjugadas a minha hipótese de pesquisa.

Segue o fluxograma da pesquisa desenvolvida:

Figura 1: Estrutura do Trabalho



Fonte: MORAIS (2019)

## CAPÍTULO 1

### 1. A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO

A educação no século XXI tem se preocupado em difundir metas e ações que priorizam cada vez mais o desenvolvimento integral do indivíduo, seja ele, cognitivo, físico ou psíquico. Essa necessidade está instituída nos ordenamentos voltados para a educação básica e se estende para o ensino superior, onde está previsto o aprimoramento dos ensinamentos realizados na educação básica, atuando a favor da universalização do conhecimento (Brasil, 2015).

Nas décadas finais do século XX, uma crise multidimensional advinda do campo científico, tecnológico, econômico e político afetaram, principalmente, os aspectos culturais, morais, éticos, sensoriais e comportamentais da sociedade.

Capra (1982) destaca alguns acontecimentos que protagonizam: a ameaça da extinção de toda e qualquer forma de vida no planeta devido ao crescimento da produção de armas nucleares; o prejuízo à saúde por produtos químicos (poluição e contaminação); a deterioração do meio ambiente, levando ao esgotamento de recursos naturais; o crescimento de doenças psicossomáticas; a desintegração social; inflações galopantes; distribuição desigual de renda e aumento da margem de desemprego. Segundo o autor, profissionais especializados estão incapazes, confusos ou impotentes devido à compartimentada visão da realidade. Em linhas gerais, eles ainda carregam preceitos do mundo mecanicista<sup>3</sup> que, indubitavelmente, demonstram sua obsolescência. Paralelamente, a física passou por diferentes revoluções conceituais e provocou a instauração de um novo paradigma da visão sobre o mundo. Este passou a ser entendido como um organismo vivo, interdependente, em constante movimento e transformação, sujeito à influência ou ação das relações e do meio.

Moraes (1996), resume três importantes descobertas da física que têm impacto nessas transformações:

- a. *Princípio da Incerteza*, de Heisenberg (1927): desafia a noção de causa e efeito quando considera uma variante: a intervenção do sujeito no objeto observado. Dessa descoberta se projetará a *intersubjetividade*, como importante característica da pós-modernidade;

---

<sup>3</sup> A visão mecanicista de mundo, originada no século XVII, criou uma divisão entre o espírito e a matéria; conservando todas as partes ou componentes compartimentados e independentes, dando ênfase ao pensamento linear. Ela instaura o chamado “pensamento cartesiano”. Fritjof Capra em seu livro “O Ponto da Mutação”, de 1982, retoma e explica esta visão.

- b. Lei da Complementaridade*, de Bohr (1928): descobre que onda e partícula são descrições complementares da mesma realidade; a natureza é entendida com ambiguidade: matéria e energia;
- c. Estruturas dissipativas*, de Prigogine (1977): introduz o conceito de que sistemas complexos trocam energia com o meio ambiente para sua evolução. Essa descoberta afirma que todo o universo está em constante criação e todos os sistemas vivos são interdependentes e estão em permanente estado de interação com o meio ambiente (Ibid, p. 60).

Segundo a autora, dessas descobertas emergem uma visão multidimensional do ser humano, uma visão mais integrada do mundo; mundo este que compreende a existência de interatividade entre o sujeito/objeto/meio, onde tudo está conectado e interligado, em processo contínuo de autocriação. O conhecimento passa de um estado inerte para algo que está sempre em *processo* de mudança. O estudante passa de objeto do processo educativo para sujeito central nesse processo (Ibid, p. 61).

Trata-se de um tempo em que as circunstâncias exigem uma educação preocupada em oferecer o desenvolvimento da multidimensionalidade humana, capacitando-o para a resolução de problemas, para a relação interpessoal, para a diminuição de desigualdades, para a reintegração de corpo e alma, estabelecendo um diálogo aberto e uma visão integrada do conhecimento e do mundo.

O “Relatório Delors”<sup>4</sup> e a “Carta de Transdisciplinaridade” retratam evidente preocupação com esta necessidade e documentam propostas e iniciativas que favoreçam uma educação para o século XXI, no contexto apresentado, voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, integrando os diferentes campos de conhecimento.

A partir dessa integração de conhecimentos é que se instaura a visão do ser humano como um ser complexo, que se desenvolve em toda sua complexidade, ideia calcada na “Carta de Transdisciplinaridade”, publicada no livro “O Manifesto da Transdisciplinaridade” (NICOLESCU, 1999), escrita por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, no ano de 1994, dois anos antes da publicação do “Relatório Delors”. O documento traz princípios norteadores que contemplam a relação entre os indivíduos, seu contexto e os objetos de conhecimento.

---

<sup>4</sup> A “Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI” presidida pelo político francês Jacques Delors, escreveu o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, (conhecido e aqui tratado como “Relatório Delors”), apoiada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), estabelecendo apoio ao desenvolvimento humano, com o objetivo de diminuir a diferença econômica e social, segundo os critérios adotados pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).



Por conseguinte, verificamos de que maneira o ensino musical na educação básica pode ser influenciado pelos documentos e seguir uma tendência menos tecnicista, focada mais no desenvolvimento integral do indivíduo e sua atuação sociocultural, mesmo se considerarmos que eles não se reportam de forma enfática ao ensino artístico propriamente dito.

É importante ressaltar que esses documentos, cada um a seu modo, propõem um rompimento com o pensamento cartesiano<sup>5</sup>. Penso que como a música, historicamente, é pensada como uma das áreas de conhecimento, ela tende a seguir o mesmo objetivo.

Segue a análise detalhada de cada um desses documentos e o meu relato inter-relacionando os dois documentos.

### 1.1 Relatório Delors

Em 1996 foi composta uma comissão multidisciplinar e multicultural na UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação), presidida por Jacques Delors, com o objetivo de discutir as metas e problemáticas da Educação para o século XXI. Este encontro resultou no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, hoje conhecido com ‘Relatório Delors’. Ele traz uma interessante perspectiva sobre os problemas que envolvem o século XXI, estabelece princípios para os processos de ensino e aprendizagem, oferece orientações sobre diferentes aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que interferem na educação básica e a reflexão de cada um dos relatores da comissão internacional que transita desde a exclusão social e a multiculturalidade até a interação entre a educação e a cultura e uma escola socializadora.

O relatório tem como objetivo nortear a educação para a diminuição das desigualdades econômicas e sociais e toma como definição de *desenvolvimento humano* o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>6</sup>, criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que define a renda, a educação e a saúde como as três dimensões propícias a subsistência do desenvolvimento humano. O IDH incide sobre “o processo de ampliação das liberdades das pessoas, com relação às suas capacidades e as oportunidades a seu dispor, para que elas possam escolher a vida que desejam ter” (PNUD, 1990). Diante desse parâmetro, o Relatório Delors recomenda os rumos para a educação do século XXI.

No relatório, não há imposição dos componentes curriculares que estruturarão a Educação Básica, ainda assim o documento propõe que haja sistemas de educação que estejam ao alcance de todos na oferta de diferentes áreas do conhecimento para obtenção do sucesso

---

<sup>5</sup> O pensamento cartesiano está estritamente voltado para o desenvolvimento da razão, separando o objeto de estudo do seu contexto e que tem a necessidade de conceber certezas permanentes.

<sup>6</sup> O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), foi criado em 1990, baseado no trabalho dos economistas Mahbub ul Haq e Amartya Sen.

escolar. Dada a amplitude dos assuntos tratados no relatório, focalizarei tão somente os pontos relevantes que deverão ser abordados em minha pesquisa.

O documento é dividido em 4 partes: *Prefácio*; *Primeira Parte – Horizontes*; *Segunda Parte – Princípios*; *Terceira Parte – Orientações e Epilogo*, sendo que cada capítulo contempla uma sessão final intitulada *Pistas e Recomendações*.

Já no *Prefácio*, afirma-se o importante papel da educação para o desenvolvimento humano a partir do levantamento das problemáticas presentes no século XXI. Entre elas, destaco:

- rápidas transformações científicas e tecnológicas e crescimento das suas disparidades potencializadas pela globalização (níveis socioeconômicos determinam o acesso digital);
- persistentes desigualdades: fome, criminalidade e guerra em países subdesenvolvidos (exploração da pobreza e sistemas políticos totalitários);
- necessidade de modernizar as mentalidades para se adaptar ao progresso tecnológico e científico;
- renovação de uma vivência concreta da democracia;
- compreensão mútua entre os povos (exercício da solidariedade e respeito às diferenças culturais, religiosas e sociais).

Desse modo, percebe-se que os autores pretendem atribuir à educação uma visão humanista, que atue na promoção do desenvolvimento do indivíduo como um todo, para superação dos conflitos sociais, políticos e econômicos, nas desigualdades sociais e econômicas e, acima de tudo, que cada vez mais os indivíduos se conscientizem de sua reponsabilidade e condição como ser humano que é:

[...] este relatório surge numa altura em que a humanidade, perante tantas desgraças causadas pela guerra, pela criminalidade e pelo subdesenvolvimento, hesita entre a fuga para a frente e a resignação. Vamos propor-lhe uma outra saída. Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica. (DELORS, 1996, p.16)

O documento defende a construção contínua da personalidade, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir, criando uma “sociedade educativa” (DELORS, 1996, p. 18). Isto requer uma inovação e atualização dos saberes para melhor compreender o mundo e o outro, com o intuito de uma vivência coletiva. Este conceito é a porta para o século XXI, definido a partir das problemáticas, que pede não só inovação constante e atualização dos

seus saberes como compreensão melhor do mundo e do outro, para que todos possam “aprender a viver juntos”.

Na *Primeira Parte*, chamada *Horizontes*, dividida em 3 capítulos, há um levantamento mais detalhado dos problemas mundiais que ainda hoje são atuais, apesar de se tratar das décadas de 80 e 90 do século XX. O Capítulo 1, entre outros assuntos, trata da “interdependência planetária”, sua indicação para que a educação exerça aceitação das diferenças culturais, garantia de acesso ao conhecimento a todos e promoção da solidariedade.

O capítulo 2, entre tantos outros assuntos relacionados à participação democrática, traz a discussão sobre o papel preponderante da educação na dinâmica social, ou seja, coloca o sistema educativo, junto aos pais responsáveis pela condução e recondução do estudante que possa ter sofrido qualquer forma de exclusão. Aponta a necessidade de abertura e flexibilidade ao processo de inclusão, conforme expressa o texto abaixo:

O ensino deve, também, ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes, confiando esta iniciação a especialistas, que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida. Para criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos e, portanto, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver nas parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais. (Ibid, p. 57)

O capítulo segue com as indicações sobre a importância da educação na construção da democracia; na necessidade da construção da capacidade crítica para exercício da cidadania; respeito às diferentes personalidades e grupos minoritários e promoção de sua integração; promoção da coesão social e identidade nacional.

O capítulo 3 do relatório tem a função de definir a educação sob a perspectiva econômica voltada para o desenvolvimento humano, julgando desigual o modelo de desenvolvimento humano pautado em crescimento econômico e denunciando o sistema político mundial como um dos fatores para as disparidades econômicas deflagradas ao longo dos anos, bem como as disparidades entre os sexos (Ibid, p. 69). Diante disso preconiza a necessidade mundial de investimentos na educação para o trabalho, visando a formação de um contingente humano que esteja apto a não somente gerir os avanços tecnológicos e científicos em curso, como “se adaptar a um mundo em rápida mudança e capaz de dominar essas transformações” (Ibid, p. 72).

Contudo, o desenvolvimento humano não para aqui. Há outras potencialidades às quais as pessoas atribuem grande valor e que vão desde a liberdade política, econômica e social, à possibilidade de exprimir a sua criatividade ou a sua capacidade de produzir, passando pela dignidade pessoal e o respeito pelos direitos humanos. O conceito de desenvolvimento humano é, pois, muito mais vasto do que as teorias clássicas do desenvolvimento econômico. Os modelos de crescimento econômico relacionam-se mais com o aumento do PNB do que com a melhoria das condições de vida. O desenvolvimento dos recursos humanos, por si só, considera os seres humanos

como simples fatores do processo de produção — isto é, como um meio e não como um fim. As políticas de bem-estar social, por seu lado, encaram as pessoas como beneficiárias do processo de desenvolvimento e não como participantes nesse mesmo processo. Finalmente, esta perspectiva da satisfação das necessidades essenciais orienta-se para o fornecimento de bens e serviços econômicos a grupos desfavorecidos e não para a ampliação das potencialidades humanas. O desenvolvimento humano, pelo contrário, junta à produção e distribuição de bens e serviços, a amplificação e utilização das potencialidades humanas. O conceito de desenvolvimento humano engloba e ultrapassa as preocupações citadas anteriormente. Analisa todas as questões relativas à sociedade — crescimento econômico, trocas, emprego, liberdades políticas, valores culturais etc. — na perspectiva da pessoa humana. Concentra-se, pois, na ampliação das possibilidades de escolha — e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados (Ibid, p. 81-82).

A educação para o desenvolvimento humano é um dos temas dos quais a educação básica deve se munir para diversificar os meios de ensino-aprendizagem, para estimular as diferentes habilidades e ritmos que cada indivíduo possui, bem como desenvolver sua criatividade e curiosidade. Para tanto, o documento propõe “uma avaliação mais exaustiva do desenvolvimento humano, tendo em conta todas as suas dimensões” (Ibid, p.85).

Sobre a Arte na escola, o texto diz: “o desenvolvimento do ensino artístico e artesanal pode ser uma maneira útil de tornar a escola atrativa” (Ibid, p. 84). No entanto, inserir o ensino artístico sob uma perspectiva lúdica para que a escola fique mais atrativa, contraria boa parte das pesquisas realizadas que apontam as artes, e especialmente a música, como um importante campo do saber para o desenvolvimento e formação integral humana. Minha pesquisa, por exemplo, defende que sua oferta no currículo não pode representar apenas uma ‘atração’, mas sim um dos caminhos que constroem a identidade humana, auxiliando na compreensão do mundo e nas relações que os indivíduos estabelecem com o outro.

Na *Segunda Parte* – Princípios, dividido entre os Capítulos 4 e 5, aborda-se os quatro pilares da educação, definidos pela comissão e firmados ao longo do documento, calcando procedimentos da educação do século XXI, apoiados a partir dos desafios, necessidades e demandas apontados no relatório:

(...) *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Ibid, p. 90, grifo do autor) .

O documento reconhece que a escola privilegia ‘aprender a conhecer’ em detrimento do ‘aprender a fazer’, mas requer equidade de cada um dos pilares sabendo de sua importância para a educação integral humana. No viés da educação humanista, o relatório expressa a necessidade da superação de uma educação bancária que, segundo Paulo Freire (1987), é a educação descontextualizada e fragmentada onde se inibe o poder criador dos educandos, para erguemos uma educação em que se associa a reflexão e a relação entre sujeito e sociedade para

o desenvolvimento da criticidade, nomeada por este educador como uma educação problematizadora (FREIRE, 1987, p. 40). Aprender a conhecer, portanto, deve ir além do objeto de estudo, mas constituir ferramentas para a compreensão de todas as coisas como finalidade da vida.

No Relatório Delors, *aprender a conhecer* tem o objetivo de despertar o prazer pelo conhecimento, estimular o pensamento crítico, a curiosidade e aguçar o incansável espírito para a pesquisa; *aprender a fazer* é apresentado como um espaço de ação do ‘aprender a conhecer’, porém o documento discute a importância desta capacidade dando ênfase, a princípio, à sua contribuição ao mundo do trabalho. Dessa forma, reconhece que novas maneiras de ‘saber-fazer’ estão postas e, cada vez são mais importantes qualidades como: capacidade comunicação, trabalho em grupo, gestão e resolução de conflitos (DELORS, 1996, p.94).

Essa capacidade de ‘saber-fazer’ é largamente explorada no processo de ensino-aprendizagem musical, onde ‘aprender a conhecer’ e ‘aprender a fazer’ são inerentes ao processo. Quando aprendemos música entendemos que todas as propostas para o desenvolvimento das capacidades para se conhecer, inevitavelmente, precisam ser vivenciadas, referidas pelo corpo para criar novas redes neurais que propiciam o desenvolvimento da cognição, a memória de um movimento ou mesmo a percepção de determinado padrão sonoro para o seu reconhecimento posterior (ALTENMÜLLER e GRUHN, 2002, p. 72). O ‘fazer’ é ferramenta de pesquisa do ‘ser’, com a dialética: quanto mais eu faço, maior é minha aproximação de tudo o que sou.

O terceiro pilar, *aprender a viver juntos*, é o lugar onde a educação atuará sobre a superação dos conflitos, da violência, da competição por meio do reconhecimento da interdependência entre os povos, respeito à diversidade humana, valorizando o pluralismo, o diálogo e a construção da alteridade, dado que o homem é um ser social. Para tanto, é benéfico que o educador ressalte esse aspecto propiciando à humanidade uma convivência salutar e equilibrada. Conseqüentemente, a capacidade em ‘viver juntos’ perpassa a capacidade de ‘ser’:

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais nada ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos (Ibid, p. 98).

Assim, *aprender a ser*, vem atender ao princípio fundamental da Comissão: “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência,

sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos” (Ibid, p. 99). Para tanto, aconselha-se:

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação — estética, artística, desportiva, científica, cultural e social —, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural (Ibid, p. 100).

Quase ao final deste capítulo, a arte e a poesia são reverenciadas como um espaço ímpar para revelação e expressão da criatividade, bem como um largo campo para se trabalhar a subjetividade. Este argumento contraria o aspecto lúdico exposto no terceiro capítulo do documento, quando os autores afirmam que o desenvolvimento do ensino artístico e artesanal pode ser uma maneira útil de tornar a escola atrativa e aponta de forma indireta a importância da Arte nos processos de ensino/aprendizagem.

A partir do capítulo 5, que está intimamente ligado ao mundo do trabalho e discorre sobre “*A Educação ao Longo da Vida*” destaco o desejo de superação da visão disciplinar da educação, que é posta mais uma vez em discussão (ainda que no ensino superior), coadunando-se às ideias de Edgar Morin (1999, p. 02), quando afirma que a organização do conhecimento dividido em disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas uma em relação às outras.

O Relatório Delors (1996, p.144) pontua que a divisão por disciplinas pode não corresponder às necessidades do mercado de trabalho e as instituições que obtêm melhores resultados são as que souberam incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, aprendizagens que transcendem os limites entre disciplinas.

Esse aspecto corrobora o meu entendimento de que o ensino musical deve integrar os diferentes campos do saber para cumprir seu papel na formação humana. Assim, como qualquer outro educador, o educador musical precisa abrir espaços para o *diálogo com outras disciplinas*, atuando para oferecer a percepção do mundo e de si, sendo um elo entre todas as relações humanas e epistemológicas.

O capítulo 7, intitulado “Os professores em busca de novas perspectivas”, demonstra a relevância do docente na formação do indivíduo, como um “agente de mudança”, tem o objetivo

de propor formas de melhorar a qualidade de ensino e discutir a formação que se espera do docente:

A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder, mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber. Esta noção de autoridade poderá evoluir, mas, por enquanto, permanece essencial, pois é dela que derivam as respostas às questões que o aluno coloca sobre o mundo e é ela que condiciona o sucesso do processo pedagógico. Além disso, a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. O trabalho e diálogo com o professor ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno (DELORS, 1996, p. 157).

Ressalta-se nesta citação a importância em equilibrar na docência, a competência epistemológica e pedagógica na disciplina ensinada para a construção de novos conhecimentos. Esse equilíbrio para a efetividade da ação pedagógica é um dos assuntos com os quais minha investigação se preocupou em verificar e será melhor discutido no quarto capítulo dessa pesquisa (vide capítulo 4).

No *Epílogo* do relatório cada um dos onze membros integrantes da Comissão relatam uma contribuição pessoal. Destaco o texto do relator Roberto Carneiro, antigo ministro da Educação de Portugal, que expõe sua preocupação com a “nova miséria de dimensões múltiplas”: a fome “cultural, material, espiritual, afetivo e de cidadania” “decorrente de situações de extrema pobreza” (Ibid, p.221). Entre outros assuntos também reforça e defende o papel da escola como instituição social, na formação da autonomia pessoal, da alteridade, da solidariedade e da ética em detrimento do isolamento humano que prevalece no mundo atual. Também alerta para o perigo e solução pouco viável de uma educação voltada para o trabalho, sob uma perspectiva econômica:

Tomando por referência a teoria filosófica de Hannah Arendt, são três as esferas constitutivas da vida social: esfera pública, esfera de mercado e esfera privada. Enquanto compete à primeira sustentar os valores da equidade, Arendt considera que o mercado e o mundo do trabalho conduzem à discriminação, ao passo que a esfera privada é marcada pela exclusão que é o corolário de escolhas individuais (Ibid, p. 223).

Se tomarmos a escola como representante da esfera pública, dada sua defesa aos valores de igualdades entre os direitos e liberdades humanos e a esfera de mercado associada à esfera privada, encontraremos duas situações: a) a contradição na oferta da educação voltada ao mercado de trabalho e b) a necessidade de mudança de paradigma das esferas de mercado e privada na perspectiva educacional. Para convergir os moldes educacionais para uma educação humanista será necessário, em ambas situações, readequá-los.

A educação voltada para o mercado de trabalho é colocada como uma ameaça às escolhas individuais, defendidas pela Unesco. Esse tipo de educação diminuiria as condições de desenvolvimento de um ser crítico, que munido de uma formação integral, emerge da conjuntura ideal para exercer a liberdade de escolha cunhada pelo IDH. Dessa forma, o mundo do trabalho não pode estar moldado apenas às necessidades do mercado, mas deve se voltar para agregar os interesses emocionais e as capacidades dos indivíduos.

Zhou Nanzhao, especialista em educação na China, em uma perspectiva asiática, oferece um olhar multidimensional para desenvolvimento humano, considerando-o como “um processo dinâmico complexo englobando as dimensões econômica, política, social, humana, ecológica e cultural” (Ibid, p. 266). O exercício da solidariedade é colocado como um dos pontos importantes para o desenvolvimento humano. Sem excluir o desenvolvimento econômico ele afirma:

(...) o progresso econômico e técnico perderá o seu verdadeiro sentido se os esforços a favor do desenvolvimento não tiverem como elementos e objetivos centrais as dimensões humanistas e culturais. No século XXI, quando as indústrias se apoiarem mais na tecnologia e a atividade social fizer ainda mais apelo ao saber, os recursos humanos desenvolvidos pela educação e formação desempenharão um papel cada vez mais crucial. Desde Confúcio até aos pensadores contemporâneos, os orientais sempre apreciaram e perseguiram o ideal de um “mundo unido e harmonioso”, e de uma “sociedade humana coerente, baseada na paz universal” (...) A humanidade nunca abrandou seus esforços para integrar, num todo, as dimensões econômicas do desenvolvimento e as suas dimensões educativas e culturais (Ibid, p. 267).

Mas qual seria a relação de todos estes aspectos com o ensino musical? Saliento, mais uma vez, que esta pesquisa está direcionada especificamente à educação básica e busca estabelecer um discurso real entre o que música pode fazer nesse contexto e o que a educação básica espera dela. É desse modo que, sem sustentar utopias ou abrir caminhos para ideais inocentes ou ideais desconectados dos princípios ou necessidades da formação integral do indivíduo na escola, fundamento minha ação pedagógica nesse documento e nos demais que seguirão, para contextualizar tal ensino.

Dialogando com o Relatório Delors defendo que o ensino musical, integrado ao currículo escolar, deve atuar como um dos campos do conhecimento capaz de estimular a crianças e jovens no desenvolvimento de suas habilidades e competências natas ou inatas, tanto na dimensão específica dessa área como nas mais subjetivas como sua sensorialidade, a estética, a ética e a relação interpessoal.

Sendo assim, penso que as frequentes mudanças educacionais desde o começo do século XXI e sua constante vinculação com a política econômica, exigem por parte dos docentes uma reflexão mais atenta e transformações na prática docente do ensino de Arte, para que a educação



humanista seja preservada e valorizada como um ideal no cumprimento de seu papel formativo humano, em detrimento de uma formação técnica e mecanicista.

## 1.2 Carta da Transdisciplinaridade

A Carta da Transdisciplinaridade foi publicada durante o Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, no Convento de Arábia, Portugal, por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, em 1994. Edgar Morin era então presidente do CIRET (Centro Internacional de pesquisa e estudos transdisciplinares) e Lima de Freitas o presidente do comitê (DOS SANTOS, 1995, p. 7). Em 1999 Basarab Nicolescu descreveu sua concepção sobre transdisciplinaridade em “O Manifesto da Transdisciplinaridade”, anexando a carta.

A carta representa um conjunto de medidas discutidas nesse congresso dividida em: *Preâmbulo* (considerações), 14 *Artigos* e um *Artigo Final*. No preâmbulo justifica-se a necessidade de uma nova tomada de atitude para firmar um contrato moral e os artigos constituem-se em um conjunto de atitudes transdisciplinares a ser adotadas para este fim. Apesar de mais de duas décadas de sua publicação, a carta ainda preserva sua contemporaneidade no apontamento de algumas questões a serem revisadas, quais sejam a compartimentalização do conhecimento, o conhecimento esvaziado de significado e o ser vazio de saberes.

O *Preâmbulo* reporta-se ao contexto em que vivemos: a multiplicação de disciplinas em contraposição à visão global do ser humano; a eficácia pela eficácia; necessidade de uma percepção que enfrente a complexidade do mundo atual; o rompimento entre o ‘ser’ empobrecido e o ‘saber’ acumulativo, levando à caminhos obscuros dos indivíduos e da sociedade e desigualdades crescentes em todos os âmbitos.

Cada um dos artigos, acima de tudo, esclarece a visão transdisciplinar e sua relação com a educação e o ser humano. No artigo 3º, por exemplo, sem negar a disciplinaridade, coloca-se a transdisciplinaridade como complemento, ou seja, a abertura que existe entre as disciplinas e aquilo que lhes escapa. Enquanto o artigo 4º alerta para o exagero de formalismo, objetividade e rigidez como fator de exclusão do sujeito (o maior objetivo da educação)<sup>7</sup>, o artigo 5º aponta para o diálogo entre os campos de conhecimento:

**Artigo 5:** A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida que ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior (NICOLESCU, 1999, p. 163).

<sup>7</sup> Conectado à esta ideia o educador Hans-Joachim Koellreutter, em 1998, na publicação “Educadores musicais de São Paulo, organizada por Sonia Albano de Lima, afirma: “O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical”.

Este artigo confirma a necessidade de uma educação centrada na multidimensionalidade das disciplinas e para o que está além delas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o conhecimento desenvolvido em cada disciplina representa apenas uma das linhas onde se tece a rede de conhecimentos que capacitam integralmente o indivíduo.

Destaco com igual propósito, o artigo 11, que aborda a contextualização nos processos de ensino-aprendizagem:

**Artigo 11:** Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ele deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da instituição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (Ibid, p. 164).

Na carta há o esclarecimento de que a Transdisciplinaridade não é uma religião, filosofia, metafísica, ciência ou ainda, uma metodologia, mas sim uma abordagem, uma visão, uma atitude para a construção do conhecimento. Ressalta-se que, na ética transdisciplinar, prevalece o diálogo e a discussão de qualquer ordem (ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica), bem como o respeito para o bem comum (Ibid, p. 163-164).

No artigo final os participantes despojam-se do documento, dando abertura a qualquer ser humano interessado em promover nacional, internacional ou transnacionalmente, as medidas progressivas para a aplicação dos demais artigos na vida cotidiana (Ibid, p. 165).

No livro “O Manifesto da Transdisciplinaridade”, de Basarab Nicolescu, de 1999, onde a carta também foi publicada, o autor concebe a teoria acerca do assunto, discute sua dimensão e estabelece sua contribuição à educação a partir dos quatro pilares definidos pelo Relatório Delors, base da prática docente atual: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em conjunto e aprender a ser.

Relembro que os documentos a que me reporto neste estudo de caso foram publicados um pouco antes da redação do Projeto Pedagógico (1998) do Colégio Marupiara, sendo denominadores comuns para equacionar o seu contexto e pensamento educacional em vigor.

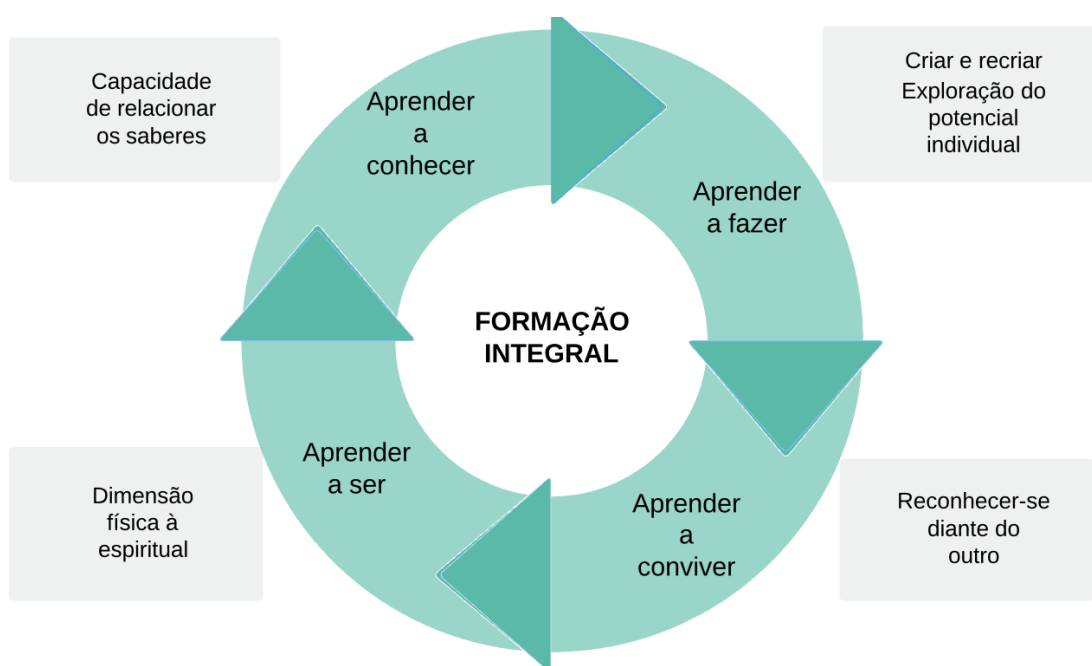
Na concepção de transdisciplinaridade, traçada por Basarab Nicolescu (1999), há três fundamentos: a complexidade, níveis de realidade e o terceiro incluído. A *complexidade*, base do pensamento transdisciplinar, assume a articulação sem hierarquia das disciplinas como procedimento para redimensionar o conhecimento, sem compartimentá-lo, em uma nova visão de mundo. Os *níveis de realidade* é a declaração de que existem espaços a serem preenchidos por diferentes níveis de compreensão, ou seja, ‘pontos de vista’, que contribuem para a construção integrada e afinada do conhecimento. Já a *lógica do terceiro incluído* refere-se ao próprio indivíduo que não pode ser suprimido do processo de conhecimento, posto que é ele que determinará a percepção dos diferentes níveis de realidade resultando no conhecimento

transdisciplinar. A atitude transdisciplinar, portanto, está naquilo que atravessa e que está além da disciplina.

Tão importante como os fundamentos da transdisciplinaridade é a compreensão da atitude transdisciplinar. O autor define três traços fundamentais para a atitude transdisciplinar e que devem fazer parte de toda pesquisa: o rigor, a tolerância e a abertura<sup>8</sup>. O rigor é caracterizado pela consideração sobre as coisas, as pessoas e suas relações, “todos os dados presentes em determinada situação” (NICOLESCU, 1999, p. 132). A abertura é a aceitação do imprevisto e certezas temporárias e a “tolerância é a constatação de que existem ideias e verdades contrárias aos princípios fundamentais da transdisciplinaridade” (Ibid, p. 133).

Outro aspecto importante, relacionado ao manifesto (NICOLESCU, 1999), é a referência que faz aos pilares da educação constituídos pelo “Relatório Delors” (DELORS, 1996). Para o autor, uma educação só pode ser legítima se for integral, logo, fica evidente a necessidade de inter-relacionar os quatro pilares com esse propósito. A educação, portanto, deve se voltar “à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (Ibid, p. 149).

Figura 2: Diagrama dos quatro pilares da educação e a formação integral



Fonte: MORAIS (2019).

<sup>8</sup> Essas três atitudes constituem o artigo 14 da “Carta da Transdisciplinaridade”.

Nicolescu interpreta o “aprender a conhecer” como a capacidade de fazer ligações entre os diferentes saberes e que a atitude transdisciplinar, no âmbito disciplinar, é essencial para favorecer este tipo de conhecimento. Em “aprender a fazer”, o autor faz uma ressalva contra a especialização descomedida e constitui seu entendimento sobre este pilar a partir do fazer criativo, onde o fazer deve significar também criar e recriar para explorar o potencial de cada indivíduo. Sobre o pilar “aprender a viver em conjunto”, aponta não só para o respeito pelas regras de convivência, mas principalmente, como “*reconhecer-se a si mesmo na face do outro*” (NICOLESCU, 1999, p. 145-147, grifo do autor). Sua concepção para “aprender a ser” é de que para nos constituirmos é importante conhecer tudo o que nos atravessa, da dimensão física à espiritual.

Moraes (2008), em seu estudo sobre a transdisciplinaridade afirma que esta abordagem nos motiva a romper barreiras, derrubar muros e reunir posições contraditórias para favorecimento do conhecimento complexo, reconhecendo a necessidade de religar as partes ao todo, além de reunir as diferenças, sejam elas culturais, religiosas ou sociais. Os conhecimentos devem ter multirreferencialidade, ser transversais e manter um foco aprofundado sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Granja (2006) afirma que a Transdisciplinaridade tem como maior objetivo a formação global do indivíduo e deve reunir diversos objetos do conhecimento, metodologias e dimensões do saber. Considero a atitude transdisciplinar um fio invisível que tece a malha humana e o conhecimento no processo de formação integral. Desse modo, a fim de adotarmos uma abordagem humanista, acredito que seja fundamental perceber sua relevância para o ensino musical.

### **1.3 O Relatório Delors e a Carta da Transdisciplinaridade: Inter-relações positivas na educação**

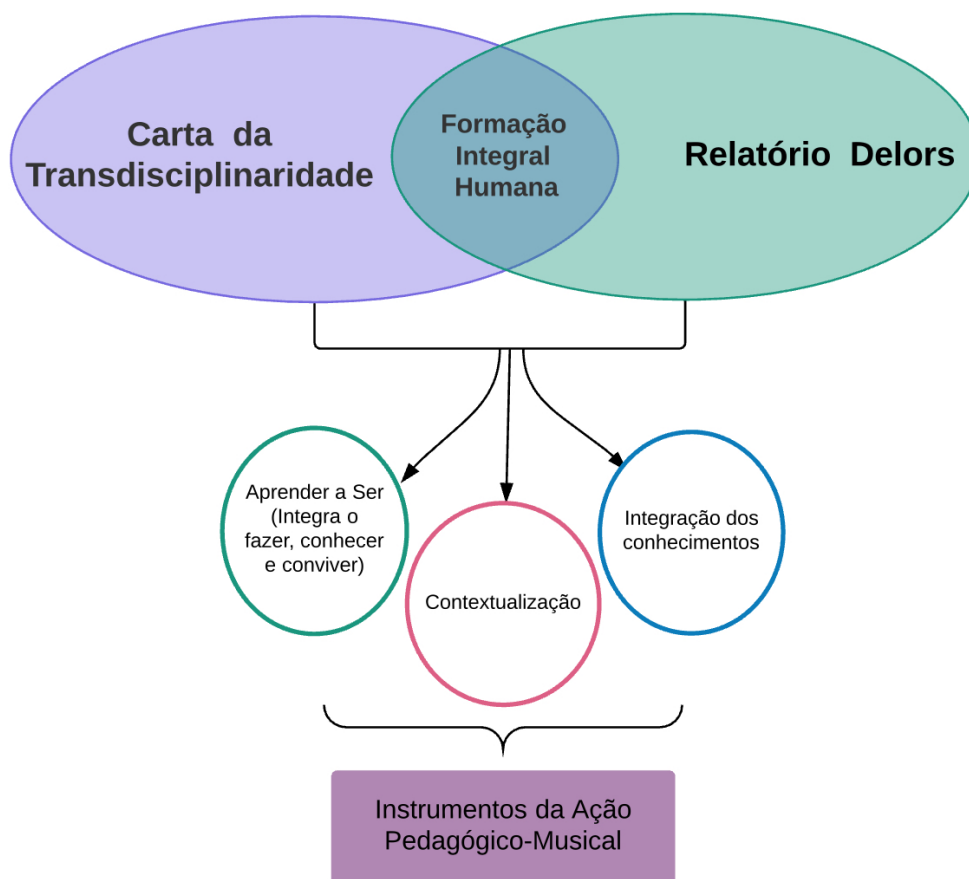
Existe certa complementaridade entre esses documentos, interligando-os e alinhando-os em diferentes aspectos. Sendo contemporâneos em sua criação (o “Relatório Delors”, em 1996 e a “Carta da Transdisciplinaridade”, em 1994) ainda influenciam e muitas vezes norteiam os modelos educacionais no século XXI. Destaco aqui três pontos que os convergem.

O primeiro refere-se às preocupações que motivam ambos os documentos: as desigualdades socioeconômicas e os conflitos político-sociais. Há o entendimento de que é necessária a contextualização no sentido de promover maior consciência sobre o mundo atual e daí obter as transformações sobre a maneira de pensarmos o conhecimento, o mundo e a relação com o outro.

O segundo diz respeito ao “aprender a ser” que, em ambos os documentos, aparece como uma preocupação sobre o valor em “ser”, uma prioridade a se tratar. O “Relatório Delors” entende esse pilar como integrador do aprender a conhecer, fazer e conviver, sendo que cada um dos pilares constitui o que é “ser”, como diferentes dimensões da construção do eu. Já a “Carta da Transdisciplinaridade” vai além, defende e considera a necessidade de enriquecer o ser interior, proteger a subjetividade, para favorecimento do indivíduo e da sociedade, pressupondo a superação do “ser” para “sermos”.

O terceiro é sobre a integração dos conhecimentos, presente no relatório como um instrumento para o desenvolvimento humano sustentável e na carta como alicerce para uma visão global do ser humano. Ambos documentos esperam que os programas educacionais possam superar a compartimentalização entre as disciplinas para comporem saberes de maior complexidade e coesão que projetem uma sociedade mais humanista, com integração de valores socioculturais, sendo a “educação o cimento da construção do desenvolvimento humano sustentável” (DELORS, 1996, p.236). Segundo Morin (2003), a educação atual precisa oferecer o entrelaçamento de todas as áreas do conhecimento durante a formação do indivíduo. Portanto, a multidimensionalidade deste conhecimento oferece espaço para o desenvolvimento das diversas capacidades e potencialidades humanas.

Figura 3: Diagrama das Inter-relações positivas na educação



Fonte: MORAIS (2019).

Considero que, contextualizar as experiências musicais desenvolvidas, alinhando o momento em que o estudante vive e suas problemáticas; auxiliar na construção do indivíduo que ocorre no “aprender a ser”, que chamarei aqui de pilar catalisador, e integrar os conhecimentos, são três princípios pedagógicos norteadores do processo de ensino-aprendizagem musical. Logo, contextualizar, aprender a ser e integrar os conhecimentos, constituídas pelas inter-relações dos documentos analisados embasam minha proposta pedagógico-musical.

Seguindo essa lógica; acredito que um ensino musical baseado nesses dois documentos, “Relatório Delors” e “Carta de Transdisciplinaridade”, pode trazer um grande benefício no redimensionamento de seus propósitos e na definição de uma ação pedagógica a favor da formação integral humana.

## CAPÍTULO 2

### 2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO : O ENSINO MUSICAL VOLTADO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO

A preocupação e a defesa da música como importante componente da formação e desenvolvimento humano, permeia o trabalho de diferentes educadores musicais brasileiros. Maria de Lourdes Sekeff Zampronha (2007), por exemplo, enumerou de forma cuidadosa e detalhada as “influências da música sobre o ser humano” (2007, p.116). Em seu livro *Da música, seus usos e recursos*, ela expõe claramente a relação da música com o nosso desenvolvimento bio-físico-psico-social-cultural:

O indivíduo é uma unidade biológica e cultural por excelência: de um lado funciona de acordo com princípios da biologia, e por outro define-se como um ser cultural por natureza, natureza esta que o resultado este dentro e fora de si. O que significa dizer que a parte da cultura humana chamada *música*, produto exclusivamente humano, é também formada por uma dimensão biológica e cultural (ZAMPRONHA, 2007, p.114-115).

As dimensões de cada aspecto humano constituem-se nesse estudo de forma a sintetizar as tantas influências que a música oferece ao desenvolvimento integral humano, desenvolvendo a ideia de que as singularidades do processo de ensino-aprendizagem musical preenchem as necessidades de desenvolvimento do indivíduo.

Apoiada em diferentes estudiosos como Langer, Willens, Gardner, Howard & Lewis, entre outros, Zampronha reúne os aspectos que vão desde o fisiopsicológico, o neurológico, o psíquico, sensorio-motor e o afetivo-emocional, explicando como a música opera em cada uma delas. Muito embora, não se preocupe em trazer os termos *desenvolvimento integral* ou *desenvolvimento humano*, descreve a multidimensionalidade com que a música tange o ser humano.

Segundo a autora, é concedido à música um lugar singular no sentimento que, devido sua natureza, alcança onde o discurso se cala, tornando-se o eixo de nossa humanidade. Confirmando isso, diz que a música é “potência que mobiliza, integra sentidos, razão, sentimento, imaginação, mexe com o nosso eu, e contra isso somos relativamente indefesos” (ZAMPRONHA, 2007, p. 129). Sobre a música na educação a autora acredita que deve haver o diálogo entre as disciplinas:

(...) pontuar a *música na educação* é assinalar a necessidade de sua prática nas escolas, auxiliar o educando a concretizar seus sentimentos em formas expressivas, favorecer a interpretação de sua posição no mundo, possibilitar a compreensão de suas vivências, conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão (ZAMPRONHA, 2007, p. 130).

Ela destaca a atuação da música na educação em diferentes âmbitos: na criatividade; na cultura; no desenvolvimento cognitivo, social e nas múltiplas potencialidades; como agente psicológico e na emoção para a completude humana. Além disso, confere quatro funções para a música: a cognitiva, a reflexiva, a extensiva e a expressiva, sendo que cada uma delas representa uma possibilidade educacional.

A autora discorre, com veemência, sobre diferentes argumentos que justificam a música no currículo escolar. Entre eles estão listados não apenas seu benefício cognitivo e sua potencialidade interdisciplinar, mas os aspectos que a escola de hoje quer formar como a inter e multiculturalidade e a liberdade de pensamento e expressão

Em consequência dessa análise, a autora ergue a música como quinta disciplina<sup>9</sup>, apropriando-se de um termo empresarial, para afirmar o seu pensamento sistêmico<sup>10</sup> sobre o conhecimento musical. Consequentemente, dada as dimensões que a música envolve – afetiva, cognitiva, histórica, ideológica, social e individual – é natural que ela faça parte do currículo escolar.

A pesquisadora Sonia Regina de Albano Lima (2016), autora do livro *Música, educação e interdisciplinaridade: uma tríade em construção*, reservou um capítulo inteiro destinado a um levantamento bibliográfico detalhado sobre a música como auxiliar do desenvolvimento humano. Nesse levantamento a autora compromete-se em apontar os benefícios advindos de um ensino musical que difunde o aprimoramento humano em todas as dimensões (sociais, cognitivas, psíquicas, neurológicas e físicas), considerando seu valor estético (LIMA, 2016, p. 164). Para tanto, sua pesquisa inclui na bibliografia tanto textos de músicos como profissionais de diferentes áreas: psicologia, medicina, física, sociologia, antropologia e educação, alinhavando a perspectiva de cada um deles acerca do assunto.

Embora o levantamento seja de grande relevância para o conhecimento da música e suas contribuições ao desenvolvimento humano, este estudo também tem um interesse específico em ressaltar a visão complexa constatada pela autora, que se instaura sobre a educação básica quando ela opera a favor do desenvolvimento humano. Enfatizando o discurso dos educadores pesquisados (LIBÂNEO; SANTOS, 2005; MORAES, 2008), a autora indica a necessidade da construção de um pensamento sistêmico na educação, voltado para a formação integral do indivíduo:

---

<sup>9</sup> A quinta disciplina foi um conceito criado por Peter Senge em seu livro *A quinta disciplina*, em 1990, onde o autor sugere que ela teria uma visão sistêmica, responsável em reunir teoria e prática e o conhecimento que pode interligar todos os outros.

<sup>10</sup> Segundo Fritjof Capra (1982), a concepção sistêmica entende o mundo de maneira integrada, como um organismo vivo que possui um sistema de relação e organização próprios. Essa visão valoriza os processos e prevê a interação como o ambiente, responsável pelo desenvolvimento dessas relações e organizações que integram todas as partes.



[...] educamos ao mesmo tempo para a subjetividade e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a reprodução e para a apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras. Isso requer portas abertas para análise e integração de conceitos, captados de várias fontes – culturais, psicológicas, econômicas, antropológicas, simbólicas, na ótica da complexidade e da contradição, sem perder de vista a dimensão humanizadora das práticas educativas (LIBÂNEO; SANTOS, 2005, p 23 apud LIMA, 2016, p. 170).

Sobre os autores levantados, Lima (2016) acrescenta que o “agir pedagógico” deve priorizar o estudante enquanto ator responsável de sua aprendizagem; o respeito à diversidade cultural; espaço para a construção de sua identidade, como ser social, cultivando a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções e a intuição (Ibid, p.27-28 apud LIMA, 2016, p. 171).

Entretanto, é necessário imbuirmos em nossa prática o pensamento e a responsabilidade de um novo paradigma que privilegie o sentido da existência. Assim, transformando e remodelando a ação pedagógica, poderemos efetivar um processo de aquisição de conhecimento musical propício para a formação humana. Lima, citando Moraes, (2016) discorre que é papel do educador oferecer espaço para a reflexão e para a ação: “espaços emocionalmente sadios que valorizem o FAZER em contínuo diálogo do SER. Potencializando o FAZER, estaremos também potencializando o SER” (MORAES, 2008, p.165 apud LIMA, 2016, p. 174).

Fonterrada (2008), em seu ensaio sobre música e educação *De tramas e fios*, com maestria, tece os caminhos percorridos pela educação musical brasileira dentro da escola desde sua entrada até o ‘vale’ que se abriu entre ambas. Nesses caminhos aborda a filosofia de John Dewey e sua proposta de Escola Nova, com a qual compartilha a ideia de que o ensino da música deve ser acessível a todos, não somente aos que possuem aptidão musical, contribuindo para a formação integral do ser humano (FONTERRADA, 2008, p. 210). A respeito disso, afirma seguramente sobre a base da educação musical:

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa real função da arte deveria estar na base de toda proposta de educação musical (FONTERRADA, p. 117).

Sendo aluna de H. J. Koellreutter e responsável por difundir no Brasil o trabalho pedagógico do educador musical canadense Murray Schafer, Fonterrada oferece reflexão e redimensionamento do ensino-aprendizagem musical e sua integração com outras linguagens artísticas. A partir de uma visão sistêmica do ensino-aprendizagem, a educadora aponta semelhanças entre as propostas pautadas na estética contemporânea de Paynter, George Self,

Murray Schafer e Boris Porena e a aprendizagem em rede, no rompimento ao pensamento cartesiano, explorando as inúmeras possibilidades e áreas que podemos acessar durante as experiências musicais dessa natureza:

Quebra-se a linearidade nesse momento, e começam a aparecer procedimentos semelhantes aos das operações em rede. Enfraquece-se, também a concepção mecanicista de mundo, passando-se a adotar outra, de caráter sistêmico, em que o mundo é visto como um organismo vivo, em que as partes se relacionam, influenciam-se mutuamente e se caracterizam pela possibilidade de regeneração (FONTERRADA, 2008, p. 339).

Ela lembra que a estética da música contemporânea, trazida para a educação musical brasileira por Koellreutter ao proporcionar explorações e criações sonoras, alinha-se aos educadores da segunda geração dos métodos ativos citados anteriormente. Contudo, mesmo não tendo o alcance suficiente para enfraquecer a concepção mecanicista entre os educadores musicais brasileiros, no século XX, incentivou seus alunos a questionar tudo, a improvisar e criar (FONTERRADA, 2008, p. 216).

Teca de Alencar Brito, com sua importante pesquisa sobre a proposta pedagógica de Koellreutter, narra e ecoa uma concepção de educação e o processo de ensino-aprendizagem musical sob a perspectiva deste educador, bem como as ações pedagógicas produzidas por François Delalande.

Brito (2003) confirma que é preciso “enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente” (Ibid, p. 45), favorecendo uma experiência crítica e reflexiva. Em sua obra ela revela sua tendência a desenvolver uma pedagogia construtivista, quando oferece espaço para a criação, levantamento de hipóteses e experimentações. Afirma que, acima de tudo, a música deve desenvolver o ser humano e defende sua integração com outras áreas do conhecimento.

Essas educadoras musicais discutem a música como intrínseca necessidade humana, vislumbram a formação integral do indivíduo a partir dessa arte e nos inspiram a erguer pontes entre o ensino de música e a educação básica brasileira para o século XXI. Esse aspecto motivou-me a realizar um levantamento bibliográfico, que teve como principal objetivo investigar a incidência de trabalhos acadêmicos sobre essa temática, a fim de promover um diálogo com essa bibliografia.

As palavras-chave escolhidas para a elaboração desse levantamento bibliográfico foram *desenvolvimento integral e formação integral* em trabalhos sobre música na educação básica. Nesse primeiro contato constatei a escassez de trabalhos que traziam os termos acima relatados, seja no título, no resumo ou nas palavras-chave, tornando-se necessária a leitura integral dos textos coletados para referendar a temática. Diante disso, entendo que minha pesquisa pode

contribuir para estudos futuros, a fim de refletirmos mais atentamente sobre o ensino musical na educação básica sob a perspectiva de uma formação integral do indivíduo.

O levantamento constou de trabalhos realizados entre 2011 até 2017. Foram levantados os artigos publicados nos anais de Congressos Nacionais e Encontros Regionais da ABEM (<http://abemeducacaomusical.com.br>) disponíveis online na categoria *ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica*; na Revista Música Hodie, segundo sua relevância e demanda em publicação de trabalhos na área de música e educação; no Portal Brasileiro de Publicações Científicas (Oasisbr), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT (<http://oasisbr.ibict.br/vufind/>) e no Catálogo de Teses e dissertações da Capes ([http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/- !/](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/-!/)).

Inicialmente realizei a leitura de resumos que focalizavam o ensino musical como componente curricular na educação básica ministrado por um educador musical licenciado ou graduado em música, priorizando um diálogo equilibrado, preservando o espaço para a voz do profissional especializado que atua no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Evitei trabalhos que tratassem da formação docente; do ensino de música nas escolas de música de formação tecnicista, e de pesquisas que abordavam projetos musicais implantadas na educação básica por entidades sociais, só me detive em textos que trataram desses projetos na própria instituição de ensino básico, o que me permitiu embasar melhor a minha pesquisa e avaliar diferentes contextos e abordagens voltados para essa modalidade de ensino, entre eles, a transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade, a complexidade, visão sistêmica e projetos de trabalho propostos pela própria instituição de ensino, portanto, seguem os textos e os artigos levantados.

## 2.1 Artigos dos Anais da ABEM

Os artigos pesquisados referem-se à categoria *ensino e aprendizagem de música na educação básica* nos Congresso e Encontros Nacionais e Regionais disponíveis em anais eletrônicos.

1. LIMA, Hebe de Medeiros. A transdisciplinaridade na formação do ser integral para a educação musical do século XXI. In: XI Encontro Regional Nordeste ABEM 2012, Fortaleza, CE. *Anais* [...] Fortaleza, CE: Universidade federal do Ceará, 2013, p. 95 – 100.

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa é melhor compreender a Transdisciplinaridade e sua relação com o ensino da música. Até agora o paradigma dominante na educação tem levado-nos à contínua divisão do conhecimento em disciplinas e destas em subdisciplinas. A educação transdisciplinar requer o reconhecimento da escola como um espaço de cruzamento de diversos saberes, culturas, linguagens e representações para a expressão do conhecimento humano, da criatividade e da cidadania. Como um ecossistema educativo e diversificado, um local que requer pluralidade de espaços, tempos e linguagens, multiplicidade de metodologias e estratégias, como condições fundamentais para o reencantamento da educação. Relacionando estes novos paradigmas e suas influências na educação musical, analisando as possibilidades de construção de novas práticas que colaborem para uma ação

educativa transformadora, enraizada na dinâmica relacional entre o ser humano, a sociedade e a natureza de que forma a Transdisciplinaridade pode contribuir na formação do ser integral na educação musical do século XXI? (O pesquisador não apresentou palavras-chaves)

Nesse trabalho, em defesa de uma formação integral, a pesquisadora relaciona a educação musical à dimensão emocional do indivíduo, apoiando-se recorrentemente na relação de afetividade que a música oferece para o estabelecimento da transdisciplinaridade no processo educativo, confirmando sua importância no currículo escolar. Encontra na Transdisciplinaridade um caminho para a transformação humana através da música.

2. BARBOSA, Neide dos Santos. A música está na escola! Tapem os ouvidos! In: XI Encontro Regional Nordeste ABEM 2012, Fortaleza, CE. **Anais** [...] Fortaleza, CE: Universidade federal do Ceará, 2013, p. 185-192.

**Resumo:** O presente Relato de Experiência focaliza a implantação do Projeto de Educação Musical na Escola Municipal Iromar Silva Nogueira, localizada na cidade de São Francisco do Conde, no Distrito do Caipe, na Região Metropolitana de Salvador, o qual se insere na recomendação da Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008, sobre a obrigatoriedade do ensino da música na escola. A ausência de infraestrutura adequada e o número de alunos em cada sala são pontos sensíveis nesse processo, no qual constatamos os “transtornos” trazidos pelas aulas de música nesse espaço escolar. Todos os esforços, no entanto, convergiram para a resolução do problema, na criação de estratégias que mobilizaram a equipe docente, discente e comunidade, para a consecução do Projeto. A referida escola oferece o Ensino Fundamental I, com 18 turmas, formadas com 30 a 35 alunos na faixa etária de 07 a 17 anos. À luz dos escritos de vários educadores o Projeto tem se consolidado, sendo avaliado por todos os envolvidos, como elemento de extrema necessidade no processo educacional local, sendo reconhecido pela comunidade escolar e extraescolar como um bem oportuno, merecido e necessário na formação integral das crianças envolvidas. Palavras-chave: Música na Escola; Prática Pedagógica; Projeto Musical.

Na pesquisa de Barbosa (2012) a implantação da disciplina de Música é pensada como uma *área de conhecimento*, com o propósito de legitimar a presença da Música na Escola, tornando-a relevante nesse contexto. A autora explica que a música, muitas vezes, está presente nas escolas como entretenimento, por isso a necessidade de pensar essa arte como um campo do saber, a fim de especificar e valorizar a sua atuação na Educação Básica.

O relato sobre o processo de implantação da disciplina dentro de uma abordagem interdisciplinar descreve uma ação educativa integrada, tendo como maior desafio demonstrar os benefícios do ensino musical na educação do indivíduo e na comunidade escolar.

3. NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. PIBID Música/RN: Uma vivência significativa no processo de ensino-aprendizagem. In: XI Encontro Regional Nordeste ABEM 2012, Fortaleza, CE. **Anais** [...] Fortaleza, CE: Universidade federal do Ceará, 2013, p. 605-613.

**Resumo:** Este artigo apresenta uma síntese do trabalho de dois anos, de dezembro de 2008 a dezembro de 2010, realizado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área da Educação Musical desenvolvido na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA) na cidade do Natal/RN. O trabalho abrange ainda os resultados obtidos através da realização de um planejamento pedagógico-musical elaborado por profissionais capacitados e por graduandos da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cujo foco foi proporcionar 1- a alunos do Ensino Fundamental II uma vivência significativa com e através da Música; 2- aos licenciando um aprendizado eficaz na prática docente e 3- um processo de formação continuada ao professor da escola pública. Com isso, o PIBID Música/RN reforçou a importância da presença da educação musical na escola, destacando os benefícios que a música traz no processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Palavras-chaves: Educação musical; Formação de professores; PIBID Música.

Muito embora, a formação integral não seja a temática abordada nesse trabalho, o artigo relata como a música pode contribuir na contribuição no desenvolvimento dos indivíduos, a partir do estudo desta linguagem, das atividades de criação, execução e apreciação. A autora reconhece o potencial integrador da educação musical com outras disciplinas e sua dimensão sociocultural e socioemocional.

4. MOREIRA, Ruth Sara de Oliveira. A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis, GO. **Anais [...]** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 327-337.

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo analisar a prática das oficinas de música em duas escolas do município de Goiânia de tempo integral, para compreender como a metodologia utilizada contribui para a educação musical e integral dos alunos. Para realizar esta análise, escolhemos a abordagem qualitativa e coletamos dados por meio da observação das aulas de Oficina de Música de duas escolas municipais de tempo integral da Rede Municipal de Goiânia. Além das observações, com a intenção de enriquecer a pesquisa com a descrição de pessoas e situações, os instrumentos de coletas de dados também incluem entrevistas semiestruturadas feitas com as professoras e questionários respondidos por alunos. A análise dos dados seguiu um processo indutivo e interpretativo, a partir do estabelecimento de categorias de análise fundamentadas no trabalho de caracterização da metodologia de oficina realizado por Campos (1988). Percebemos que diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento musical e integral do indivíduo poderiam ser contemplados, ao se adotar a metodologia de oficina como prática de Educação musical. No entanto, apenas uma pequena parte desses aspectos foi, efetivamente, evidenciada no processo pedagógico das escolas nas quais se desenvolveu esta pesquisa. Este estudo sugere que é fundamental estabelecer uma discussão sobre a fundamentação e a prática das propostas de oficina como metodologia de Educação musical, assim como indica a necessidade de que os professores atuantes nas oficinas aprofundem o conhecimento que possuem a respeito da metodologia, a fim de contribuírem para a Educação musical e integral dos alunos.

Palavras-chaves: Educação Musical; Oficina de Música; Escola em tempo integral.

Ressalta-se aqui a importância da formação do educador musical, a fim de que se efetive sua mediação nas oficinas de música, com o objetivo de desenvolver e instaurar as contribuições vislumbradas nessa proposta de trabalho. Segundo a pesquisadora, seja o educador um facilitador ou um mediador na relação objeto (conhecimento musical) e indivíduo (estudante), sua falta de percepção ou conhecimento sobre o objeto ou sobre o indivíduo pode inviabilizar seu desenvolvimento a partir dessa área do conhecimento e então se tornar irrelevante para sua formação integral dos indivíduos.

5. OLIVEIRA, Rosenir A. Mosaico Sonoro: uma representação contemporânea do discurso musical através da audiopartitura. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis, GO. **Anais [...]** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 1364-1373.

**Resumo:** Este relato descreve uma das atividades desenvolvidas numa sala de aula do 6º ano da EEEF Dona Luiza Freitas Vale Aranha, localizada na zona sul de Porto Alegre/RS. Esta é uma turma de 30 alunos com idades que variam de 10 a 12 anos. Todas as atividades de musicalização são desenvolvidas durante as minhas aulas de Artes Visuais onde mantenho um diálogo entre essas duas linguagens: visual e musical. Portanto, são apresentadas, não somente, atividades de apreciação, criação e execução como também, uma forma de trabalho interdisciplinar onde elementos das Artes Visuais, mais familiarizados por eles, podem ajudar no desenvolvimento da percepção musical e na compreensão da linguagem musical. A partir dessa proposta a atividade aqui relatada foi realizada de forma coletiva e teve como objetivo desenvolver nesses alunos uma escuta atenta e favorecer a compreensão de ocorrências musicais de forma globalizada contemplando conteúdos básicos da linguagem musical e utilizando como ferramenta didático-pedagógica, atividades com audiopartituras. Para tanto foram feitas apreciações de diversas músicas escolhidas e trazidas por eles, criação de um CD, em papel, com as músicas favoritas da turma,

apreciação da obra ‘As Quatro Estações’ de Vivaldi e construção de audiopartitura através da técnica de colagem com papéis de diversas cores e texturas. Finalizo com algumas escritas deles coletadas depois da atividade e algumas considerações sobre a importância dessas atividades de musicalização, apresentadas de forma lúdica e interdisciplinar.

Palavras-chave: Percepção musical; Audiopartitura; Musicalização.

A partir de uma visão concisa, porém interessante, sobre o ensino-aprendizagem musical na escola atual, o artigo destaca o potencial interdisciplinar da música, utilizando o termo “global” acoplado ao termo “integral”:

Aprender música nessa perspectiva é abrir espaços para apreciar, perceber, improvisar, interpretar, criar e recriar. É esse segundo mundo que Beyer (1999) fala, é a articulação da música com outras disciplinas que Granja (2008) preconiza, enfim é o desenvolvimento global e integrador do indivíduo que esses educadores contemporâneos acreditam que as escolas devem oferecer aos alunos (OLIVEIRA, 2013, p. 1365).

6. KLEBER, Magali de Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Licenciatura em Música: algumas questões iniciais em debate. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis, GO. *Anais [...]* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 2381-2390.

**Resumo:** O presente projeto dá continuidade a um trabalho realizado no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que vem sendo realizado desde 2006 focalizando a necessidade da construção de pontes entre o Ensino Superior e a Educação Básica, problematizando questões sobre a formação dos licenciados no seio do contexto escolar, bem como sobre as condições de acesso e valorização de bens culturais. Tal recorte vem sendo objeto de discussão e estudo para busca de caminhos que possam minimizar em diferentes esferas da sociedade, tendo a universidade como instituição responsável pelo aprofundamento da compreensão e, obviamente, da possibilidade de uma intervenção positiva e significativa no contexto da educação básica. Tal situação, ao focar o aspecto educacional, expande-se para questões de ordem política, ética, institucional e estética. Esse texto tem um foco na discussão das ações propostas pelo PIBID voltadas para o sistema público educacional que permitam a prática de intervenção nos projetos pedagógicos das escolas que apresentam situações de baixo percentual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e violência, de qualquer ordem, no cotidiano escolar.

Palavras chave: PIBID e Música; Formação de Professores; Políticas Públicas em Educação.

Usando o termo ‘desenvolvimento humano’ a pesquisa remete-se à relevância da educação musical na construção cultural e estética, confirmando sua indubitável contribuição ao desenvolvimento humano.

7. FILIPAK, Renata. Os rumos da implementação da Lei no 11.769/08 no Estado do Paraná: um estudo de levantamento de dados no município de Palmeira. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis, GO. *Anais [...]* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 1899-1907.

**Resumo:** Os avanços na Política Pública em Educação Musical ao longo dos anos aconteceram de forma lenta e incerta. O cenário atual conta com a Lei no 11.769 de 18 de agosto de 2008, que obriga a inclusão da música na Educação Básica Nacional. Essa Lei garante que os conteúdos de música sejam os únicos obrigatórios, porém, não exclusivos da disciplina de arte. Isso posto, por meio da metodologia *survey*, com utilização de questionários semiestruturados e entrevista para coleta de dados, o presente projeto de pesquisa objetiva analisar, no Estado do Paraná, especificamente no município de Palmeira a implementação da Lei no 11.769/08, refletindo sobre as transformações no contexto escolar e, a partir desse trabalho, discutir sobre a importância, relevância, consolidação e efetivação da implementação da mesma.

Palavras-chaves: Educação musical; Lei no 11.769/08; Educação básica.

Ainda que, o artigo tenha sido escrito na vigência de um ordenamento legal já revogado, ele aponta para a importância da inclusão do ensino artístico nas escolas. No que diz respeito à Música, a autora aponta para o fato de que essa arte vai além da exploração sensorial e motora, contribuindo em muito para o desenvolvimento cultural e psíquico do indivíduo:

O desenvolvimento humano não se faz apenas cultural, social e intelectualmente e sim por meio da emotividade, a sensibilidade, a capacidade de improvisação e da criatividade. A música possibilita uma experiência humana que propicia a educação e o desenvolvimento global da criança, do jovem e do adulto. A música, assim, é uma forma de representar o mundo, de relacionar-se com ele, de fazer compreender a imensa diversidade musical existente, que, de forma direta ou indireta, interfere na vida da humanidade (PARANÁ, 2009, p. 75 apud FILIPAK, 2013, p. 1904).

8. NEVES, Eglem Lucena das. Educação Musical e Projetos de Trabalho: relato de prática docente interdisciplinar na Educação Infantil. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 14. **Anais** [...] Natal, RN, 2015. Disponível em : <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1272/398>. Acesso em: 24 de abril 2018.

**Resumo:** O presente artigo é um relato de prática docente de musicalização realizada com crianças de 2 a 5 anos. As crianças frequentavam uma escola de Educação Infantil durante o ano de 2013 e possuíam a disciplina de música como componente curricular obrigatório. O relato inicia-se por uma breve descrição da história do ensino de música enquanto conteúdo organizado dentro da escola básica brasileira e busca demonstrar como a utilização da pedagogia por projetos de trabalho, objeto de pesquisa do educador espanhol Fernando Hernandez (HERNANDEZ; VENTURA, 1998), possibilitou e potencializou a inserção do ensino de música dentro da referida escola como uma prática integradora, interdisciplinar e promotora da formação integral dos alunos. Palavras chave: Musicalização Infantil; Interdisciplinaridade; Projetos de Trabalho.

Nesse artigo considera-se que o pensamento crítico possa ser estimulado quando há diversos campos do saber envolvidos na ação docente voltados para a formação integral do estudante, prevendo uma condição sistêmica, ou seja, um organismo onde tudo funciona de maneira integrada, no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, abre-se a defesa pelo desenvolvimento integral do estudante quando a música está inserida no contexto escolar, conforme o texto abaixo:

A prática interdisciplinar começa quando o educador entende que não é só um músico mas educador que deve prezar, em primeiro lugar, pelo desenvolvimento integral do aluno (...) ao adentrar no espaço escolar, coloca-se em posição de respeito frente às áreas sem perder a sua identidade enquanto promotor de linguagem musical (NEVES, 2015, p. s/n).

9. COSTA, Marcia Victorio de Araújo. O Ensino de Música na Educação Infantil Pré-Escolar: uma visão sistêmica a partir da metodologia ativa. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 12. **Anais** [...] Natal, RN, 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1300/396>. Acesso em 07 de outubro, 2018.

**Resumo:** O artigo enfoca o ensino de música regular na educação infantil considerando três eixos: experimentar, ouvir/escutar e expressar/comunicar. As reflexões são oriundas de dois instrumentos de coleta de dados: revisão bibliográfica e observação participante. O primeiro instrumento contemplou teóricos das áreas de educação, música e psicologia com o objetivo de analisar os aspectos psicoemocionais e sociais que envolvem o

desenvolvimento global da criança, bem como a música como um dos componentes da educação. O segundo, as reações da criança frente as propostas musicais desenvolvidas no ambiente escolar. Pondera que atendendo as especificidades de cada ciclo de vida, a educação formal acompanha as demandas e necessidades sociais e a educação infantil inserida neste contexto possui especificidades que apontam para um ensino de música também diferenciado. Conclui que dentro de uma concepção sistêmica, as atividades pedagógico-musicais devem privilegiar os aspectos ativo-intuitivos e socioafetivo.

Palavras chave: Educação infantil; Ensino de música; Metodologias ativas.

O artigo aborda o desenvolvimento global da criança na educação infantil interligado às metodologias ativas a partir de uma visão sistêmica; traz relatos e depoimentos, apontando o foco de cada vivência musical desenvolvida. Sua concepção de desenvolvimento humano compreende os aspectos sensório-motor, socioafetivo, cognitivo e neuronal e acredita que este tipo de abordagem, quando aplicado às atividades pedagógico-musicais, pode favorecer estas habilidades humanas.

Segundo a pesquisadora, a partir da interação entre o eu, o outro, o meio e a vivência musical, a educação e a música, constroem-se uma integração relevante para o desenvolvimento integral humano de forma sistêmica.

10. STEFANONI, Júlio César. Os saberes da educação do futuro em práticas musicais ativas: um estudo das metodologias de educação musical a partir da abordagem de Edgar Morin. In: XVII Encontro Regional da ABEM, 13. Anais [...] Curitiba, PA, 2016. <http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiiregusul/regs2016/paper/viewFile/1804/786>. Acesso em 7 de outubro de 2018.

**Resumo:** Este artigo é um estudo referente as pedagogias musicais estruturadas por Émile Jaques – Dalcroze, Edgar Willems, Orff/Wuytack, Zoltán Kodály e Shinichi Suzuki a partir da abordagem do pensamento complexo de Edgar Morin. Com a revisão bibliográfica desses autores, o objetivo do estudo foi correlacionar proposições através do olhar interdisciplinar encontrado na educação musical. Para isso, delimitou-se o estudo com alguns pedagogos da primeira geração dos métodos ativos a fim de encontrar possíveis perspectivas pedagógicas. Tal correlação teve como ponto inicial a revisão dos “sete saberes necessários à educação do futuro” (as cegueiras do conhecimento: erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano) colocados por Morin na completude da educação. Porém, neste artigo, focou-se para um olhar analítico diante as relações estabelecidas. Pela conceptualização e pelo encontro de pontos semelhantes do desenvolvimento da educação em uma diretriz humanista – proveniente da tentativa de ruptura de um ensino tradicional – observaram-se os desdobramentos do pensamento da “escola nova” na própria consolidação dos métodos musicais ativos. Concluiu-se a intrínseca relação dos métodos ativos com o desenvolvimento da condição humana em uma concepção complexa desse ser. Mesmo com certas diferenciações conceituais dos autores, os princípios filosóficos e pedagógicos apontam para o reconhecimento da complexidade humana nas diferentes esferas (bio-físico-psico-social-cultural) juntamente com os outros saberes que, desse modo, não se limitam a esfera social e cultural que o papel da música atua como meio de desenvolvimento humano.

Palavras chave: Educação musical; Métodos ativos; Primeira geração; Complexidade; Interdisciplinaridade.

O pesquisador aprofunda-se na questão da correlação entre os métodos ativos dos educadores da primeira geração (Dalcroze, Orff/Wuytack, Kodály e Suzuki) e o pensamento complexo de Edgar Morin (2003), que entende o desenvolvimento humano “nas diferentes esferas (bio-físico-psico-social-cultural)”. O objetivo do estudo é discutir essa correlação, ainda que não a vincule em um contexto específico (a educação básica, por exemplo):



Se a visão de uma educação alinhada com o desenvolvimento integral do ser humano resultou na consolidação desses métodos, pensar os saberes da educação do futuro aponta para uma reformulação metodológica quando não somente vista na perspectiva da condição humana (STEFANONI, 2016, p. s/n).

Compreende o processo de ensino-aprendizagem das metodologias ativas como grande aliado na formação e desenvolvimento integral do indivíduo na concepção de uma educação humanista.

11. TRAJANO, Tayane da Cruz. Educação musical e a prática de projetos: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical com alunos do Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 09. **Anais [...]** Natal, RN, 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1268/399>. Acesso em 7 de outubro de 2018.

**Resumo:** O referido artigo relata uma experiência do ensino de música no ensino médio do Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico, a partir de uma proposta interdisciplinar com projeto de intervenção. Tal proposta envolvendo música, teatro e dança é materializada na criação e aplicação do teatro musical intitulado A voz do povo por João do vale e objetiva experimentar o conhecimento em música compreendendo a cultura musical maranhense de forma contextualizada através das diversas manifestações culturais existentes no meio musical regional. O trabalho baseia-se em teóricos da arte-educação como John Dewey e pressupostos que norteiem caminhos para repensar a elaboração de novas propostas curriculares e a inserção de projetos de intervenção como forma de ampliação das práticas pedagógico-musicais. O resultado deste relato perpassa a relevância da experiência apresentada, podendo assim ser aplicada em outras situações, servindo como colaboração a práxis metodológica da educação.

Palavras chave: Educação Musical; Projeto de intervenção; Teatro Musical.

Defende-se a integração das artes na disciplina de música como veículo de construção para vivência das manifestações culturais com objetivo de alcançar o desenvolvimento humano, posto que a música “se efetiva como processo social, porque é capaz de delinear a história do próprio homem, seus sonhos, seus desejos, suas conquistas, seus prazeres, seus temores” (Ibid, p. 07).

## 2.2 Revista Música Hodie

1. CAREGNATO, Caroline. Revisitando justificativas para a Educação Musical: uma discussão sobre o Ensino de Música Focado no Desenvolvimento Extramusical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 13, 199 p, n.2, 2013.

**Resumo:** Os efeitos da educação musical sobre o desenvolvimento da motricidade, da cognição e da sociabilização são constantemente anunciados como argumentos a favor do ensino de música. Recentemente, argumentos desse gênero ganharam espaço na internet através da divulgação de uma imagem contendo “10 motivos para você estudar música”. Neste artigo buscamos discutir a validade científica de três desses “motivos” e também o uso de argumentos desse gênero como justificativa para a educação musical. Através de uma revisão de literatura focada sobre estudos de transferência, pudemos observar que os 3 “motivos” analisados não possuem fundamentação científica suficientemente consolidada que deponha a seu favor, e também são argumentos frágeis já que não outorgam à música efeitos que não possam ser obtidos por outras disciplinas escolares, e ainda demandam do professor o domínio de habilidades extra pedagógicas.

Palavras-chave: Estudos de transferência; Justificativas para o ensino de música; Desenvolvimento da motricidade; Desenvolvimento cognitivo; Desenvolvimento da sociabilização.

Temos aqui uma interessante discussão sobre desenvolvimento extramusical como foco do ensino musical, destacando o desenvolvimento cognitivo, motor e da sociabilização. Na verdade, ela se opõe e comprova sua oposição ao tipo de emprego da música como função para determinada capacidade extramusical. O estudo firma o papel da música na escola como importante área do conhecimento, com particularidades singulares que não se encontra em nenhuma outra e questiona a sua função na ‘otimização do desempenho escolar:

Acreditamos que esse deve ser o principal argumento a favor da música na escola: a música é uma área do conhecimento tão importante quanto as demais que compõem o currículo escolar. (...) A música não é a única disciplina capaz de promover o desenvolvimento motor, cognitivo e social (...) já que as aulas de educação física, xadrez ou teatro também podem contribuir para o desenvolvimento da criança com igual ou mais notável efeito que o ensino da música. Precisamos nos valer de argumentos mais sólidos se quisermos garantir a presença da educação musical na escola (CAREGNATO, 2013, p. 112).

O artigo dialoga com o objeto de estudo em minha pesquisa, corroborando o fato de que, enquanto linguagem artística, a música deve ocupar seu lugar na educação básica, “a música é uma área do conhecimento tão importante quanto as demais que compõem o currículo escolar” (Ibid, p. 112) ) e a partir de uma ação dialógica com as demais áreas do conhecimento, deve atuar na formação integral do indivíduo, não por sua eficácia no desenvolvimento psicomotor ou cognitivo, mas por trazer uma face, explorar uma dimensão do conhecimento importante para a formação humana, só presente nela. O artigo traz a possibilidade de ensinar música para além de suas funções ‘extramusicais’:

Usar a música como finalidade para desenvolvimento extramusical também pode ser considerada uma violência à própria natureza dessa arte. Como afirma Bastian (2009), a música enquanto arte é “inútil” por natureza. A música, enquanto arte, não se presta a nenhuma finalidade. Essa “inutilidade” não é uma demérito, não é algo que precisemos disfarçar, esconder ou negar. Não precisamos ter vergonha de ensinar música simplesmente “para ensinar música”! (Ibid, p. 112).

Polêmico ou não, este ponto de vista expressa a legítima indignação do educador musical que atua na educação básica e enfrenta questionamentos sobre a relevância do seu planejamento curricular, focado no aprendizado desta linguagem, para o desempenho escolar. Na perspectiva de Caregnato (2013) é desconstruída e questionada a visão de que a música contribui ou é única responsável por determinadas habilidades cognitivas, psicossociais e socioafetivas, tratada pela autora como ‘desenvolvimento extramusical’. Desse modo, sua defesa do ensino de música no ambiente escolar recai sobre a música, enquanto arte e uma intrínseca necessidade humana, sem o compromisso de desenvolver as habilidades “extramusicais” citadas por ela.

### 2.3 IBICT

Na Biblioteca de Teses e dissertações do IBICT, foram encontrados três trabalhos, nos últimos cinco anos, que abordam a temática. O primeiro relaciona-se estritamente ao desenvolvimento das funções psíquicas e o segundo com o desenvolvimento integral.

1. NICOLETTI, Daniela Amaral Rodrigues. **A educação estética através da Música no segundo setênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze**. 2017. 193 f. Dissertação. Universidade de São Paulo, 2017.

**Resumo:** A presente pesquisa discute as contribuições do pensamento filosófico-estético e pedagógico de Rudolf Steiner (1861-1925) e da Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) para os processos de ensino-aprendizagem em Música no contexto escolar, especialmente no período compreendido entre 7 e 14 anos de idade. A partir da pesquisa bibliográfica dos textos de ambos os autores, abarcando conferências, publicações e artigos, o trabalho consistiu, primeiramente, em sintetizar alguns conceitos fundamentais para a Antroposofia, ciência do espírito<sup>1</sup> que Rudolf Steiner elaborou no início do século XX, como ampliação do campo de conhecimento das ciências naturais. Steiner adota a cosmovisão de Goethe e Schiller, bem como seu método cognitivo contemplativo, como alternativa ao materialismo mecanicista do pensamento cartesiano. O estudo revela a correspondência entre os pensamentos de Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze em muitos aspectos, comprovando a hipótese da possibilidade de um fecundo diálogo e mútua complementação entre os dois contemporâneos. Dalcroze, em sentido inverso ao de Steiner, parte da observação e da intuição sobre sua experiência prática como docente de Música, compositor e intérprete, para a elaboração de uma filosofia estético-pedagógica. Dalcroze criou a Rítmica como um método ou um caminho para o desenvolvimento de uma escuta criativa, com o corpo inteiro, encontrando a musicalidade na expressão gestual e no movimento corporal. Ambos os autores apresentam uma concepção expandida de ritmo como princípio que urde toda a vida e toda arte, essencial a todo o processo educativo. Eles ainda trazem múltiplas contribuições importantes para a reflexão sobre a prática pedagógica em Música na atualidade, especialmente no tangente à arte de educar pelo ritmo, em que a improvisação e o aspecto lúdico potencializam a expressão criativa em aula. A dialética entre liberdade e estrutura, integrando escuta e corpo pela respiração e o movimento, e a concepção integrada das artes, como processos estésicos e poiéticos complexos, estendem a sua importância à apreciação dos repertórios modernos e pós-modernos na Educação Musical contemporânea.

Palavras-chaves: Educação estética, Educação Musical, Rudolf Steiner, Émile Jaques-Dalcroze, Rítmica, Pedagogia Waldorf, desenvolvimento integral.

Dada as preocupações e cuidados com o desenvolvimento humano dos educadores Rudolf Steiner e Dalcroze, a pesquisadora considera suas visões complementares para a música como potencializadora sob esse aspecto. Seu trabalho percorre a dimensão espiritual, um âmbito do desenvolvimento humano que subjaz a concepção de educação de Rudolf Steiner. Segundo o educador, a educação estaria prejudicada se pautada apenas na questão sensorial e física, em razão de sermos indivíduos dotados de matéria e espírito. Portanto, a dissertação, sob uma perspectiva antroposófica, traz uma maneira mais complexa de compreensão da dimensão humana, porque adentra no mundo físico e espiritual. Subscreve-se uma visão transdisciplinar na pesquisa dessa autora.

### 2.4 Catálogos de Dissertações e Teses da Capes

No Catálogo de teses e dissertações da Capes, as pesquisas de Machado (2014) e Zanetta (2014) apontam para abordagens de um ensino musical que possa contribuir para a formação

integral do indivíduo. Discutem, acima de tudo, propostas de cunho mais humanista e revisitam educadores que se utilizam de metodologias ativas.

1. MACHADO, Marta Caroline. **Música no 1º Ano do Ensino Fundamental: Uma proposta de vivência musical para uma escola regular**. Dissertação (Mestrado em Música). 2014. 155 f. Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2014.

**Resumo:** O presente trabalho resulta de pesquisa-ação de uma proposta de vivência musical, no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola regular de Goiânia; que adota música como disciplina na grade curricular visando propiciar ao aluno o desenvolvimento integral e a aprendizagem musical, em especial. Os participantes da pesquisa foram sujeitos entre seis (06) e sete (07) anos de idade, matriculados regularmente numa escola estadual de ensino público, que atendendo à Lei 11.769/2008, viabiliza o contato do sujeito com a música, como disciplina prevista no currículo. O trabalho realizado com estes sujeitos teve como base teórica os estudos de educadores musicais e teóricos da educação. A pesquisa realizada na instituição de ensino levou os sujeitos à vivência musical através de sessões/aulas de 50 minutos, uma vez por semana, em que eram realizadas atividades de cunho prático/lúdico. Os dados foram coletados através de protocolos e filmagens. As filmagens resultaram em análises realizadas por um júri de 3 professores de música/pesquisadores, escolhidos conforme atuação na área enfocada da educação musical. A totalidade dos dados fez parte da análise final, considerados os resultados do avaliado pelo júri, os planejamentos das sessões/aulas e os respectivos protocolos pertinentes às observações feitas pelo pesquisador. Esta, redigida sob fundamentação teórica de Jean Piaget (1976, 2013), Kodály, Dalcroze e Orff (2011); e sob a dos educadores musicais da Psicologia da Música, Leão (2009) e Ilari (2010) discutiu o aparecimento dos seguintes aspectos, considerados como critérios de avaliação: 1 – cognitivo; 2 – afetivo; 3 – psicomotor; 4 – intelectual; 5 - habilidades; 6 - interpessoal; e 7 - atitudes; e de como a execução destes aspectos constatados podem ter conduzido à aprendizagem musical dos sujeitos. Os aspectos enfocados foram relevantes na análise dos dados pois observou-se que ocorreram mudanças no comportamento e no aprendizado dos alunos que participaram da pesquisa durante o período de seis (06) meses. No começo da vivência musical, tinha-se uma turma iniciante que se expunha apenas à música de maneira informal e que dentro da escola teve a possibilidade de aprender muito mais que apenas cantar. A turma vivenciou uma nova forma de se expressar e experimentou novas formas de ver a música, vivenciando seus elementos essenciais. Demonstrou possuir atitudes e comportamentos diferentes diante de cada situação, acrescentando movimentos de corpo a partir da prática da vivência rítmica e sonora, a se desenvolver musicalmente e a ser mais criativo-participativa a partir da proposta de vivenciar música na sala de aula. Os resultados levaram à conclusão de que a proposta deste modelo de estratégias para o ensino de “Música no 1º ano do Ensino Fundamental” (que se trata de uma proposta de vivência musical para uma escola regular) foi significativa e está disponível para ser comentada nos meios acadêmicos e vivenciada na prática do ensino regular, nas escolas.

Palavras-chaves: Ensino de música; Música na escola regular; Métodos ativos e Aprendizagem musical.

A partir de uma visão desenvolvimentista do ensino a pesquisadora verifica que a educação musical atua na melhoria das funções cognitivas como a atenção, a percepção do ritmo, a organização espaço-temporal, a percepção auditiva, podendo também atuar nas funções psíquicas e mentais. Para tanto, traz o modelo T.E.C.L.A. de Keith Swanwick, a concepção de Violeta Gainza, de Dalcroze, entre outros educadores de metodologias ativas do século XX como abordagens que favorecem o desenvolvimento integral. Em suas conclusões, após a pesquisa-ação, lança um importante questionamento:

A mobilização na busca de novos horizontes e novas formas de se trabalhar com a música em sala de aula, utilizando a criatividade e a complexidade, se expande numa busca constante para entender como a música poderá contribuir para a formação integral do ser. Fica posta a pergunta: de que forma se pode utilizá-la no currículo escolar para que isso ocorra? (MACHADO, 2014, p. 147)

Esta questão paira sobre tantas pesquisas hoje realizadas em educação musical. No entanto, são as diferentes respostas nos diferentes contextos de diversas jornadas, que

fornecerão os devidos argumentos e fundamentações, para apoiar a implantação da música na escola como uma área de conhecimento insubstituível e permanente, por ser única em seu tipo de linguagem, de comunicação e de relação com o desenvolvimento do estudante.

2. ZANETTA, Camila Costa. **Espaços para criar e conviver: processos criativos em jogos cênico-musicais na educação musical com crianças**. Dissertação (Mestrado em Música). 2014. 173 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

**Resumo:** Esta pesquisa propõe reflexões acerca da importância dos espaços para a criação na educação musical. Focalizando as práticas de improvisação no ambiente do jogo, foram investigadas as contribuições das experiências de improvisação em jogos cênico-musicais para a formação integral das crianças. O pensamento pedagógico-musical de Hans-Joachim Koellreutter e os jogos desenvolvidos pelo educador nortearam este estudo, assim como as ideias desenvolvidas pela educadora Teca Alencar de Brito. Através de uma pesquisa-ação, uma Oficina de Música voltada a crianças entre sete e dez anos foi instaurada. Esta Oficina perdurou dois meses e foi realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP), atendendo os alunos desta instituição. Visando a perspectiva das crianças a respeito das contribuições dos jogos de improvisação, a coleta de dados articulou diferentes procedimentos: (1) registros audiovisuais; (2) entrevistas semiestruturadas com as crianças; (3) protocolos confeccionados pelos alunos. Considerando a abordagem qualitativa da pesquisa, que possibilita mudanças no decorrer do processo, acrescentou-se às técnicas de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com a professora de música da EAFEUSP (professora que acompanhou a prática da pesquisa-ação). Na análise dos dados, apontamentos gerais e específicos foram apresentados, relacionando as opiniões das crianças e da professora de música com as ideias de autores abarcados na pesquisa. Os resultados indicam que as práticas de improvisação, no contexto do jogo cênico-musical, propiciam o desenvolvimento de capacidades musicais e humanas, permitindo pensar acerca da educação musical como meio para a formação integral da criança.

Palavras-chave: Educação musical; Processos criativos; Jogos de improvisação cênico-musicais.

Nessa dissertação define-se o conceito acerca da formação integral humana quando dirige o foco tanto para desenvolvimento de capacidades musicais quanto das capacidades humanas, como explica o texto abaixo:

(...) o conceito de formação integral nesta pesquisa não está relacionado, de maneira alguma, à ideia de se valer da música como atividade complementar aos currículos e conteúdos escolares, como auxílio ou benefício às aprendizagens consideradas prioritárias. Também não se refere à integração entre música e teatro presente nos jogos cênico-musicais propostos (e que serão apresentados) neste trabalho. O conceito de formação integral através da educação musical trata-se, portanto, do que foi exposto anteriormente: pensar o processo da música em sala de aula voltado para além do musical, para o desenvolvimento das capacidades humanas (ZANETTA, 2014, p. 14).

Sua fundamentação apoia-se em Koellreutter, não somente por sua visão sobre a música voltada para a formação integral humana, mas devido a principal ferramenta usada pelo educador: os jogos de improvisação. Segundo a pesquisadora, a viabilidade em vivenciar e conscientizar, durante os jogos, aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir, tornou-se importante objeto de pesquisa. Contudo, esse trabalho não se insere no currículo regular, mas como Oficina de Música extracurricular da Educação Básica.

A fundamentação pautada em Koellreutter, com jogos de improvisação aliado à formação integral do indivíduo, é fundamental e praticamente um caminho prescrito, quando

há este tipo de relação na educação musical, trazendo a máxima de Koellreutter acerca do humano como o objetivo da educação. Objetivamente, a autora observa e nos relata as possibilidades de transformação humana nesse tipo de proposta, onde há afinação da relação interpessoal no jogo, como lugar onde o educador e o educando podem inverter ou mesmo dissolver os papéis pré-estabelecidos, levando o educador à posição de mediador ou participante do jogo.

3. SANTOS, Marcos Paulo Miranda Leão dos. **Os exercícios de criação de J.H. Koellreutter: um estudo de sua aplicação na escola regular**. Dissertação. 2015. 115 f. Universidade Federal do Ceará, 2015.

**Resumo:** O presente trabalho versa sobre a importância da criação para o aprendizado musical dos estudantes. Partimos da problemática: como os exercícios de criação musical propostos por Koellreutter seriam aceitos pelos estudantes de uma escola municipal? Os exercícios conseguiriam atingir os objetivos previstos? A proposta de Koellreutter se adequaria à estrutura física peculiar de uma escola pública de ensino fundamental? Algumas publicações já abordaram a importância de atividades composicionais para o desenvolvimento integral, mas ainda existe carência no meio acadêmico de estudos voltados para exercícios de criação e o seu reflexo no desenvolvimento de crianças e jovens. Apesar de autores renomados, como Schafer, Gainza, Beineke, Swanwick, Moraes, já abordarem a importância da educação calcada na criação musical, nos detivemos nos exercícios de criação propostos pelo compositor e educador J. H. Koellreutter. Tivemos como objetivo investigar se as atividades poderiam contribuir para processos de musicalização quando inseridas em ambiente escolar. Elegemos, como campo de estudo, a turma B do 6º ano da Escola de Ensino Fundamental Jornalista Durval Aires, localizada no município de Maracanaú. Como metodologia, desenvolvemos, dentro da abordagem qualitativa, uma pesquisa em que oito seções de atividades de criação foram experienciadas com os estudantes. O registro dos encontros se deu por meio de gravação audiovisual, além da construção de um diário de campo. Como resultados, percebemos que as atividades desenvolvidas por Koellreutter, mesmo com as dificuldades encontradas, foram bem-aceitas pelos estudantes e proporcionaram o prazer da execução, da apreciação e Principalmente da criação musical aos estudantes.

Palavras-Chave: Criação musical; Koellreutter; Música na Escola.

Muito embora, a pesquisa esteja centrada em verificar a aceitação das propostas de Koellreutter no contexto da educação básica, aqui podemos encontrar reflexão e discussão sobre a importância do ensino de música e, especificamente, da criação musical, para a formação integral. Segundo Santos (2015), sua relevância estaria na formação da criticidade, da reflexão, da escuta, da alteridade, da autonomia, da criatividade, da percepção e atenção. Nesse aspecto, a pesquisa dialoga diretamente com a minha pesquisa, já que estabelece uma visão humanista e amplia as dimensões do conhecimento musical na escola.

## 2.5 Considerações acerca do levantamento bibliográfico


De um modo geral os trabalhos mencionam a relevância da música para a formação integral humana na educação básica, mesmo quando discorrem brevemente sobre o assunto. O levantamento foi imprescindível para determinar a relevância, amplitude e singularidade da proposta de ensino musical que desenvolvi.

Entre os trabalhos levantados não encontrei relatos de processos de ensino musical com o propósito pontual voltado ao desenvolvimento integral do indivíduo, ou mesmo, propostas ou

abordagens com este fim, verifico que há poucos estudos com esta natureza, o que evidencia e valoriza meu estudo de caso. Sendo assim, pude confirmar a necessidade de reportar um ensino musical pautado em explorar metodologias e ações pedagógicas com tal propósito.

Em análise, também pude observar que quando este tema é abordado, aspectos como complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, visão integrada de ensino, projetos de trabalho, entre outras, transformam-se em caminhos para se atingir tal fim. No quadro abaixo divido os trabalhos levantados em algumas abordagens pedagógicas identificadas:

Figura 4: Tabela das Abordagens Pedagógicas



<b>Interdisciplinaridade</b>	•Barbosa (2013); Nascimento (2012); Oliveira (2013); Machado (2014); Trajano (2015).
<b>Transdisciplinaridade</b>	•Lima (2012); Zanetta (2014); Santos (2015); Nicoletti (2017).
<b>Visão Sistêmica / Complexidade</b>	•Filipak (2013); •Costa (2015); •Stefanoni (2016).
<b>Projetos de trabalho</b>	•Neves (2015).
<b>Outros</b>	•Moreira (2013); Kleber & Caccione (2013) e Caregnato (2013).

Fonte: MORAIS (2019).

Portanto, à medida que nos mantivermos abertos para intersecções com as diferentes áreas do conhecimento e metodologias, amplia-se e diversifica-se o campo de atuação do ensino musical na formação integral humana. Música e as demais áreas do conhecimento, sob essa perspectiva, devem integrar-se para um único fim. Contudo, é importante com Caregnato (2013), quando defende o ensino da linguagem musical propriamente dito, enquanto formador de saber estético, estésico, sensorial e cognitivo específico. Nesse aspecto é defensável que a condição humana alcance sua completude se vivenciado e desenvolvido o seu potencial musical.

O levantamento bibliográfico também apontou para o fato de haver cada vez mais uma tendência acentuada em difundir uma educação musical preocupada com o desenvolvimento integral do indivíduo de maneira propositiva, mediante a adoção de metodologias ativas, de processos de ensino musical integrativo ou centrados na criação musical, evidenciando a necessidade que a música se torne um componente curricular obrigatório na educação básica.



## CAPÍTULO 3

### 3 FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO MUSICAL BASEADO NO PENSAMENTO DE KOELLREUTTER E SCHAFFER

Em decorrência da prática docente que desenvolvi foi imprescindível que me aproximasse progressivamente das propostas pedagógico-musicais e dos ensinamentos sobre a música na formação humana proposto por Koellreutter. Da mesma forma, fui influenciada pelas propostas de Schaffer a respeito da Educação Sonora e do exercício da escuta crítica a partir de uma atitude interdisciplinar.

Neste capítulo também tecerei o diálogo entre os princípios da minha ação pedagógico-musical pinçados a partir da inter-relação entre o “Relatório Delors”, a “Carta da Transdisciplinaridade” e os educadores Koellreutter e Schaffer.

#### 3.1 Ensinamentos a partir do pensamento de Koellreutter

Hans - Joachim Koellreutter (1915-2005), educador, compositor e músico alemão, fugindo da guerra, chegou ao Rio de Janeiro, em 1937, naturalizando-se mais tarde, cidadão brasileiro. Fundou o movimento Música Viva, responsável por introduzir no Brasil, a técnica composição atonal-dodecafônica na década de 1940 (BRITO, 2015).

Seus princípios pedagógicos, destacados por Brito (2001), são: perceber a partir dos estudantes o que ensinar; questionar-se constantemente; incorporar elementos musicais contemporâneos; reconhecer a interdependência entre a música e as outras linguagens artísticas, a ciência e a vida cotidiana; usar a improvisação como ferramenta pedagógico-musical e ter como centro da educação musical o ser humano. Koellreutter via a música como meio de alargamento da consciência e transformação do homem na sociedade. Para ele a música também era uma ferramenta de formação do ser humano; meio de comunicação; expressão de um novo estado de inteligência, reflexo de uma atitude de consciência; expressão do conhecimento científico e do tempo; representação de uma situação histórica e uma imagem espelhada da ordem social (BRITO, 2015, p.51).

Nesse viés, combateu veementemente o ensino musical voltado para a reprodução de material e ações já existentes, criando o que chamou de ensino pré-figurativo que trouxe como premissa a flexibilidade, a criatividade e a liberdade. O termo foi emprestado das artes plásticas. O conceito ‘figurativo’ diz respeito a representação de formas da natureza, “pré-figurativo” entende-se por desligar-se do que está preestabelecido, ou seja, da forma, prevalecendo o diálogo, a improvisação, com abertura às propostas do estudante de maneira consciente e crítica:

Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos, é pós-figurativo. Indicar caminhos para invenção e novos princípios de ordem, é pré-figurativo. Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias, é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo o que se ensina, é pré-figurativo. Ensinar história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado, é pós-figurativo. Ensiná-la interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade, é pré-figurativo. Ensinar composição fazendo o aluno imitar formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas, também, os dos mestres presentes, é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e princípios de estruturação e forma, é pré-figurativo (KOELLREUTTER, 1997, p. 42).

A motivação para a criação de um ensino pré-figurativo encontrou amparo na observação que ele estabeleceu com o mundo contemporâneo:

Uma nova imagem do mundo, resultante das descobertas da ciência moderna em nosso século, requer sérias transformações dos conceitos da estética tradicional da música, ou seja, o repertório dos signos sonoros, sintaxe, codificação, estrutura, forma e estilo. (...) Estes conceitos tão básicos para análise e descrição da produção artística em nosso tempo que sua modificação impõe a transformação de todo o referencial da teoria musical, modificação que atinge também o ensino de música (KOELLREUTTER, 1997, p 85, apud BRITO, 2015, p. 100).

Não há dúvida que a ênfase atribuída às práticas de improvisação e criação musical na sala de aula, são veículos palpáveis para a realização de seu bem maior, o humano, bem como são pilares do ensino pré-figurativo, como destacado nos trabalhos acadêmicos veiculados no levantamento bibliográfico produzido (ZANETTA, 2014; SANTOS, 2015).

A improvisação, na perspectiva de Koellreutter é um meio de integrar a prática musical à compreensão de conceitos trabalhados, ou seja, a ação e o pensamento, partindo do nível cognitivo e cultural de cada indivíduo e contribuindo para uma forma significativa e reflexiva da construção do conhecimento musical. Essa ferramenta que considera o conhecimento, a vivência e a experiência preliminar do estudante, encontra amparo nas teorias construtivistas, entre elas o sociointeracionismo (BRITO, 2015, p.102).

Para Koellreutter o objetivo do ensino de música não estava no centrado desenvolvimento técnico, mas na importância da música para o ser humano, capaz de oferecer condições para desenvolvimento da personalidade, desembaraço, autoconfiança, responsabilidade (aprender a ser); trabalho em equipe (aprender a conviver); das habilidades de percepção, comunicação, concentração, de análise e síntese, do senso crítico, da memória, da criatividade, como suporte da reflexão e raciocínio (aprender a conhecer e fazer). Conforme ele mesmo se expressava: “(a música) como um fator preponderante de estética e humanização do processo civilizador” (KOELLREUTTER, 1997, p. 38).

O educador demonstra uma abordagem transdisciplinar, quando, com abertura se dispõe a refletir sobre aquilo que está além e através do conhecimento musical, visto que considera o espaço educacional, um espaço aberto, sem rejeitar os conteúdos musicais, mas articulando-os e integrando-os às demandas de sala de aula.

Koellreutter sempre relatava o quão importante era para o professor aprender como se processava o aprender do estudante para saber o que ensinar. Na construção do conhecimento, para o educador, contextualizar é a forma mais importante de adentrar no universo do estudante e se manifesta necessária na relação *educador/educando* e *educando/objeto de estudo*. As atividades lúdicas têm lugar reservado no trabalho criativo para desenvolvimento da linguagem musical, com o objetivo principal de aprimorar as capacidades humanas. A educação defendida por ele trata-se de “uma educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais” (KOELLREUTTER, 1998, p. 39-45 apud BRITO, 2001, p. 41).

Assim como no “Relatório Delors” e na “Carta da Transdisciplinaridade”, os desafios e as circunstâncias em que emerge a sociedade pós-moderna motivam o pensamento acerca do processo de ensino-aprendizagem musical de Koellreutter, que defende o ensino de música como essencial à transformação do ser humano e de seu meio, trazendo sua máxima: “O humano é o objetivo da educação musical” (BRITO, 2015, p. 103-104). Sabendo disso, dedicou-se em instrumentar músicos e educadores para uma ação pedagógico-musical que pudesse atender e compreender a sociedade sob as diferentes demandas que vão se impondo. O educador manteve-se ligado ao seu contexto, tendo oportunidade de vivenciar crítica e reflexivamente as mudanças de paradigma ocorridas no século XX. Vejo este educador como porta-voz da pós-modernidade na educação musical, antecedendo a publicação dos dois documentos citados anteriormente (*vide* capítulo 1), que fundamentam a propagação de um ensino na educação básica no qual se privilegia a formação integral do indivíduo.

Sob esse aspecto, evidencia-se uma forte ligação entre o pensamento de Koellreutter, o pensamento complexo de Edgar Morin e, logo, a “Carta de Transdisciplinaridade”, ao relatar a importância de substituir a compartimentalização do homem pelo “homem integral”, um homem que pudesse contribuir para a transformação cultural da sociedade de seu tempo e ao considerar a relevância da contextualização e a relação existente entre um objeto de estudo e outro (KOELLREUTTER, 1997, p. 65). Brito descreve com clareza esse aspecto:

(...) *Koellreutter educador* desenvolveu e integrou às atividades em curso uma proposta de educação (...) que, para além da formação de músicos, visava a formação integral do ser humano. Considerando a capacidade – própria da linguagem musical – de integrar corpo e mente, ação e reflexão, emoção e razão, intelecto e sensação, tal proposta pedagógico-musical visava à formação de seres humanos para viver no ‘novo mundo emergente’ (BRITO, 2015, p.32).

Na visão de Koellreutter a música tem o objetivo de alçar o ser humano para desenvolver além de suas capacidades musicais. Pensando em transdisciplinaridade e contemporizando suas propostas, poderíamos chamar as capacidades musicais desenvolvidas, para a formação integral do indivíduo, de ‘transmusicais’, considerando tudo o que perpassa entre o conhecimento e o indivíduo durante o processo de ensino-aprendizagem, que vai além ao que é próprio da linguagem musical. Esse aspecto legitima, indubitavelmente, a abordagem pedagógico-musical desenvolvida no Colégio Marupiara nesses anos.

### **3.2 As influências adquiridas a partir do pensamento de Schafer**

Schafer (1933), compositor canadense, que, assim como Koellreutter, valoriza a improvisação como constituição do discurso e da experiência musical. Considera primordial que se privilegie a criatividade do estudante e em reconhecimento às práticas em educação musical em que se subestima a experiência, recomenda: “Todo compositor tem o dever de se interessar pela habilidade criativa dos jovens, mas é preciso ser rápido para captá-la” (SCHAFER, 1991, p. 59).

Schafer, compositor contemporâneo, contrapõe-se ao ensino tradicional de música em razão da evolução tecnológica e das múltiplas áreas que se relacionam e se integram a música da atualidade:

O ensino de música tradicional tem seus objetivos especiais: o domínio técnico de instrumentos como piano, o trompete ou o violino para execução de uma literatura que abrange várias centenas de anos. Com o propósito de compreender as formas dessa música, foi desenvolvido um vocabulário teórico que capacita o estudante a executar, de modo aparentemente aceitável, qualquer obra da música ocidental escrita entre a Renascença e nossa própria época. Não há nada de permanente ou perfeito nessa prática ou teoria. (...) A amplidão cultural histórica e geográfica que caracteriza o nosso tempo nos tornou muito conscientes da falácia de controlar o temperamento de todas as filosofias musicais pelo mesmo diapasão. (...) Novas disciplinas são necessárias no currículo, e elas nos levarão longe pelos contornos mutantes do conhecimento interdisciplinar adentro. O novo estudante terá que estar informado sobre áreas tão diversas, como a acústica, psicoacústica, eletrônica, jogos e teoria da informação (Ibid, p. 121-122).

Suas propostas oferecem ao estudante a oportunidade de vivenciar a linguagem musical contemporânea, elaborando sua compreensão e reatando seu elo com o ‘pensar música’, que muitas vezes se mostra esvaziado pelo extenuante assédio da indústria fonográfica e cultural atual. Sobre esse aspecto a autora Marisa Fonterrada, que tem difundido o pensamento desse compositor em suas publicações revela:

Schafer não está preocupado com o ensino sistemático de música, com a aplicação de técnicas específicas à formação de instrumentistas ou cantores, tampouco quer desenvolver e sistematizar procedimentos metodológicos para uso nesta ou naquela

instituição de ensino. O que o mobiliza é o despertar de uma nova maneira de estar no mundo, caracterizada pela mudança de consciência (FONTERRADA, 2008, p.195).

Schafer também ressalta sua compreensão sobre a necessidade de contextualizar e integrar os conhecimentos de diferentes áreas afirmando: “Vivemos numa época interdisciplinar e frequentemente ocorre que uma aula de música recaia em outro assunto. Nunca resisto quando isso acontece” (SCHAFER, 1991, p. 302). Desse modo, ele considera que todo assunto levantado pelo grupo de estudantes, pode se tornar um objeto de estudo no processo de ensino e aprendizagem musical. Schafer justifica a importância do ensino de música na escola:

A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante. (...) A música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós. Para captar essas vibrações, precisamos de uma música arrojada - estimuladora da mente, heurística, imaginativa -, uma música na qual mente e corpo se unam em ações de autodisciplina e descoberta (SCHAFER, 1991, p. 295).

Seu traço transdisciplinar, aparece em diferentes abordagens da sua atuação como educador e compositor. A capacidade transmusal, retomando o termo que cunhei a respeito das ideias de Koellreutter acerca da música e das formas de ensiná-la e aprendê-la, subjaz sua abordagem como educador, bem como compositor.

Sua contribuição para a educação sonora foi de suma importância na minha prática docente. Seus questionamentos e seu relato da história da paisagem sonora até 1975, onde também aborda a poluição sonora – um problema invisível e impalpável que assola o mundo contemporâneo – justifica a inclusão desta temática no currículo da Educação Básica. Schafer nos alerta ao cuidado da audição, um sentido sem pálpebras e sem defesa e aponta para uma surdez mundial como última e grave consequência (SCHAFER, 2001).

O educador suscita a criação de uma abordagem interdisciplinar, “projeto acústico”, no qual diferentes profissionais como músicos, engenheiros acústicos, psicólogos, sociólogos, entre outros, pudessem estudar a paisagem sonora mundial, com distintos objetivos:

(...) documentar aspectos importantes dos sons, observar suas diferenças, semelhanças e tendências, coleccionar sons ameaçados de extinção, estudar os efeitos dos novos sons antes que eles fossem colocados indiscriminadamente no ambiente, estudar o rico simbolismo dos sons e os padrões do comportamento humano em diferentes ambientes sonoros, com o fim de aplicar conhecimento ao planejamento de ambientes futuros. Dados interculturais de todo o mundo precisam ser cuidadosamente reunidos e interpretados. Novos métodos de educar o público para a importância do ambiente sonoro precisam ser criados (SCHAFER, 2001, p. 19).

Schafer destaca que muitas vezes podemos saber sobre o crescimento de prédios ou da população de determinada área por registro visual (fotos, mapas, desenhos) ou escrito, mas não a partir dos decibéis, ou seja, da intensidade de ruídos existentes nesse mesmo lugar, salvo pela

sensibilidade de alguns historiadores, que mensuram esse tipo de dados em seus estudos. Sendo assim, fica evidente que será necessário às próximas gerações, se comprometerem em capacitar uma escuta mais criteriosa e consciente de seu mundo sonoro.

Para tanto, em seu livro *Educação Sonora*, traduzido e publicado em 2009, o educador propõe o estudo sobre o som, a fim de ampliar a efetividade da escuta. A percepção e consciência sobre os ruídos que nos envolve pode tornar a escuta mais crítica e atenta, motivando e alertando a procurarmos soluções mais salutares à paisagem sonora. Desse modo, escreve uma coleção de exercícios, denominados *Limpeza dos Ouvidos*, experimentados por ele, com abertura à adaptação ao contexto ou à demanda em que eles forem inseridos.

Seu envolvimento com a temática vai muito além da estética, atinge a dimensão social, histórica, cultural, ética, psicológica e ecológica, a partir da ação e consciência humana para alcance de seu bem maior, o universo.

## CAPÍTULO 4

### 4 O ENSINO MUSICAL NO COLÉGIO MARUPIARA

#### 4.1 Infraestrutura

Localizado em um bairro de classe média na zona leste de São Paulo, fundado em 1999, o Colégio Marupiara hoje conta com cerca de 628 estudantes e mais de 4.500 m<sup>2</sup> de espaço útil; atende a uma comunidade formada, em grande parte, por profissionais liberais e da educação, interessados em oferecer à criança um espaço educativo multicultural e ativo, que privilegie o gosto pela investigação, as relações interpessoais e a experiência lúdica na aprendizagem.

A escolha do nome *Marupiara*, nome de um guerreiro tupi-guarani, junto aos preceitos de *Ternura e Sabedoria*, reflete os princípios do Colégio, que reconhece o aspecto multicultural da sociedade e a necessidade da inclusão da afetividade no processo educativo.

A arquitetura da instituição foi inicialmente concebida para atender os propósitos educacionais que se dispõe a cumprir, gerando áreas que se comunicam e que tem boa visibilidade. Logo, ambientes temáticos (ateliê, sala de música, sala de leitura, horta, laboratórios e quadras) estão distribuídos em um prédio de dois andares, com acesso e disponibilidade facilitados. No térreo estão a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental; no 1º andar estão as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e no 2º andar o Ensino Médio. A administração, a recepção, coordenação e a sala de convívio de funcionários estão distribuídas entre o Térreo e o 1º andar.

Figura 5: Vista frontal do Colégio Marupiara - entrada principal



Fonte: MARUPIARA (2019).

Figura 6: Ateliê - térreo



Fonte: MARUPIARA (2019).

Figura 7: Biblioteca - 1º andar



Fonte: MARUPIARA (2019).

Figura 8: Sala de Leitura - 1º andar



Fonte: MARUPIARA (2019).



Figura 9: Sala de Música - 2º Andar



Fonte: MORAIS (2017).

Figura 10: Laboratório de Ciências - térreo



Fonte: MARUPIARA (2019).

Figura 11: Laboratório de Informática - térreo



Laboratório de Informática – 1º andar

Figura 12: Pátio central - térreo



Fonte: MARUPIARA (2019).

Figura 13: Pátio central - entrada principal



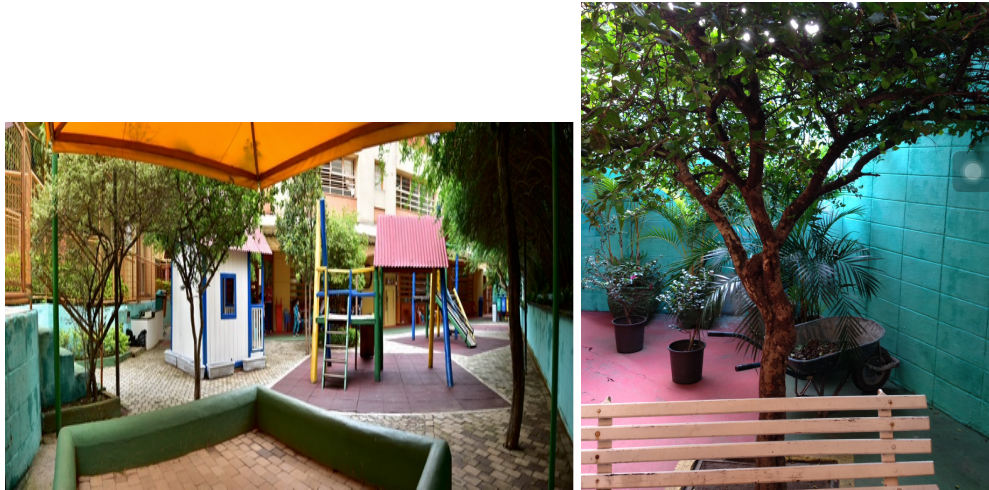
Fonte: MARUPIARA (2019).

Figura 14: Pátio central - vista geral



Fonte: MARUPIARA (2019).

Figura 15: Playground - térreo



Fonte: MARUPIARA (2019).

Figura 16: Playground - vista geral



Fonte: MARUPIARA (2019).

Figura 17: Quadras poliesportivas: coberta (térreo) e aberta (2º andar)



Fonte: MARUPIARA (2019).

O prédio conta com dois níveis de subsolos onde ficam os espaços de convivência, eventos, atividades multidisciplinares; acesso à educação integral; sala de Karatê e Dança extracurricular; o refeitório; acesso ao segundo nível de subsolo, onde se desenvolvem as oficinas de teatro e se encontra o vestiário de funcionários.

Figura 18: Espaço multidisciplinar e de eventos – subsolo 1



Fonte: MARUPIARA (2019).

Figura 19: Espaço de Convivência – subsolo 1



Fonte: MARUPIARA (2019).

#### 4.1.1 Acervo musical

Inicialmente, com o objetivo de oferecer ampla experiência musical e sonora aos estudantes, o Colégio investiu em um acervo de instrumental ORFF, de percussão definida e indefinida, e ao longo dos anos preocupou-se em ampliá-lo, bem como realizar a sua devida manutenção.

Cerca de metade desse conjunto de instrumentos, que são de uso tanto das aulas de música como de outras disciplinas que possam requisitá-los, são resultado de novos investimentos ou da confecção dos próprios estudantes. Listo no quadro a seguir, os instrumentos desse acervo divididos conforme seu modo de produção sonora:

Figura 20: Tabela de instrumentos do Acervo Musical do Colégio Marupiara

Modo de Produção Sonora	Instrumentos
Idiofones	16 claves; 8 triângulos; 7 reco-recos; 8 agogôs; 4 sinos; 20 pulseiras de guizos; 2 carrilhões; 16 caxixis; 4 ganzás; 16 chocalhos confeccionados pelos estudantes; 3 paus-de-chuva; 1 queixada; 4 metalofones sopranos; 1 metalofone contralto; 3 xilofones sopranos; 2 xilofones contraltos; 1 xilofone baixo.
Membrafones	14 pandeiros; 12 tambores; 2 caixas; 2 repeniques; 2 tambores oceano.
Aerofones	28 flautas-doce barroca; 2 flautas de êmbolo.
Cordofones	1 cítara.
Eletrofonos	2 teclados.
Brinquedos sonoros	2 rói-róis; 8 pios de pássaros de madeira; 20 apitos d'água de plástico.

Fonte: MORAIS (2019).

Até 2005 este acervo ficava em armários da Biblioteca, hoje os instrumentos ficam na sala temática de Música, em prateleiras abertas às crianças, disponível aos educadores do Colégio ou aos estudantes que realizem projetos que necessitam este material.

## 4.2 O Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico do Colégio tem apoio teórico em Piaget, Wallon, Vygotsky e Gardner, sob perspectiva interacionista (construção do conhecimento pela interação do sujeito com o mundo físico e social), cabendo ao educador o papel de mediador, onde, sob a devida contextualização, o educando é o protagonista do seu processo de conhecimento (HADDAD & MACHADO, 1998, p.5).

Resumidamente, os *princípios gerais e diretrizes* educacionais estabelecidos no documento são:

1. O desenvolvimento humano resulta da interação entre o ambiente e a pessoa;
2. O conhecimento se constrói de forma ativa;
3. A infância é uma etapa da vida com características próprias;
4. Existem competências, capacidades e necessidades próprias em cada estágio;
5. O desenvolvimento não é compartimentado, todos os aspectos estão interligados e são interdependentes;
6. Autonomia, iniciativa, autoconfiança e independência formam as bases sócio emocionais das conquistas cognitivas;
7. A brincadeira é a principal atividade da criança;
8. O grupo é um agente privilegiado de socialização da criança e do adolescente;
9. A família é parte integrante do processo educativo;
10. O educador é o principal mediador entre a criança em desenvolvimento, ambiente e o conhecimento (Ibid, p. 17).

Por sua vez, os *objetivos* mais significativos descritos neste documento e que motivaram a minha pesquisa são: proporcionar condições de desenvolvimento integral do estudante (física, emocional, intelectual, moral, espiritual e social); promover experiências e estimular a criatividade, a expressividade e o senso estético; desenvolver valores de respeito, cooperação, solidariedade, afetividade, alteridade e capacitar o estudante no uso de diferentes linguagens: literária, musical, plástica, corporal, lógico-matemática e simbólica.

O Projeto Pedagógico do Colégio Marupiara não instituiu a disciplina de Música como componente regular obrigatório, mas apenas como conteúdo. No documento descreve-se *área de música e movimento*, como uma ‘parte física’ da sala de Educação Infantil:

*A área de música e movimento* (grifo do autor) possibilita às crianças oportunidades de experimentarem e apreciarem as capacidades rítmicas, afinarem a audição, a voz, expressarem suas emoções através da música e movimento, que são a base de posteriores expressões musicais e rítmicas mais complexas. Instrumentos musicais de vários tipos tais como: tambor, sino chocalho, pandeiro, flauta, instrumentos de percussão, assim como aparelho de som, gravador, Cd's, fitas cassetes, são dispostos em prateleiras acessíveis às crianças (HADDAD & MACHADO, 1998).

No currículo dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), o Projeto Pedagógico, prevê a Música como conteúdo da área de Artes:

**Artes: Visuais, Teatro e Música:** (grifo do autor)

Os conteúdos das áreas de artes dão oportunidade para que os estudantes percorram trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos diversos sobre a relação com o mundo. Nesta área os estudantes podem construir, expressar-se, comunicar-se em diferentes linguagens valorizando a diversidade estética. Além disso, ao entrar em

contato com as manifestações artísticas podem desenvolver a própria sensibilidade, estimular a imaginação adquirir e cultivar maior senso artístico e estético (HADDAD & MACHADO, 1998).

Durante os primeiros anos de funcionamento do Colégio, observou-se algumas questões e particularidades para o desenvolvimento da linguagem musical, bem como das outras linguagens artísticas, que motivaram as mudanças sobre o que estava previsto no Projeto Pedagógico. Retomarei este assunto no item “O currículo e suas transformações”, que tratará da implantação da disciplina de música no currículo da instituição.

### 4.3 Organização curricular do Ensino Musical

O Colégio iniciou seu funcionamento com turmas de Educação Infantil e de anos iniciais da Educação Fundamental. Hoje oferece todos os níveis de educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos finais e iniciais) e Ensino Médio. Desde o seu início a Educação infantil divide-se em três grupos etários a saber:

Figura 21: Tabela de grupos etários da Educação Infantil

<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>GRUPO ETÁRIO</b>
Infantil I	2 e 4 meses a 3 anos
Infantil II	4 anos a 5 anos
1º Ano	5 a 6 anos

Fonte: MORAIS (2019).

Seguindo um modelo educacional sociointeracionista, os grupos etários misturam-se em cada um dos níveis da educação infantil para favorecer a interação e mediação na aprendizagem entre os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, criando a troca e suporte entre os educandos ou “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1991, p. 55). Essa divisão determina processos de ensino-aprendizagem que cultiva o respeito; a solidariedade; a autonomia e a convivência entre diferentes níveis de realidade, em vivências musicais contextualizadas e integradas com os conhecimentos e habilidades em desenvolvimento em todas as áreas. Nesse segmento a aula de Música é semanal, curricular e obrigatória, com quarenta minutos de duração.

Em contrapartida, a entrada da disciplina de Música no Ensino Fundamental foi progressiva. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental I), durante os três primeiros anos da minha entrada no Colégio, as aulas de música alternaram-se com as aulas de Teatro, enquanto que Artes Visuais era oferecido em todos os anos. Foi somente a partir de

2005 que o currículo passou a contar com as três disciplinas de artes em todos os anos, cada uma com uma aula semanal. Objetivamente, o quadro curricular do ensino de arte passou pela seguinte mudança:

Figura 22: Tabela da organização curricular do Ensino de Arte de 2002 a 2017

<b>ENSINO</b>				
<b>FUNDAMENTAL I</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
De 2002 a 2004	Música	Teatro	Música	Teatro
	Artes Visuais	Artes Visuais	Artes Visuais	Artes Visuais
A partir de 2005 a 2017	Música	Música	Música	Música
	Artes Visuais	Artes Visuais	Artes Visuais	Artes Visuais
	Teatro	Teatro	Teatro	Teatro

Fonte: MORAIS (2019).

No mesmo ano, em 2005, as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental já estavam completas e a entrada de Música no currículo desse segmento acompanhou a formação das turmas progressivamente. Em 2006, por ocasião da reestruturação do Ensino Fundamental e a criação do 9º ano, passei a atuar somente até o 8º ano, voltando a ministrar as aulas de Música para o 9º ano em 2016. Relembro que foram mantidas, de forma obrigatória, as aulas semanais de Música do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, com duração de cinquenta minutos.

Durante esse período de implantação, o currículo de música passou por sucessivas adaptações e reavaliações até 2005, período em que comecei a definir e desenhar como seria proposto o ensino musical na Educação Básica deste Colégio. Nos anos seguintes, as mudanças estruturais foram menores, mas as procedimentais e conceituais foram progressivas, impulsionadas pela minha formação contínua e pelas demandas educacionais e pedagógicas do Colégio.

#### **4.4 O Currículo e suas transformações**

No período de 1999 a 2000, as professoras polivalentes da Educação Infantil recebiam formação para atuarem com o instrumental Orff, aplicando atividades musicais lúdicas para desenvolvimento da linguagem musical. Contudo, logo observaram a necessidade de um docente especializado para assumir a área de música. Entendeu-se que a complexidade do processo de ensino-aprendizagem musical exigia um profissional com conhecimento mais amplo, que fosse além de atividades pontuais, mais preocupado com a formação e



desenvolvimento da capacidade musical, sem o compromisso com um ensino musical voltado ao entretenimento dos eventos escolares.

Sendo assim, após o trânsito de professores de música para este fim, a consolidação da disciplina como componente curricular obrigatório no Colégio, se deu no decorrer da minha contratação como docente de Música sob concessão e complacência de diferentes coordenadores pedagógicos, que defenderam a necessidade de um docente especializado para ministrar a disciplina e sua obrigatoriedade no currículo.

Inicialmente, até que eu tivesse maior conhecimento do Projeto Pedagógico do Colégio e entendimento sobre o propósito da disciplina para a formação do estudante, as aulas de música eram oferecidas em oficinas, ou seja, havia uma temática ou conceito que se desenvolvia a partir da interação do estudante com uma produção coletiva. Esse formato de aula teve simbiose com a missão pedagógica do Colégio e criou a esteira para a construção de temáticas que hoje delineiam o currículo de música.

Ainda que não fossem aspectos determinantes da minha prática docente, reitero que meus estudos e cursos sobre os métodos ativos, especialmente o Orff e o Kodály, ajudaram-me inicialmente a seguir um caminho e traçar alguns processos de ensino-aprendizagem mais ativos. No entanto, haviam demandas maiores, tanto da parte do corpo discente, como do corpo docente e até mesmo da ideologia da escola que assinalava a necessidade de interligação das áreas do conhecimento, respeitando a metodologia de cada uma delas. Objetivava-se a formação humana que pudesse, ao mesmo tempo, contemplar o desenvolvimento do senso crítico, estético e os valores éticos aliado ao desenvolvimento de diferentes habilidades e competências.

Sob esse contexto, ao longo dos anos dediquei-me à construção do currículo da disciplina regular de Música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais. A proposta do Colégio era que se privilegiasse a construção do conhecimento musical sob o aspecto factual, conceitual, procedimental e, sobretudo, o atitudinal<sup>11</sup>, devendo alinhar-se aos princípios gerais e às diretrizes educacionais apontadas no Projeto Pedagógico.

Esses quatro aspectos, propostas pelo educador espanhol César Coll<sup>12</sup>(1986), norteiam a prática do docente na educação básica pautadas nas questões: *o que devemos saber; o que devemos saber fazer e como devemos saber*; instaura três categorias de conteúdos: conceituais,

---

<sup>11</sup> As dimensões da prática docente, foram trabalhadas no Colégio, com base no livro “A Prática Educativa: como ensinar” de Antoni Zabala de 1998, a respeito dos conteúdos: factuais (conhecimento sobre fatos, situações, dados, fenômenos); conceituais (estudos dos conceitos e princípios); procedimental (regras, técnicas, ações coordenadas dirigidas para realizar algo) e atitudinal (valores, atitudes e normas).

<sup>12</sup> Colaborou na reforma do ensino público espanhol e foi um dos consultores do Ministério da Educação (MEC) para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), responsável pelas diretrizes do currículo escolar brasileiro. A influência que recebeu de Piaget e Vygotsky, foram determinantes para o traço construtivista que existe na educação básica brasileira.

procedimentais e atitudinais. Este educador considera que cada um desses conteúdos devem suscitar um processo de ensino-aprendizagem que envolva atividades espontâneas e o conhecimento prévio do estudante. Dessa maneira, Coll considera o estudante ator e autor desse processo.

Seguindo este tipo de orientação, da qual a coordenação do Colégio era consonante, em 2005 estruturei o currículo de Música pensando em conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, relacionando-os, respectivamente, aos quatro pilares da educação: saber, fazer, ser e conviver. A articulação das categorias de conteúdos às bases educacionais erguidas pelo Relatório Delors, era fundamental para caracterizar a abordagem humanista do Colégio e sobretudo pensar em uma educação para o século XXI.

Contudo, ainda enfrentava desafios para aplicar esse tipo de estrutura ao planejamento. Percebi que o currículo possuía poucos recursos para constituir o aprender a “ser” e “conviver” durante o processo de ensino-aprendizagem musical. Nos anos finais do ensino fundamental de 2005, por exemplo, os objetivos e conteúdos estabelecidos consistiam em prática de conjunto; reconhecimento do significado histórico do compositor para a época por meio da produção escrita, oral e musical e apreciação musical. Como articular todos os quatro pilares aos conteúdos? Esse desafio tornou-se o ponto de partida e, mais tarde, um dos alicerces de prática docente que hoje exerço. Percebi que as relações interpessoais precisavam ganhar maior escuta e espaço de desenvolvimento. Paulatinamente, o currículo tornou-se mais permeável ao currículo oculto<sup>13</sup>, a favor de um trabalho efetivo do aprender a “ser” e “conviver”.

Nesse momento foi necessário considerar os três traços fundamentais da transdisciplinaridade pensados por Nicolescu (1999), discutidos no capítulo 1: o rigor, a tolerância e a abertura. Desse modo, o desenvolvimento socioemocional no ensino musical teve viabilidade, e prevaleceu equilibradamente ao lado de outras competências, para constituir uma educação voltada à formação integral do indivíduo.

Seguindo essa abordagem, em 2007, a formação de um ouvinte consciente da importância e significado da produção musical que escolhe escutar, estava definida como meta do ensino musical no Colégio. Para tanto, era valorizada e incentivada a conscientização da produção musical e sonora; as ações interáreas e o protagonismo do estudante.

O planejamento de 2007 demonstra a estruturação e a consolidação da música como componente curricular regular no Colégio partindo da vivência dos estudantes obtidas nos anos anteriores. Nesse cronograma, os conteúdos delineados, que hoje percorrem o currículo em

---

<sup>13</sup> Este termo foi usado pela primeira vez pelo educador americano Philip Jackson, em 1968 no livro *Life in Classrooms*, que compreende as relações interpessoais, a afetividade e todas as experiências decorrentes da socialização que ocorrem em sala de aula, como parte do currículo oculto.

espiral, ou seja, de forma progressiva e acumulativamente em níveis de complexidade adequados, foram apresentados e reapresentados em temáticas diferentes em cada um dos anos. O plano alinou-se às diretrizes estabelecidas para cada grupo, e manteve-se abertura nos procedimentos, atendendo as necessidades identificadas em cada grupo etário. Consolida-se então em 2007, a meta desse ensino musical: *a formação de um ouvinte criterioso* (APÊNDICE A).

É importante observar que o plano de trabalho que está no Apêndice A foi e continua sendo apenas um delineamento ao processo de ensino-aprendizagem musical, no qual prevalece a flexibilidade e adaptabilidade às diferentes condições e necessidades pedagógicas e educacionais. Contudo, de modo geral, é organizado a partir dos conteúdos, objetivos (competências) e procedimentos desenvolvidos (habilidades), para que se possa estabelecer um fio condutor do ensino-aprendizagem musical na educação básica. Os conteúdos factuais, conceituais e procedimentais definidos, representam um desenho para a ação pedagógica desenvolvida durante as aulas, absorvendo, a posteriori, os conteúdos atitudinais.

Em 2008 reestruturei a proposta pedagógica musical (APÊNDICE B), onde discorro sobre a importância da música para a formação integral do estudante e fundamento o uso de uma metodologia ativa (ouvir, observar, vivenciar, refletir e formalizar a escrita) a partir dos educadores musicais Kodály, Orff, Dalcroze, Schafer e Swanwick. Devido às diferentes adaptações que fazia do currículo todos os educadores de primeira geração em que me pautava aos poucos eram superados pelo viés sociointeracionista, que a partir de 2012 pude identificar com a abordagem de Hans-Joachim Koellreutter.

Nesta instituição fui orientada e motivada a oferecer o ensino musical sob uma perspectiva sociointeracionista e sociocrítica construindo e participando de Projetos Pedagógicos. Minha ação pedagógica começou a se formar nesse contexto e para esse contexto, como se a *forma* perfizesse o *conteúdo*, que foram ocorrendo ao longo de toda minha docência.

Importante dizer que a visão sociointeracionista, elaborada pelo psicólogo Lev Semynovitch Vygotsky (1896-1934), baseia-se no desenvolvimento da linguagem onde prevalece a construção histórico-social do sujeito a partir da interação social e da mediação, considerado importante instrumento de aprendizagem (FOSSILE, 2010), enquanto que a visão sociocrítica, baseada no pensamento marxista, focaliza a compreensão da realidade com o objetivo de transformá-la e restabelecer uma relação social igualitária. Aqui prevalece o currículo oculto, a experiência, o convívio social em detrimento do currículo formal (LIBÂNEO, 2010). Ambas propostas valorizam e favorecem a formação integral do indivíduo e do cidadão.

Sendo assim, pontuarei a seguir algumas formas de atuação, viabilizadas por este tipo de visão educacional, que foram responsáveis pela definição ou redimensionamento de alguns dos conteúdos delineados no currículo de música do colégio.

A exemplo disso, destaco uma problemática atitudinal, advinda do currículo oculto, que, posteriormente, se tornou um conteúdo: a dificuldade de escutar o outro. Essa problemática por muitas vezes abordado em momentos críticos da relação interpessoal que acabava se interpondo nas práticas musicais definiu a escuta como um importante conteúdo. Como uma forma de ativar, provocar, refletir e ressignificar essa escuta, trabalhei esse aspecto em processos de composições coletivas ou mesmo em jogos de improviso.

Para este fim, em 2008, comecei a propor o exercício ‘rodada de ideias musicais’ - que ganha diferentes formas até hoje. Cada um dos estudantes realizava um improviso, utilizando o xilofone ou metalofone como instrumentos principais, com o intuito de promover um diálogo coletivo com essas ideias. Após a exposição de cada uma das ideias, refazíamos o exercício contemplando todas as ideias até estabelecer um sentido lógico com o todo.

Nesse processo o diferencial é escutar para transformar ideias que a princípio não estavam ligadas, em uma ideia musical colaborativa, ou seja, entender o que se ouve, com uma escuta muita atenta e reflexiva e conectar uma ideia à outra, dando sentido e trazendo a metáfora da importância do diálogo para uma boa relação interpessoal. Essa experiência é realizada desde o 1º ano até o 9º ano em diferentes graus de complexidade, conforme o entendimento e desenvolvimento de cada grupo etário, e tem nuances de uma turma para outra, já que está aberta às propostas dos estudantes.

Ao trilhar estes caminhos sentia que não me apoiava em nenhum educador. Eu realizava algo novo e genuíno; criava um espaço real propício à formação integral dos estudantes em uma aula de música, que se afastava de uma metodologia essencialmente focada em uma proposta de ensino tecnicista. Este foi o momento onde as demandas de diferentes naturezas que surgem durante o processo educativo, juntamente com a criação musical construíram uma competência que foi além do âmbito musical, para atingir o sensorial e o cognitivo da escuta.

Outro importante viés do ensino musical, desenvolvido a partir de 2007, foi a Educação Sonora que se constituiu em um trampolim à escuta reflexiva utilizando o tema “Poluição Sonora”. Nesse sentido, motivei e encorajei a pesquisa de estudantes dos sextos anos na realização de projetos voltados à conscientização da produção sonora; às práticas de escuta em saídas pedagógicas e aos processos de composição coletiva, com o intuito de construir o conhecimento sobre esse tema. A Educação Sonora, ao longo dos anos, despertou muitas discussões sobre meio-ambiente e integrou diferentes áreas do conhecimento. Inicialmente o projeto teve a seguinte estrutura:

### **Projeto de Música em Ação Interdisciplinar**

#### **Justificativa**

O ambiente está diretamente atingido pela poluição do meio ambiente às ações invasivas do homem em áreas menos urbanizadas, o rápido e desorganizado desenvolvimento tecnológico e urbanístico. O homem de hoje não se protege auditivamente em ambientes com tratamento acústico seja em seu meio doméstico, escolar ou profissional, causando estreitamento do seu ‘espaço sonoro’, podemos observar o distanciamento e rompimento do convívio social ativo, gerando a crescente ausência do sentimento de pertinência, respeito mútuo e tolerância.

#### **Objetivos**

- Conscientizar a ação humana no ambiente sonoro;
- Sensibilizar o ouvido para uma qualidade sonora diferenciada;
- Promover a apreciação da qualidade sonora no ambiente que interage
- Refletir soluções para a crise sonora ambiental.

#### **Roteiro de visitação:**

1. Verificar o ambiente sonoro urbano e o de manancial com finalidade comparativa, analítica e classificatória;
2. Coleta e relato de sensações auditivas no manancial;
3. Coleta e relato de aspectos sonoros específicos presentes.

#### **Atividades posteriores à escuta:**

1. Relato escrito das sensações sonoras e classificação dos sons ali relatados
2. Reprodução de espaço sonoro em região de manancial e urbana
3. Definição de poluição sonora, legislação e programas estaduais e/ou federais
4. Elaboração de uma instalação na Feira Cultural sobre “Poluição Sonora”
5. Produção musical com o tema “Poluição Sonora”

(Obs.: a escuta sonora foi realizada na saída de estudos à Saleisópolis. O grupo que realizou esse projeto coletou os dados urbanos durante a viagem no ambiente urbano e depois os outros dados em Saleisópolis, SP).

Por conseguinte, em 2008, seguimos com outra abordagem do projeto. Os estudantes dos 6ºs anos prepararam uma pesquisa quantitativa destinada aos estudantes do 4º e 5º anos, afim de investigar o conhecimento das crianças do colégio sobre o assunto. O trabalho contou com a parceria da disciplina de Matemática, a fim de obtermos as estatísticas da pesquisa. Contabilizada a pesquisa e finalizada esta etapa, apresentamos os resultados aos estudantes

submetidos à pesquisa. No relatório avaliativo desse trabalho (APÊNDICE C), os estudantes se envolveram de tal forma que resolveram fazer uma apresentação em Power Point com informações sobre o que é Poluição Sonora, quais os malefícios à saúde e a legislação vigente. Elaboraram uma composição musical sobre o tema, para apresentar aos estudantes que responderam à pesquisa e contribuir muitíssimo para que todos refletissem sobre educação sonora. Os estudantes apresentaram os seus trabalhos durante a Feira Cultural de 2008, na qual elaboramos a seguinte divulgação:

Figura 23: Folheto de divulgação interna da campanha de Poluição Sonora na Feira Cultural de 2008

**Campanha de Educação e Controle da  
Poluição Sonora  
(6º Ano)**

**Profª Responsável: Luciane de Moraes**

**Nossa campanha**  
É o nosso primeiro alerta para o 3º pior tipo de poluição existente no mundo, que por ser invisível, está tomando proporções preocupantes. Com este trabalho sensibilizamos uma produção musical mais "limpa", contemplando a audição atenta e preocupando-se com a intensidade do som que produzimos em sala de aula.

**Nosso objetivo**

- Esclarecer ao público sobre o que é Poluição Sonora
- Levantar soluções para situações de Poluição Sonora
- Alertar sobre os danos causados à saúde

**Nossas Ações**

- Aplicamos uma pesquisa informativa e diagnóstica com alunos do próprio Colégio
- Produzimos uma campanha sonora que será apresentada ao vivo para todo o público visitante da

**Feira Cultural do Colégio  
Maruplana/2008.**

Fonte: MORAIS (2008).

Os relatórios do início de 2008 já demonstravam preocupação com a escuta, fazendo alavancar o projeto de Educação Sonora que se seguiu no final do mesmo ano. Minha defesa sobre o ensino de música para uma formação integral nascia como uma pequena ideia quando, em avaliação à prática musical realizada no período, relatei que “a necessidade em ouvir o outro é trabalhada sempre através da música, pois acredito que na formação integral do aluno, esta competência é uma das mais relevantes para o aprendizado”.

Em 2009, os estudantes além de apresentarem as informações sobre a Poluição Sonora, também demonstraram os resultados das pesquisas com gráficos em ppt (APÊNDICE D), e três anos depois, em 2012, o trabalho era esperado pelos estudantes; as pesquisas sobre o assunto geravam novas discussões, despertavam a curiosidade de todos e enriquecia as produções musicais. A produção musical desse projeto se baseava na ideia de transformação sonora, onde um ruído se tornasse um som musical até se transformar em um som da natureza. Esse processo de composição, proposto pelo grupo de 2009, foi repensado pelos grupos seguintes que, de acordo com suas perspectivas, traziam novos significados para a composição musical coletiva. Cada uma das composições dava ênfase à escuta e representava os conceitos e discussões acerca do tema: a poluição sonora.

Em 2010, concebi o projeto “Música: História de Sons”, para o 4º ano do ensino fundamental. O projeto objetivava desenvolver o conhecimento sobre a orquestra e a música composta a partir da apreciação da Paisagem Sonora, de jogos musicais e escuta ativa. Com o propósito de estimular a percepção e investigação da produção do som nos instrumentos musicais, trouxe como motivação e conhecimento aos estudantes a biografia de Bartolomeu Cristofori, o inventor do piano. A discussão acabou motivando a construção de instrumentos e objetos sonoros realizados a partir da proposta do próprio grupo. Foram feitas também audições do poema sinfônico de Prokofiev, *Pedro e o Lobo*, que inspiraram e incentivaram a composição musical, pautada em sonorizar uma história trazida e adaptada pelos próprios estudantes (APÊNDICE E). No entanto, um dos aspectos mais relevantes de todo o processo foi, sem dúvida, a investigação sonora que cada estudante fez para construir seu próprio instrumento e a sonorização da história, ressaltando a pertinência da educação sonora e da improvisação, salutar nesse processo de ensino-aprendizagem.

Em 2012 os ensinamentos e textos das obras de Murray Schafer, “Ouvinte Pensante” (1991), “Afinação do Mundo” (2001) e “Educação Sonora” (2009), passaram a integrar os projetos de Educação Sonora a partir de leituras coletivas e discussões, como também das aplicações de exercícios de escutas propostos. Hoje o projeto é realizado sob uma perspectiva mais reflexiva, crítica e artística, onde os estudantes criam intervenções sonoras sob a temática do silêncio ou do ruído, afim de sensibilizar a comunidade escolar e dar maior ênfase à produção sonora, à escuta apreciativa e à grafia sonora. Dessa forma, posso dizer que fundamento o ensino musical do Colégio Marupiara na adoção das ideias de Schafer e de Koellreutter.

Outra demanda que foi valorizada durante o meu percurso como educadora musical no Colégio, foram os projetos pedagógicos multidisciplinares, que também se alinham fortemente ao tipo de trabalho descrito anteriormente. Este trabalho manteve o vínculo entre as diferentes

disciplinas do currículo e o ensino musical, criando novas dimensões e alcance do conhecimento, delineando e constituindo um importante espaço de aprendizagem.

As temáticas desenhadas no currículo refletem a necessidade de conscientização sobre o papel do ser humano em um mundo com significativos avanços tecnológicos e científicos na contramão da desigualdade socioeconômica e a crise ambiental em que se baseiam o Relatório Delors e a Carta da Transdisciplinaridade. Esse antagonismo também é relatado por Capra (1982) e Morin (2003), apoiados na consciência sobre a interdependência e suas inter-relações.

Neves (2015), em trabalho publicado no XXII Congresso Nacional da ABEM, descreve o ensino musical como prática integradora que, com o propósito de construir um conhecimento em comum entre diferentes disciplinas ou campos do saber, deve se envolver em projetos criados a partir de temáticas em comum. Esses tipos de projetos, com alcance transdisciplinar, valorizam e se preocupam com as relações interpessoais (aspectos como: alteridade, solidariedade, autonomia), posto que eles são capazes de promover discussões e negociações entre educador e educando para que se defina cada uma das etapas do projeto.

A exemplo disso, estão os projetos de leitura e escrita realizados no colégio, pautados em um livro paradidático escolhido pelos docentes, onde se destacam conhecimentos que pertencem a diferentes campos do saber e que são abordados em cada uma das disciplinas.

Em cada um dos projetos de que participei mantive uma coerência e equilíbrio entre a construção de um conhecimento integrado e o desenvolvimento do conhecimento musical específico. Para tanto, usava o paradidático ou mesmo o tema nele abordado como contexto ou ponto de partida para o conhecimento musical. Foi assim com o projeto sobre o livro *Nyuni, o menino pássaro* (Claudia Lins), no 2º ano, no qual se construiu um conhecimento diversificado sobre a cultura e o povo africano entre as disciplinas. O conhecimento musical desenvolvido pautou-se em práticas musicais de canto, percussão e improviso em escala pentatônica, aliado ao mote do projeto: “Ubuntu”<sup>14</sup>, abordado por todos os campos do saber.

Este tema possibilitou a metáfora que desenvolvi durante o período do projeto e que trago até hoje, ressaltando que uma nota musical só poderia se tornar música por meio das outras notas, construindo sentido entre cada uma delas. O Ubuntu foi emprestado para construir um conhecimento musical, mas acima de tudo, seu significado literal foi trabalhado e incorporado entre o grupo à medida que cada uma das disciplinas atuavam nas suas diferentes representações.

---

<sup>14</sup> Ubuntu – palavra de origem Zulu que representa o princípio da alteridade e da solidariedade, no qual uma pessoa pode ser uma pessoa por meio de outras pessoas.



O processo educativo, nessa modalidade pedagógica em que há o envolvimento de diferentes disciplinas, permite ao estudante ressignificar o conhecimento a partir de vários pontos de vista e criar um diálogo com os diferentes campos de conhecimento.

Desse modo, minha perspectiva como docente dava saltos consideráveis, os procedimentos pedagógicos recebiam reformulações durante esse processo, tudo saía do lugar e se mantinha aberto ao diálogo constante a favor da reflexão para a apropriação significativa e integrativa do conhecimento. Diante desta realidade, minha prática docente teve de ser continuamente revista e questionada para que eu compreendesse cada vez mais como a música poderia contribuir para alcançar a finalidade curricular institucional.

Por consequência, em 2015 realizei um trabalho com o 9º ano em que a disciplina Artes Visuais e Música, pautado pela escuta, observação, diálogo e reflexão como procedimentos pedagógicos, constituíram o projeto “Diálogos Interdisciplinares: Artes Visuais e Música”, que ofereceu espaço para atuação do estudante como coautor do processo. Durante esse trabalho o estudante pôde ressignificar seu papel no grupo por meio das criações musicais coletivas onde ele conduziu ou participou de modo ativo, além de redimensionar a sua compreensão sobre arte contemporânea. Foi valorizada a autonomia e a alteridade, em uma perspectiva interdisciplinar, na parceria entre educador e educando em consonância às produções artísticas.

Tanto as atividades como os relatos afirmaram um ganho de autonomia, discurso e apropriação do processo pelos estudantes que vivenciaram as experiências. O diálogo entre linguagens artísticas é de grande relevância para o entendimento da arte contemporânea, bem como sua contribuição para processos educacionais sociocríticos (APÊNDICE F).

Nos relatos dos estudantes apresentados nesse trabalho, sobressai a ressignificação da expressão musical, fazendo com que novas maneiras de ouvir e fazer música sejam investigadas, ressaltando a escuta reflexiva e a percepção estética.

No mesmo ano, criei o projeto “Haicais Musicais”, em parceria com a disciplina de Língua Japonesa (componente curricular optativo do Ensino Fundamental 2). Desenvolvemos um trabalho interdisciplinar, articulando as disciplinas de Japonês e Música em um tema comum, com o objetivo de apresentar aos estudantes o conceito de Haikai, gênero poético japonês, além de utilizarmos sua estrutura para a composição musical. Sendo assim, dividimos o trabalho em três etapas básicas: análise e discussão sobre o gênero; a composição musical descritiva e a produção de haicais autênticos. Na primeira etapa os alunos tiveram o primeiro contato na aula de japonês com o gênero, por meio de uma abordagem analítica orientada em que puderam comparar haicais no original e sua tradução para a língua portuguesa. Na segunda etapa, a partir de haicais japoneses escolhidos pelo grupo, abriu-se uma discussão e definimos o perfil para a composição musical: melodia acompanhada descritiva, uso da estrutura

tema/repetição/variação com instrumentos de teclas. Na última etapa os alunos produziram haicais autênticos (APÊNDICE G).

O projeto teve cunho intercultural e o objetivo primordial do entrelaçamento interdisciplinar se voltou para desenvolvimento do senso crítico e estético na poesia e na música, para expansão da percepção e estímulo às problematizações sobre as diferenças estéticas e linguísticas das linguagens (Japonês e Português), despertando a sensibilidade cultural dos estudantes em relação às culturas brasileira e japonesa.

Em 2016, as disciplinas de Literatura e Artes Visuais, iniciaram um projeto pautado pela semântica e estilística, figura de linguagem, sílaba poética, ritmo, estrofe e verso, diferenças entre poesia e poema, subjetividade, conotação e denotação e vida e obra de Augusto de Campos. A disciplina de Música juntou-se ao projeto com foco na valorização e exploração dos elementos sonoros da palavra; na decomposição do texto e na composição usando a técnica de fundo e figura, ou seja, criando uma base sonora (fundo) como esteira do contexto do tema principal (figura)<sup>15</sup>.

No projeto utilizamos a prática das aulas dialógicas, ou seja, aulas em que dois professores compartilham o mesmo tema, sob diferentes ângulos, sendo que os discursos devem ser complementares, oferecendo ao estudante uma visão multidisciplinar do assunto. A composição musical e a criação da poesia concreta foram orientadas em aulas e disciplinas distintas, com articulação entre as áreas. Algumas ações educativas foram direcionadas em conjunto como, por exemplo, a saída à exposição “Rever” de Augusto Campos no Sesc Pompéia; a leitura e interpretação de poemas e modos de criação coletivos.

Os estudantes puderam reconhecer na poesia o aspecto sócio-político, em criação verbivocovisual<sup>16</sup>. Este tema ofereceu rico material ao ensino musical, despertando a percepção sonora, criação musical com linguagem contemporânea.

Esse trabalho teve o propósito de transformar o olhar do estudante sobre os modos de produção artística convencionais, num passeio pela arte contemporânea envolvendo diferentes linguagens: literatura, artes visuais e música. As áreas trabalharam integradas na criação de poesia concreta a partir das características do gênero articulado à expressão audiovisual, oferecendo uma dimensão verbivocovisual da poesia.

Em 2017, propus um novo projeto para o 9º ano que estabelecesse maior autonomia sobre os processos criativos do estudante. Esse grupo, especialmente, era composto por muitos estudantes que estavam no colégio há nove anos ou mais (igualmente uma característica da

---

<sup>15</sup> As composições desse projeto estão disponíveis no link: [https://youtu.be/gK\\_msvaCJ88](https://youtu.be/gK_msvaCJ88).

<sup>16</sup> Termo usado para discorrer sobre a integração do aspecto verbal, visual e sonoro presentes na poesia concreta.

turma de 2016) e que demonstraram estreita afinidade pela linguagem musical durante esse período.

Pensei em um tipo de música fora da zona de conforto dos estudantes, apresentando-lhes a música dodecafônica como base para o trabalho de composição. Depois de algumas aulas e trabalho para aproximá-los à essa linguagem, entre desafios e estranhezas do grupo, tudo foi ganhando sentido (ainda que alguns não achassem possível) delineado pela subjetividade que os socorreu apoiando-os para a conclusão do trabalho. Todo o processo do trabalho está descrito no artigo “Ensino musical na educação básica: processos de criação musical” que apresentei no “XI Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp”, onde reflito ainda sobre os aspectos e influências da pós-modernidade na educação (APÊNDICE H).

Estes trabalhos sintetizam e representam o amadurecimento do currículo, porque enfatizam a construção do conhecimento pelo estudante que acompanhei em longos anos de atuação no Colégio, influenciando-os, estimulando-os e orientando-os em seu desenvolvimento do senso crítico e da criatividade em diálogo interativo e igualitário entre disciplinas e entre educador e educando.

Contudo, não se privilegiou apenas os processos de criação musical no ensino musical exercido no colégio. Em 2017 tive a oportunidade de narrar, discutir e refletir sobre a prática coral desenvolvida e prevista no currículo do 3º ano do Ensino Fundamental, em um artigo que escrevi para a Revista Ouvirouver, “A Prática Coral na Educação Básica: uma abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano”, (APÊNDICE I). O trabalho mostra como a prática coral pode ser um conteúdo exclusivo no ensino musical a partir de uma perspectiva transdisciplinar em favor ao desenvolvimento humano. Descrevo como essa prática pode ser abrangente se trabalhada nas seguintes dimensões:

- a. Educacional: inclusão social, motivação, alteridade, relações interpessoais;
- b. Cultural: conhecimento sócio histórico, ampliação de repertório, multi e interculturalidade;
- c. Técnica: consciência corporal, desenvolvimento vocal e da linguagem musical;
- d. Estética: percepção musical e iniciação à apreciação musical.

Reiterando, este trabalho junto a outros que enfatizam a criatividade, a escuta e percepção sonora erguem-se para atender as diferentes categorias de conteúdos (factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais), para dar apoio ao estudante na sua constituição como indivíduo e na descoberta e desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Portanto, como um rascunho de um desenho ou um esqueleto para o corpo do ensino musical, muitos dos conteúdos e metas delineados foram mantidos e alguns redefinidos ao longo dos anos para este fim. A condução pedagógica é a variável dessa equação que faz com

que a prática docente ganhe novos rumos e entendimentos. Em sala de aula são valorizadas as interações pessoais, as ideias e propostas do estudante nos diferentes objetos de estudo: conceitos e linguagem musicais, prática instrumental e vocal coletiva, a composição colaborativa, a escuta, dialogando com outras áreas do conhecimento, observados os aspectos transversais já mencionadas.

Logo abaixo, listo os conteúdos<sup>17</sup> conceituais, factuais e procedimentais presentes nesse processo, divididos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais):

#### EDUCAÇÃO INFANTIL:

- Percepção sonora e musical;
- Estudo dos parâmetros sonoros (timbre, altura, duração, intensidade);
- Estímulo à técnica musical e iniciação (canto e instrumento);
- Sensibilização, estímulo e iniciação à criação musical: interpretação, improvisação, composição e arranjo;
- Desenvolvimento da pré-escrita sonora e musical;
- Repertório infantil e multicultural.

#### EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (anos iniciais e finais):

- Desenvolvimento da percepção musical (rítmica e melódica);
- Desenvolvimento da prática musical coletiva instrumental e vocal;
- Desenvolvimento da apreciação musical (forma e gênero);
- Desenvolvimento da criação musical: interpretação, improvisação, composição e arranjo;
- Estudo da linguagem e estrutura musical (escrita, leitura, forma e gênero);
- Estudo da ecologia acústica, despertar um ouvinte pensante;
- Construção de instrumentos convencionais e não convencionais;
- Preparação e audição de repertório multicultural;
- Estudos de períodos históricos da música brasileira e ocidental, obras e compositores;
- Exercício da escuta ativa;
- Desenvolvimento de projetos interáreas.

As escolhas desses conteúdos firmam-se nas seguintes metas:

- Desenvolvimento da produção musical (rítmico, melódico e harmônico);
- Exploração de possibilidades musicais e sonoras de forma autônoma;
- Reconhecimento e uso da forma, gênero e linguagem musical;

---

<sup>17</sup> Atualização do Apêndice B “Proposta pedagógica”. A ação pedagógico-musical para desenvolvimento desses conteúdos estão descritas no próximo item do capítulo.

- Utilização da voz e dos diversos meios de expressão musical com consciência e critério;
- Apreciar a música de diferentes culturas, bem como estudar sua história;
- Valorizar as diversas culturas musicais;
- Criar consciência crítica a partir da estética musical;
- Adquirir conhecimento sobre as várias áreas de atuação na música;
- Construir a competência de expressão artística na linguagem musical.

Ainda que os conteúdos e metas possam cruamente refletir uma educação tecnicista, ao escrever esta pesquisa identifiquei que a preocupação e atenção, presentes na ação pedagógico-musical, ao conteúdo atitudinal, constituiu o lugar de abertura e de diálogo, respeitando a ética transdisciplinar proposta por Nicolescu (1999) - discutida no segundo capítulo dessa pesquisa - gerando flexibilidade e atenção ao indivíduo e suas relações durante o processo de ensino-aprendizagem.

Um aspecto importante a se considerar sobre as transformações do currículo, é que elas acompanharam as transformações e evoluções dos sujeitos envolvidos e seu meio social, sabendo que a compreensão do mundo passa pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente (DELORS, 1996, p. 47). As camadas de separação entre educador e educando, nesse contexto, eram progressivamente diluídas, para se criar uma situação onde o estudante expõe suas indagações e sua hipótese a partir da dialogicidade, como defende Paulo Freire (1987), para constituir o conhecimento que provém desse processo.

Outro aspecto é que durante esses anos de docência não houve lugar para que eu apenas aplicasse meu planejamento, ele deveria ser um rascunho que era remodelado a cada necessidade. Dessa forma, foi possível estabelecer graus de complexidade diferentes do mesmo processo educativo, readequando o currículo para o desenvolvimento de determinado grupo. Parafraseando o poeta espanhol modernista, Antonio Machado, em seu poema *Caminhante, não há caminho*, o caminho foi feito ao se caminhar (MACHADO, 1999).

#### **4.5 Ação pedagógico-musical**

Nesse aspecto norteiei uma educação humanista que se baseava em três princípios: a contextualização das experiências musicais alinhado à realidade do estudante; a construção da identidade do sujeito, ou seja, “aprender a ser” (como catalisador de conviver, fazer e conhecer) e a integração dos conhecimentos, tal como dos procedimentos.

Fundamentalmente, a ação pedagógico-musical segue em quatro etapas:

1. Vivências (escuta, sensibilização, brincadeiras, jogos);
2. Conscientização do conhecimento musical (linguagem musical e conceitos musicais);
3. Práticas musicais (experiência musical: improvisação e composição individual);
4. Produção musical coletiva (produto).

As vivências, com foco em um determinado objeto de estudo, destinam-se a introduzir o assunto, despertando e motivando o interesse; sensibilizar a percepção, ressignificá-la e contextualizar o tema. Nessa etapa proponho jogos, brincadeiras musicais e dinâmicas de escuta ativa e estímulo a interação do estudante na condução do processo.

A conscientização do conhecimento musical se dá, invariavelmente, após as vivências e durante as práticas musicais criativas. Os conceitos, os elementos da linguagem musical edificam-se no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem, cabendo à ação pedagógico-musical propiciar ao estudante condições para apropriação desse conhecimento. A previsão de conteúdos é fundamental, mesmo que no meio do caminho seja atravessada pelo currículo oculto (conflito ou desafio interpessoal, por exemplo), situação inerente a uma proposta de ensino flexível.

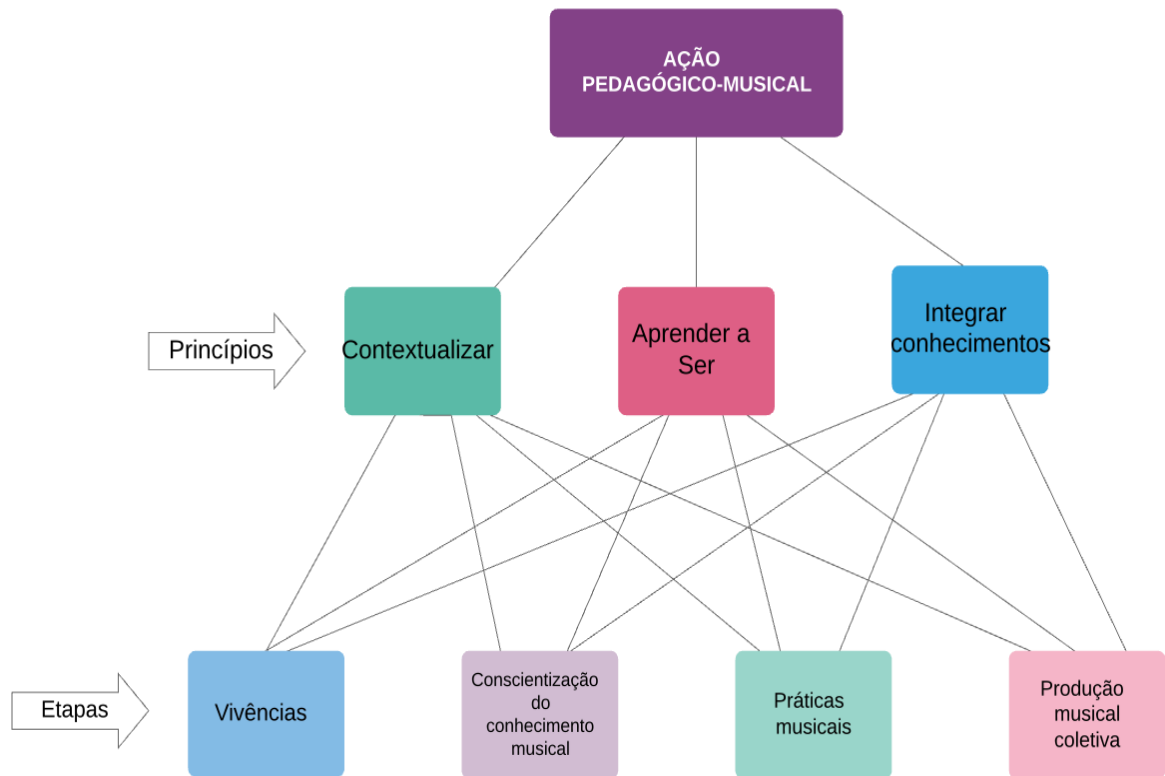
As práticas musicais ocupam maior espaço durante o processo de ensino-aprendizagem, mesmo porque é através delas que o estudante pode elaborar e reelaborar suas ideias, sua relação com o objeto de criação, experimentar e ressignificar, para construir o seu conhecimento musical, desenvolver sua criatividade, a criticidade, a ética e a estética. Essa é a importante etapa da *ação*, onde se forma a relação interpessoal, constituindo o eu no outro. Na ação exercitam-se os limites, descobrem-se habilidades, projetam-se ideias e os conhecimentos se integram. A improvisação e a composição são as ferramentas fundamentais da prática, viabilizando a releitura de peças musicais; a criação de arranjos, de sonorizações em histórias e música original em criações coletivas.

Na produção musical coletiva, visto aqui como o produto final e performático, se estabelece o lugar para negociação das ideias em exercício da autonomia, como defende GREEN (2012). É nessa fase que a estética também pode ser consolidada como conhecimento significativo no protagonismo do estudante diante do objeto artístico, bem como redimensionar as realidades de cada um na abstração do discurso musical. Essa etapa se vincula ao interesse de transformar o objeto de estudo em um objeto artístico, partindo do ‘fazer’ para formar o ‘pensar’ música, ou seja, da ação para o ‘pensar’ musical.

Considerando os quatro pilares constituídos pelo Relatório Delors (aprender a ser, conhecer, fazer, conviver) é possível identificar maior ou menor evidência de cada um deles, relacionando-os em cada uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem musical. Na etapa de *conscientização do conhecimento musical*, por exemplo, é evidente o aprender a

conhecer, enquanto que na etapa das *vivências*, que se desenvolve a partir do estímulo sensorial, temos o aprender a fazer como veículo do aprender a conhecer e ser. Da mesma forma acontece na *prática musical e produção musical coletiva*, quando o aprender a conhecer e conviver desenvolvem-se no aprender a fazer, ressaltando, nessa perspectiva, a interdependência entre os quatro pilares.

Figura 24: Diagrama da Ação Pedagógico-Musical



Fonte: MORAIS (2019).

Além disso é preciso considerar que essa ação pedagógico-musical emerge de um ensino musical influenciado, frequentemente, pelos diversos tons que assume o processo educativo, permeado por diferentes realidades humanas; diferentes formas de percepção, subjetividades; das múltiplas áreas de conhecimento e da necessidade de diálogo e entrelaçamento entre elas, requerendo uma delicada orquestração para que todos possam desenvolver e fazer escutar o seu tema, como em uma sinfonia politemática. Portanto, as etapas da ação pedagógica desenvolveram-se sob essa ótica, vislumbrando um ensino-aprendizagem musical que tivesse interlocução com o Projeto Pedagógico do Colégio.

#### 4.6 Retrospectiva crítica

Em 2011, tornei-me mais interessada e motivada em desenvolver processos de escuta com maior criticidade. Comecei a fazer um relato reflexivo mensal, algo que ainda não havia experimentado e que foi crucial para a transformação e reflexão da minha *práxis*, reavaliando e revitalizando meus ideais. Foi algo importantíssimo para evitar a automatização da rotina do meu trabalho como educadora musical, atuando durante tantos anos em uma mesma instituição. O registro das expectativas, impressões sobre algumas situações vivenciadas em sala de aula permitiu a percepção de que a maturidade de um docente se reflete no estudante de maneira irreversível e benéfica. Assim percebi que, como um círculo vicioso, à medida que o educador apresenta maior entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, estes serão mais efetivos e significativos para o estudante.

Na mesma época estava muito influenciada pelo pensamento de que a música pode ser uma das formas mais admiráveis de estar no mundo de maneira plenamente humana e crítica. Este pensamento, formulado por Arthur Nestrovski, durante a apresentação do programa do podcast da Osesp (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo) “Os Mundos de Mahler” de Jorge Almeida, esclareceu para mim que todos os processos que desenvolvia no ensino musical do colégio apontavam para o desenvolvimento da criticidade e do ‘humano’. Meu objetivo ficou muito claro: colocar a música com uma disciplina imprescindível para uma formação humana plena.

Voltei-me à busca de competências humanas em que a música poderia atuar exemplarmente. Nenhuma outra disciplina, por exemplo, trabalhava o diálogo como metáfora do contracanto ou como argumento em um jogo de improviso musical ou mesmo de uma proposta de criação musical. O uso dessa metáfora gerou uma experiência estética do diálogo, ao passo que também ampliava o entendimento e desenvolvia a capacidade de argumento e de escuta de cada um. Nessa proposta a improvisação é colocada no lugar da fala, sendo que cada estudante que a utiliza tem o compromisso de se fazer compreender e depois, como ouvinte, de saber escutar.

Outro exemplo é o estudo de percepção sonora, proposta que se inicia na Educação Infantil. É um dos importantes diferenciais para o desenvolvimento do indivíduo na sua percepção sobre o mundo em seu âmbito estésico e sensorial. Esse estudo inicia todo o percurso de desenvolvimento da escuta do ouvinte criterioso que se pretende formar. A disciplina de música tornava-se um dos fios da rede de conhecimentos, que teria a mesma força de outra disciplina, como a matemática, por exemplo.

O ensino musical contornava, atravessava e trilhava as epistemologias em que o colégio se firmava. Segundo Reimer, a educação musical precisa de uma filosofia que a auxilie a se firmar como área autônoma “O impacto que ela tem na sociedade depende, em grande escala,



da qualidade do entendimento da profissão e do que ela pode oferecer de valor para a sociedade” (REIMER apud FONTERRADA, 2008, p.105).

Diante disso, constato que minha atenção à epistemologia adotada no Colégio Marupiara orientou o ensino musical que desenvolvi, instigando-me a procurar pares epistemológicos entre os educadores musicais do século XX e XXI. A fundamentação epistemológica musical que descreverei a seguir, conseqüentemente, é reflexo da análise do processo de ensino-aprendizagem musical como fator de desenvolvimento integral humano, com objetivo de demonstrar sua coerência e relevância.

#### **4.7 Tendências epistemológicas do ensino musical no Colégio Marupiara**

O desenvolvimento da minha prática docente evidencia diferentes tendências epistemológicas, que variam conforme a faixa etária e as peculiaridades de cada projeto de conhecimento desenvolvido.

LOBOSQUE (2016), elaborou alguns questionamentos acerca da epistemologia do ensino musical na escola e listou quinze tendências que seguem da mais pragmática até a mais aberta. Em sua abordagem sobre o tema, a própria pesquisadora concorda que algumas tendências tecem inter-relações e transitam entre elas. O mesmo ocorre em sala de aula, quando diante do processo de ensino-aprendizagem, a abordagem é o resultado das variantes em que se atua.

Essas variantes centram-se nos conteúdos, objetivos e procedimentos, que se influenciam reciprocamente e são interdependentes. Não obstante, as três variantes são combinadas também nos processos de ensino-aprendizagem em que o conhecimento é construído entre disciplinas, ou seja, interdisciplinarmente. Sendo assim, temos que considerar que a cada variante inserida nessa equação redefine a perspectiva epistemológica da prática docente.

Nesse sentido, devo dizer que, em um processo desenvolvido com o grupo de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde prevalece a música como linguagem e o desenvolvimento das habilidades musicais, em vivências musicais contextualizadas, integradas e colaborativas, temos a “*tendência histórico-cultural*”, relatada por Vygotsky (LOBOSQUE, 2016, p. 99). Complementar a esse processo, visando estabelecer a inter-relação da música com o todo, torna-se importante a abordagem interdisciplinar em favor da integração dos conhecimentos. aí reside a “*tendência da complexidade*”, pautada em Edgar Morin (Ibid, p. 105).

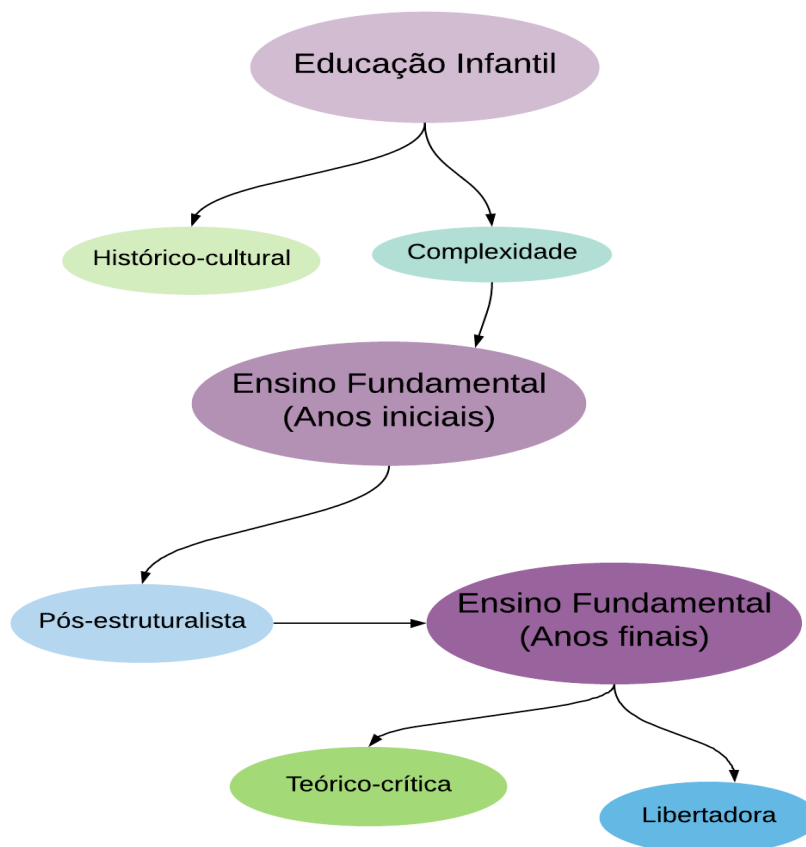
Nos anos iniciais da Educação Fundamental há a transição da *tendência da complexidade* para a *tendência pós-estruturalista*. Pautada no pensamento de Michel Foucault, Jacques Derrida, Giles Deleuze e Felix Guatarri, prevalece o trânsito do conhecimento musical entre as diferentes áreas, a importância e respeito ao modo em que o fazer musical do estudante se desenvolve e há o afrouxamento da sistematização do ensino (SILVA, 2004 apud LOBOSQUE, 2016, p. 106). Nessa fase o educando é conduzido a ter visibilidade de como o conhecimento deve se integrar e é convidado a construí-lo ativamente. Inicia-se o incentivo ao protagonismo diante do processo de ensino-aprendizagem, que se firmará nos anos finais da Educação Fundamental. As composições musicais e jogos de improviso que inicio nesse segmento delineiam-se nesse pensamento.

As tendências *teórico-crítica e libertadora* coadunam-se à *tendência pós-estruturalista* nos anos finais da Educação Fundamental. A primeira, com referenciais marxistas, tem como premissa a educação emancipatória, enquanto que a segunda, pautada em Paulo Freire, alinha o desenvolvimento musical à conscientização e libertação de sistemas de opressão (LOBOSQUE, 2016, p.101). O trânsito entre as três tendências só é possível quando o educador se coloca na posição de mediador e observa as diferentes necessidades de cada grupo, em consideração às suas variantes. Os projetos construídos coletivamente, com protagonismo do estudante nascem desse preceito.

Desse modo, a tendência Histórico-Cultural, da Complexidade, Pós-Estruturalista, Teórico-Crítica e Libertadora combinam-se e alternam-se, ora seguem à duas, ora à três vozes no arranjo epistemológico da prática docente. O mais importante é manter a mediação e a flexibilidade curricular; atentar-se às necessidades de cada grupo e instrumentalizar o processo de ensino-aprendizagem musical a favor do desenvolvimento integral do estudante.

O diagrama a seguir ilustra o arranjo epistemológico aqui descrito:

Figura 25: Diagrama das Epistemologias do Ensino Musical no Colégio Marupiara



Fonte: MORAIS (2019).

#### 4.8 Interloquções epistemológicas

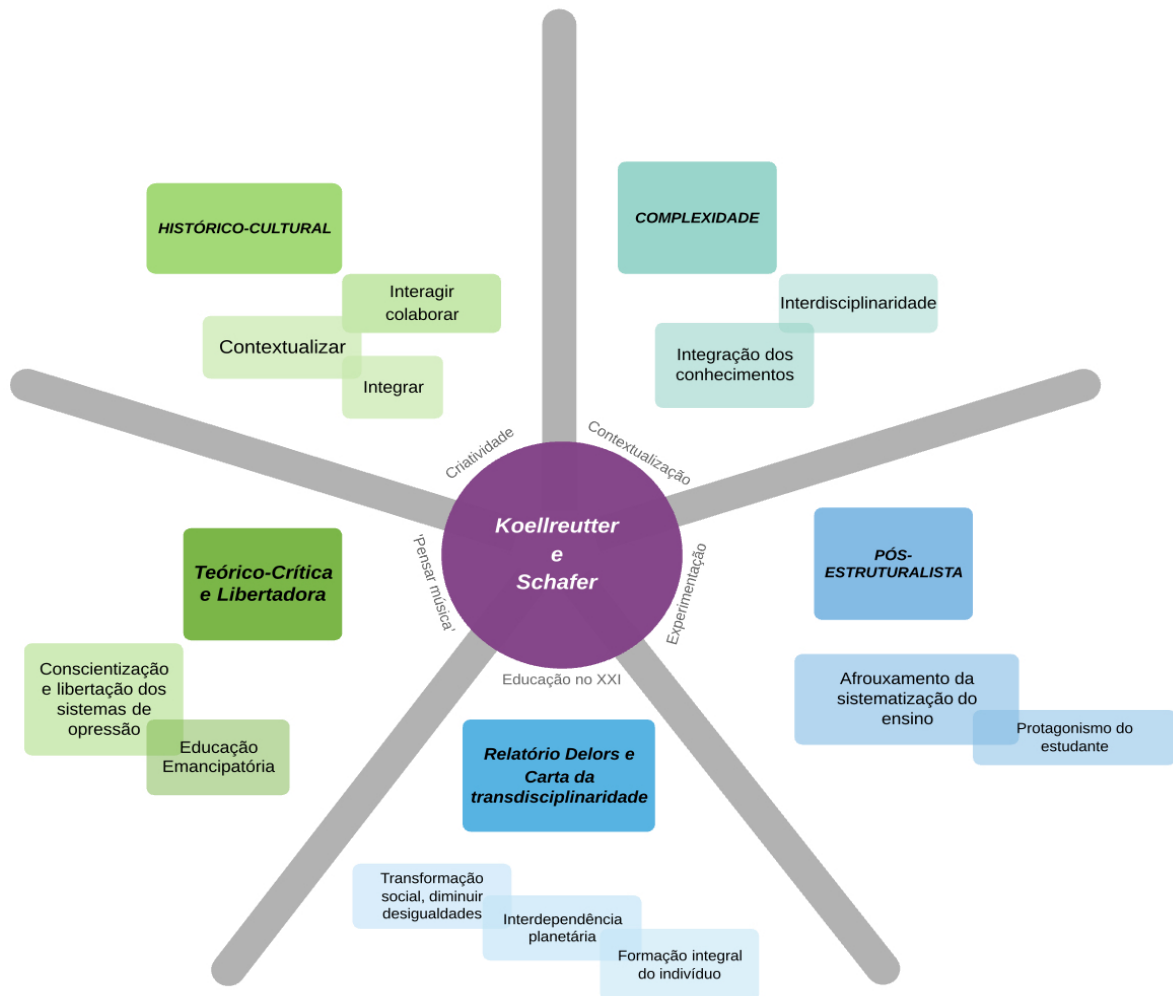
É no entrelaçamento das epistemologias e da fundamentação, onde se constitui a singularidade desse ensino musical, articulado ao pensamento contemporâneo de educação ao cenário erguido para a educação musical por Koellreutter e Schafer desde o final do século XX.

Da mesma forma, as epistemologias dialogam com os preceitos existentes nos quatro pilares constituídos pelo Relatório Delors (aprender a conhecer, fazer, ser e conviver) e com os traços fundamentais que apoiam a Transdisciplinaridade (rigor, abertura e tolerância). Esse diálogo parte da compreensão sobre a relevância dos documentos que repensam a educação para o século XXI e sobre o viés ideológico em que se apoia o projeto pedagógico do Colégio Marupiara.

A interlocução epistemológica fica evidente e torna-se necessária, quando se passa a conhecer toda a importância do processo e suas nuances e afecções à formação do indivíduo. O ensino musical, nessa perspectiva, com foco no processo, torna-se um espaço no qual se estabelece o tom da formação e afinação de preceitos, fundamentações e epistemologias, garantindo sua efetividade.

Koellreutter, um pouco a frente do seu tempo e Schafer, alinhado às implicações da pós-modernidade, orquestram essa interlocução de maneira natural, como se para tal contexto fossem prescritas suas perspectivas para o ensino musical:

Figura 26: Interlocuções epistemológicas



Fonte: MORAIS (2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembro que, no Colégio Marupiara, a música se estabeleceu como uma área de conhecimento singular, ministrada por um docente com formação específica, com o propósito de contribuir com a missão do Colégio, ou seja, o desenvolvimento integral do estudante na Educação básica. Sendo que aqui a música teve, e ainda tem, seu lugar reservado no currículo como disciplina regular obrigatória.

Durante todo meu período de trabalho no Colégio fui a única docente de ensino musical, sendo autora e executora dos rumos que o currículo tomou, confiado a mim com credibilidade e liberdade. Seguramente, essa situação me garantiu uma visão integral e contínua não apenas do currículo, mas de todo os sujeitos submetidos aos processos de ensino-aprendizagem musical. Pude moldar e adaptar o currículo acompanhando as necessidades dos estudantes e mudanças em suas jornadas de conhecimento e descobertas, desde a educação infantil até o 9º ano, comprometendo-me com desenvolvimento integral desses indivíduos. Meus melhores críticos e parceiros foram os estudantes, bem como colegas da equipe docente, que acompanharam meu trabalho, me oferecendo motivações, desafios e referenciais para a reflexão e mudanças de perspectiva.

Considero que estas condições se mostraram favoráveis para que o currículo do ensino musical que teci cumprisse sua missão. Contudo, foi determinante que como docente de música, tivesse a liberdade aliada à muita autocrítica, discernimento, investigação e estudo contínuos para construir o currículo e sobretudo o compromisso em alinhar todos esses fatores nesse trabalho.

Considero ainda que foi fundamental apoiar-me nos quatro pilares da educação, elaborados no Relatório Delors; reafirmados e redimensionados pela visão transdisciplinar de Basarab Nicolescu. Esses parâmetros que consolidaram meu trabalho, hoje influenciam e se projetam nas dez competências gerais da educação básica e delineiam, de certa forma, os seis direitos à aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil presentes na BNCC: conviver (aprender a viver juntos); brincar e participar (aprender a fazer); explorar e expressar (aprender a conhecer) e conhecer-se (aprender a ser) (BRASIL, 2017, p. 36).

Entretanto, me pergunto: Será que o ensino musical, realizado no Colégio Marupiara, contribuiu para o desenvolvimento integral dos estudantes?

Ponderando que, a prática docente aqui relatada, preocupou-se em construir um conhecimento musical para além da ideia de um ensino voltado exclusivamente ao aprendizado

da linguagem musical, investindo no exercício da sensorialidade; da percepção sobre si, do mundo e do outro; da autonomia e da criticidade, digo que sim.

Acredito que, o propósito do currículo de ensino musical aqui descrito, seja mais que um meio para adquirir técnicas e procedimentos ao fazer musical, mas um instrumento transformação humana e social, como defendia Koellreutter (BRITO, 2001, p. 40). Esse propósito me fez desviar ou ‘descaminhar’ de alguns dos objetivos específicos pré-estabelecidos na área; experimentar abordagens ou metodologias conhecidas e estudadas, para constituir os norteadores que defino com clareza a partir dessa pesquisa.

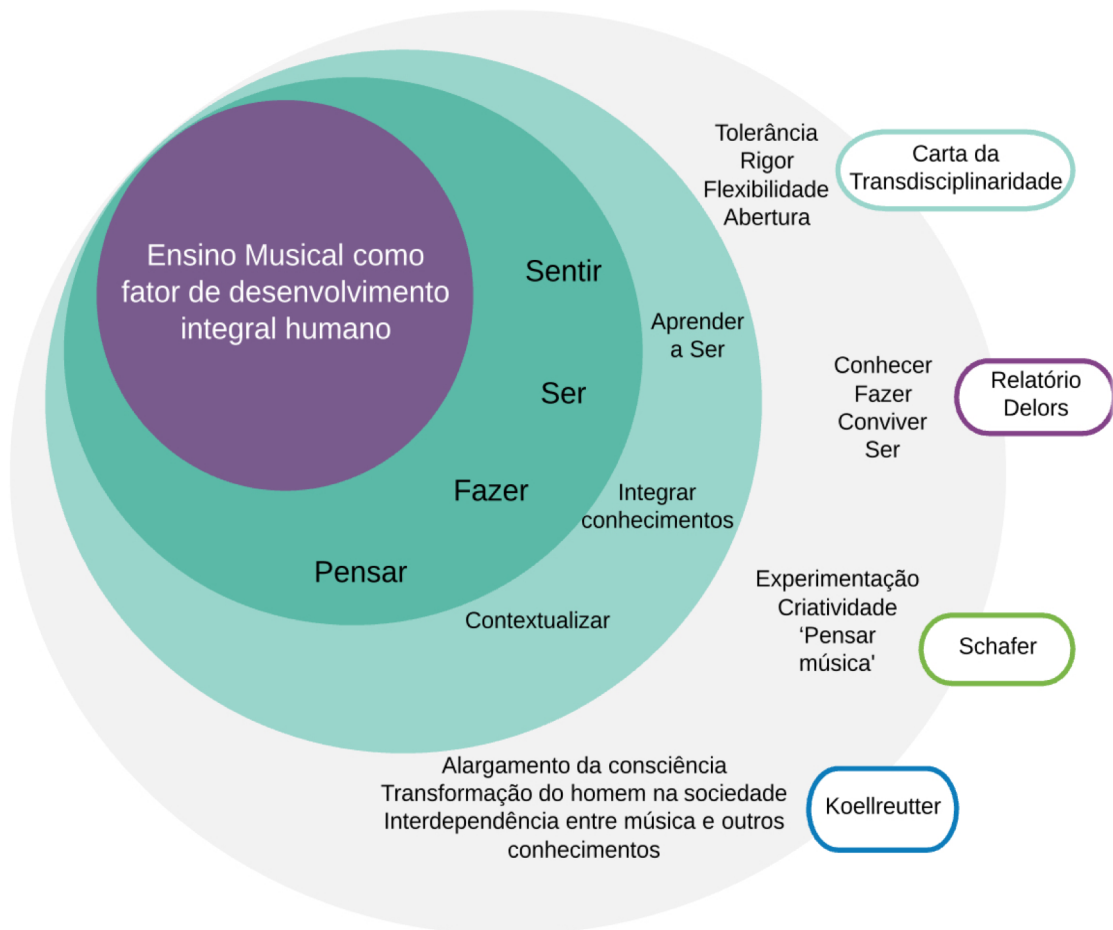
O três princípios pedagógicos norteadores do processo de ensino-aprendizagem musical, (contextualizar, aprender a ser e integrar os conhecimentos), fundamentados pelo “Relatório Delors” equacionados pela “Carta da Transdisciplinaridade, impulsionaram, apoiaram caracterizaram e viabilizaram propósitos humanistas que delinearão o currículo proposto na minha atuação docente nesse colégio.

Acredito que a constituição de um ensino musical cuidadoso, capaz de contextualizar as experiências musicais do estudante, dá sentido, traz maior visibilidade, aplicabilidade e permeabilidade da música como um atributo para a formação humana. Da mesma maneira, creio que integrar o ensino musical às outras áreas do conhecimento dá ao estudante uma compreensão prévia da interdependência que existe entre todas as coisas, das certezas temporárias e verdades contraditórias, fazendo com que sua percepção sobre o mundo possa ganhar mais abas e mais conexões, expandindo sua capacidade cognitiva de compreensão, de crítica e de argumento.

Nesse percurso constatei que “aprender a ser” é indissociável de qualquer processo de ensino-aprendizagem e que nele se sintetizam o aprender a conhecer, fazer e conviver. Contribuir na construção do indivíduo, portanto, é inerente aos processos em que o estudante se desenvolve a partir da experimentação, da criatividade, da interação com o outro, da reflexão, gerando descobertas pessoais. Desse modo, temos o exercício dialógico do aprender a conhecer para fazer e o aprender a fazer para ser, em processos de ensino-aprendizagem musical colaborativos, no qual aprendemos a conviver.

Colocar em perspectiva esses princípios norteadores aos fundamentos apreendidos a partir dos ensinamentos de Koellreutter e Schafer, projetou o processo de ensino-aprendizagem para o século XXI, no qual o ‘humano’, bem como o meio em que vive, é o objetivo na educação. Em vigoroso diálogo com os princípios norteadores, os educadores legitimam essa perspectiva e complementam os quatro pilares do Colégio: SER – SENTIR – PENSAR – FAZER.

Figura 27: O Ensino Musical na Formação Integral do Indivíduo



Fonte: MORAIS (2019).

Considero ainda, de suma importância, que as contribuições do ensino musical para o desenvolvimento humano, sigam além da inclusão social, para estabelecer a democratização do conhecimento musical. Entendo que essa democratização acontecerá à medida que a música possa vir ocupar não apenas os espaços formais e informais de ensino-aprendizagem musical, mas garantir sua obrigatoriedade como componente curricular na educação básica brasileira com docentes licenciados nessa área.

Sendo assim, espero que todas as questões levantadas, experiências compartilhadas, elucubrações e reflexões desenvolvidas nesta pesquisa possam contribuir positivamente para nos atentarmos aos diferentes caminhos que segue o ensino musical na educação básica, bem como às investigações advindas das inquietações de educadores e gestores educacionais.

Em suma, do ponto de vista dessa pesquisa, música na educação básica não deve ser a esteira ou *fundo* para desenvolver outros conhecimentos, mas sim, *figura*, que por sua expressão, linguagem e meio de produção singulares, deve ser valorizada como manifestação fundamentalmente humana e ter espaço garantido na formação integral humana. Porque fazer

música é uma experiência “do” humano que recria, repensa e reelabora os sons e sentidos que capta e percebe em seu meio. Porque escutar, aprender e ensinar música nos depara com processos educativos que somente ela é capaz de alcançar. Porque música é parte integrante e essencial do que é SER. Um ser que FAZ, SENTE e PENSA. Um ser que experimenta cada uma dessas categorias do processo de ensino aprendizagem musical para ser todo, integral.



## REFERÊNCIAS

- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2003. Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/desenvolvimento\\_humano/](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/desenvolvimento_humano/). Acesso em: 11 de julho, 2017.
- BRASIL. Lei n. 13.278, de 20 de dezembro de 2016. Estabelece a música como uma das linguagens artísticas que constitui o ensino de arte, componente curricular obrigatório. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 05 de jan., 2019.
- BRASIL. Lei n. 13.174, de 21 de outubro de 2015. Inciso da lei 9.394, dez. de 1996, que estabelece a universalização e aprimoramento da educação básica no ensino superior. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 out. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13174.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13174.htm#art1). Acesso em: 08 de jun., 2019.
- BARBOSA, Neide dos Santos. A música está na escola! Tapem os ouvidos! In: XI Encontro Regional Nordeste ABEM 2012, Fortaleza, CE. **Anais [...]** Fortaleza, CE: Universidade federal do Ceará, 2013, p. 185-192.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2001.
- \_\_\_\_\_, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- \_\_\_\_\_, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2015.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. Cultrix, 1982.
- CAREGNATO, Caroline. Revisitando justificativas para a Educação Musical: uma discussão sobre o Ensino de Música Focado no Desenvolvimento Extramusical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 13, 199 p, n.2, 2013.
- COSTA, Marcia Victorio de Araújo. O Ensino de Música na Educação Infantil Pré-Escolar: uma visão sistêmica a partir da metodologia ativa. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 12. **Anais [...]**, Natal, RN, 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1300/396>. Acesso em: 07 de outubro, 2018.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.
- DOS SANTOS, Renato. Transdisciplinaridade. **Cadernos de Educação**. 7-9. 1995.
- FILIPAK, Renata. Os rumos da implementação da Lei no 11.769/08 no Estado do Paraná: um estudo de levantamento de dados no município de Palmeira. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis, GO. **Anais [...]** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 1899-1907.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ed. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FOSSILE, Dieysa Kanyela. Construtivismo versus sócio-interacionismo. **Revista Alpha**. Patos de Minas: UNIPAM, n. 11, p. 105-117, Ago. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HADDAD, Lenira; MACHADO, Maria Elizabeth. **Projeto Pedagógico**. São Paulo: EDUCERE – Centro de Formação em Educação Infantil, 1998.

KLEBER, Magali de Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Licenciatura em Música: algumas questões iniciais em debate. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis, GO. **Anais [...]** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 2381-2390.

KOELLREUTTER, H-J. “O ensino da música num mundo modificado”. In: KATER, Carlos (org.). **Educação Musical: Cadernos de estudo, nº 6**. Belo Horizonte: Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 37-44.

\_\_\_\_\_. “Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz”. **Educação Musical: Cadernos de estudo, nº 6**. Belo Horizonte: Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 60-68.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNIO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. Ed. Campinas: Atomoalinea, 2010. P. 19-62.

LIMA, Hebe de Medeiros. A transdisciplinaridade na formação do ser integral para a educação musical do século XXI. In: XI Encontro Regional Nordeste ABEM 2012, Fortaleza, CE. **Anais [...]** Fortaleza, CE: Universidade federal do Ceará, 2013, p. 95 - 100.

LIMA, Sonia Regina Albano de. **Música, educação e interdisciplinaridade: uma tríade em construção**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

LÜCKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. **Antologia Poética**. (Seleção, tradução. Prólogo e notas de José Bento). Lisboa: Editorial Cotovia, 1999.

MACHADO, Marta Caroline. **Música no 1º Ano do Ensino Fundamental: Uma proposta de vivência musical para uma escola regular**. Dissertação (Mestrado em Música). 2014. 155 f. Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2014.

MARUPIARA, Colégio. **Filosofia e proposta pedagógica**. Disponível em : <http://www.marupiara.com.br/filosofia-e-proposta-pedagogica/>. Acesso em: 05 de março, 2019.

\_\_\_\_\_, Colégio. **Infraestrutura**. Disponível em : <http://www.marupiara.com.br/infraestrutura/>. Acesso em: 07 de abril, 2019.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, Transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Ed. Antakarana/WHH, 2008.

\_\_\_\_\_, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 57-69.

MOREIRA, Ruth Sara de Oliveira. A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis, GO. **Anais [...]** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 327-337.

MORIN, Edgar. Da necessidade do pensamento complexo. In: **Para navegar no século XXI**. Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (orgs.). Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs, 1999.

\_\_\_\_\_, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. PIBID Música/RN: Uma vivência significativa no processo de ensino-aprendizagem. In: XI Encontro Regional Nordeste ABEM 2012, Fortaleza, CE. **Anais** [...] Fortaleza, CE: Universidade federal do Ceará, 2013, p. 605-613.

NEVES, Eglem Lucena das. Educação Musical e Projetos de Trabalho: relato de prática docente interdisciplinar na Educação Infantil. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 14. **Anais** [...] Natal, RN, 2015. Disponível em : <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1272/398>. Acesso em: 24 de abril 2018.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad.: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLETTI, Daniela Amaral Rodrigues. **A educação estética através da Música no segundo setênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jacques-Dalcroze**. 2017. 193 f. Dissertação. Universidade de São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Rosenir A. Mosaico Sonoro: uma representação contemporânea do discurso musical através da audiopartitura. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis, GO. **Anais** [...] João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 1364-1373.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL. **Desenvolvimento Humano e IDH**. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 11 de jul., 2017.

SANTOS, Marcos Paulo Miranda Leão dos. **Os exercícios de criação de J.H. Koellreutter: um estudo de sua aplicação na escola regular**. Dissertação. 2015. 115 f. Universidade Federal do Ceará, 2015.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_, R. Murray. **Afinação do Mundo**: uma investigação pioneira da história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_, R. Murray. **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

STEFANONI, Júlio César. Os saberes da educação do futuro em práticas musicais ativas: um estudo das metodologias de educação musical a partir da abordagem de Edgar Morin. In: XVII Encontro Regional da ABEM, 13. **Anais** [...] Curitiba, PA, 2016. <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiiregsul/regs2016/paper/viewFile/1804/786>. Acesso em 7 de outubro de 2018.

TRAJANO, Tayane da Cruz. Educação musical e a prática de projetos: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical com alunos do Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 09. **Anais** [...] Natal, RN, 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1268/399>. Acesso em: 13 de janeiro de 2019.

VYGOTSKY, Leon S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ltda. 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani da F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música, seus usos e recursos**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

ZANETTA, Camila Costa. **Espaços para criar e conviver: processos criativos em jogos cênico-musicais na educação musical com crianças**. Dissertação (Mestrado em Música). 2014. 173 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014

### **Bibliografia consultada**

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. Tradutores: Alvarez, M. J.; Vasco, A. B.; dos Santos, S. B. & Baptista, T. V. M. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. Trad.: Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Ed. Cultrimix. 1997.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COLL, César; MARTÍN, Elena. **Aprender conteúdos e Desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e Educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papiros Editora, 2012.

JACKSON, P. W. **La vida en las aulas**. 6 ed. Madrid: Ed. Morata, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Planejamentos 2007



Ano Letivo: 2007

Nível: Educação Infantil

Ano: I

Disciplina: Música

Bimestre: 1º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 10

Total de Aulas Semanais: 1

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Marchinhas de carnaval Canções infantis Escuta ativa Pulso rítmico Objetos sonoros	Sociabilizar  Desenvolver o pulso musical  Interagir com a escuta  Explorar o manejo e possibilidades sonoras de objetos e instrumentos	Cantar  Palmear  Tocar  Dançar  Jogos rítmicos corporais	Objetos do cotidiano  Instrumentos de percussão  Aparelho de som  Cd's	Interação  Sociabilização  Participação e entendimento das atividades propostas  Processo de desenvolvimento rítmico

Ano Letivo: 2007

Nível: Educação Infantil

Ano: II

Disciplina: Música

Bimestre: 1º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 10

Total de Aulas Semanais: 1

+

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Marchinhas de Carnaval Canções infantis Parâmetros sonoros: Graves e agudos Manejo de baquetas Pulso rítmico Escuta ativa	Sociabilizar  Desenvolver a percepção auditiva e escuta musical  Desenvolver a motricidade e o senso rítmico  Introduzir a pré-leitura e escrita musical	Cantar  Palmear  Dançar  Brincadeiras rítmicas com baquetas  Pré leitura e escrita com material concreto  Audições musicais dirigidas	Baquetas e instrumentos de percussão  Cartões coloridos  Aparelho de som  Cd's	Sociabilização  Interação nas atividades  Processo de desenvolvimento motor e de pré-leitura e escrita

2

Nível: Educação Infantil

Ano: 1ºAno

Disciplina: Música

Ano Letivo: 2007

Bimestre: 1º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 10

Total de Aulas Semanais: 1

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Marchinhas de carnaval Canções infantis Pré leitura e escrita: ritmo simples e SOLMI Grupos de percussão Escuta ativa	Desenvolver a interação musical do grupo  Desenvolver a pré-leitura e escrita musical  Exercitar, estimular e ampliar a execução do repertório  Desenvolver a escuta musical	Cantar  Tocar  Dançar  Jogos de leitura e escrita com cartões coloridos  Audições musicais dirigidas	Cartões coloridos  Xilofone e percussão  Aparelho de som  Cd's	Desenvolvimento do grupo musical  Desenvolvimento da pré-leitura e escrita  Processo de execução, e escuta  Interação nas atividades

3

Ano Letivo: 2007

Nível: Fundamental I

Ano: 2º

Disciplina: Música

Bimestre: 1º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 10  
Total de Aulas Semanais: 1

+

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Percepção auditiva Escrita rítmica Apresentação do pentagrama e das notas musicais Confecção de cordofone	Desenvolver a percepção rítmica e melódica Introduzir novos elementos da escrita musical Desenvolver a habilidade de ouvir a partir de critérios específicos	Jogos rítmicos Canto de músicas infantis para escrita e prática musical Brincadeiras para montagem do pentagrama Em grupo Atividades de classificação sonora através do cordofone	Material concreto: barbante, cartões coloridos e palitos Caixas de sapatos, elásticos, palitos de sorvete, cola quente Instrumentos musicais	Interação e concentração nas atividades desenvolvidas Desenvolvimento da escrita e leitura Processo de classificação sonora

4

Ano Letivo: 2007

Nível: Fundamental I

Ano: 3º

Disciplina: Música

Bimestre: 1º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 10  
Total de Aulas Semanais: 1

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Introdução a estruturação musical Prática musical Escrita e leitura de partituras tocadas Canções infantis	Desenvolver da escrita e leitura musical, apresentar novos elementos da escrita Desenvolver a prática musical Executar repertório conhecido com agrupamento instrumental diversificado	Escrita dirigida das partituras praticadas Prática musical com repertório infantil Apresentação da música, prática musical, escrita e leitura Arranjos para as músicas escritas Cantar, tocar, ouvir	Folha pautada Lousa Instrumentos musicais Aparelho de som Cd's	Observação do desenvolvimento da escrita e leitura Processo de desenvolvimento da prática musical Concentração e interação nas atividades De leitura e prática musical

5

Ano Letivo: 2007

Nível: Fundamental I Ano: 4º

Disciplina: Música

Bimestre: 1º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 10  
Total de Aulas Semanais: 1

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<b>Andamento musical</b> <b>Arranjos musicais</b> <b>Revisão da escrita musical</b> <b>Escuta Ativa</b>	<b>Amplicar o conhecimento sobre a escrita musical</b> <b>Internalizar o andamento musical</b> <b>Exercitar a prática musical em grupo</b> <b>Estimular a criatividade musical</b>	<b>Jogos para percepção auditiva</b> <b>Agrupamentos musicais diversificados</b> <b>Atividades de escrita</b> <b>Audições musicais ativas</b> <b>Atividades em grupo para criações de arranjos</b> <b>Cantar, tocar, ouvir</b>	<b>Bolas de tênis</b> <b>Metrônomo</b> <b>Folha Pautada</b> <b>Instrumentos musicais</b> <b>Aparelho de som</b> <b>Cd's</b>	<b>Interação e concentração</b> <b>Desenvolvimento da escrita</b> <b>Envolvimento no processo de criação</b>

6

Ano Letivo: 2007

Nível: Fundamental I Ano: 5º

Disciplina: Música

Bimestre: 1º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 10  
Total de Aulas Semanais: 1

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<b>Instrumentos musicais alternativos</b> <b>Percussão corporal</b> <b>Grades musicais</b>	<b>Desenvolver a escrita e leitura musical para maior autonomia</b> <b>Explorar o universo sonoro do cotidiano e corporal</b> <b>Desenvolver a coordenação rítmica</b> <b>Desenvolver a leitura e execução de arranjos mais complexos</b>	<b>Exercícios rítmicos corporais em grupo</b> <b>Execução musical</b> <b>Escrita e leitura dos arranjos tocados</b> <b>Cantar, tocar, ouvir</b>	<b>Folha pautada</b> <b>Instrumentos musicais e objetos sonoros</b>	<b>Interação e concentração nas atividades propostas</b> <b>Desenvolvimento da escrita e leitura em grades musicais</b> <b>Processo de desenvolvimento da percussão corporal e execução musical</b>

7



Ano Letivo: 2007

Nível: Fundamental II Ano: 6º

Disciplina: Música

Bimestre: 1º

Professor (a): Luciane

Total de Aulas no Bimestre: 10  
Total de Aulas Semanais: 1

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Estruturação musical Prática em conjunto "Águas de Março" - Tom Jobim	Aprimorar a leitura e escrita musical Desenvolver a prática em conjunto Aprimorar a prática musical Ampliar a cultura musical brasileira	Exercícios dirigidos de estruturação musical Prática individual e em grupo Ensaios em pequenos grupos	Folha pautada Instrumentos musicais	Desenvolvimento da linguagem musical escrita Interação e concentração para prática musical Desempenho na prática em conjunto

8

+

Ano Letivo: 2007

Nível: Fundamental II Ano: 7º

Disciplina: Música

Bimestre: 1º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 10  
Total de Aulas Semanais: 1

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Chorinho: história, audições de obras, percussão corporal, técnica de pandeiro Pixinguinha Introdução á história da Música Popular Brasileira Execução musical	Ampliar a cultura brasileira Desenvolver temas para trabalho em grupo sobre MPB Execução musical Desenvolver o caráter apreciativo e um ouvinte criterioso	Trabalho em grupos Prática em conjunto Pesquisa, audições e apresentações orais sobre os temas Orientação para pesquisa e apresentação	Cartolina Folha d papel sulfite Folha almaço Aparelho de som Cd's	Interação, participação e produção no trabalho em grupo Desenvolvimento da execução musical Concentração na execução

9



Ano Letivo: 2007

Nível: Fundamental II Ano: 7º

Disciplina: Música

Bimestre: 1º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 10

Total de Aulas Semanais: 1

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Chorinho: história, audições de obras, percussão corporal, técnica de pandeiro	Ampliar a cultura brasileira	Trabalho em grupos	Cartolina	Interação, participação e produção no trabalho em grupo
Pixinguinha	Desenvolver temas para trabalho em grupo sobre MPB	Prática em conjunto	Folha d papel sulfite	Desenvolvimento da execução musical
Introdução á história da Música Popular Brasileira	Execução musical	Pesquisa, audições e apresentações orais sobre os temas	Folha almaço	Concentração na execução
Execução musical	Desenvolver o caráter apreciativo e um ouvinte criterioso	Orientação para pesquisa e apresentação	Aparelho de som	
			Cd's	



Ano Letivo: 2007

Nível: Fund. II

Ano: 7º

Disciplina: Música

Bimestre: 4º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 9

Total de Aulas Semanais: 1

4Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Composição musical Arranjo musical Desenvolvimento de parcerias e prática em conjunto	Desenvolver a capacidade criativa musical Estimular a prática em conjunto Despertar a escuta para novas possibilidades musicais Desenvolver a habilidade em ouvir-se em grupo	Criações de pequenos temas musicais em duplas e arranjos, baseados nos trabalhos já desenvolvidos no bimestre anterior Audições de gravações de música instrumental popular para incentivar e estimular o improviso musical Ensaio/Prática em conjunto Apresentação em Feira Cultural	Instrumentos de percussão Xilofones e metalofones Cd's	Capacidade de trabalho em grupo Criatividade musical Interação nas atividades Interesse e contribuições nas atividades de escuta e execução musicais Conclusão do trabalho

2



Ano Letivo: 2007

Nível: Fund. II

Ano: 6º

Disciplina: Música

Bimestre: 4º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 9

Total de Aulas Semanais: 1

Eixos Temas de Estudo	Objetivos Específicos	Procedimentos Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Poluição Sonora Ações para despoluição do ambiente sonoro	Conscientizar a ação humana no ambiente sonoro; Sensibilizar o ouvido para uma qualidade sonora diferenciada; Apreciação da qualidade sonora no ambiente que interage Refletir soluções para a crise sonora ambiental.	Atividades interdisciplinares com o Projeto de Ciências (Estudo do meio em Usina de Saleisópolis, região de manancial) e Português ("Manifesto Verde") Roteiro de visitação a Saleisópolis Definição de poluição sonora, legislação e programas estaduais e/ou federais Elaboração de uma campanha na Feira Cultural pró "despoluição do ambiente sonoro" Criação musical com o tema "Poluição Sonora"	Textos sobre "Poluição sonora" Instrumentos musicais Sucata/ Objeto Sonoro Material para elaboração da campanha (á pedir)	Interação no debate sobre Poluição sonora Qualidade na participação na formação da campanha (interesse, contribuições) Criatividade na atividade musical e intelectual Capacidade em integrar-se ao trabalho em grupo

1

Ano Letivo: 2007

Nível: Fund. II

Ano: 8º

Disciplina: Música

Bimestre: 4º

Professor (a): Luciane de Moraes

Total de Aulas no Bimestre: 9

Total de Aulas Semanais: 1

<b>Eixos Temas de Estudo</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Procedimentos Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
Releitura de clássicos do rock  Aperfeiçoamento da Prática em conjunto	Vivenciar repertório pesquisado em bimestre anterior  Estimular a performance musical  Estimular a prática em conjunto  Elaborar arranjos musicais para o repertório escolhido	Escolha de repertório em grupo  Escuta musical do repertório  Orientação de trabalho  Orientação na escolha de instrumentação e arranjo  Ensaio/Prática em conjunto	Instrumentos de percussão e teclado  Violão (trazido pelos próprios alunos)  Cd's	Interesse e contribuições nas atividades de arranjos musicais e escolha de repertório  Estilizar o trabalho através do arranjo  Qualidade de interação no trabalho em grupo  Conclusão do trabalho

## APÊNDICE B – Proposta Pedagógica 2008

**Proposta Pedagógica:** Música

**Profª. Responsável:** Luciane de Moraes

**Ano Letivo:** 2008

### Fundamentação

A formação do aluno deve ser integral e para tanto é importante que o projeto pedagógico contemple componentes curriculares que permitam o desenvolvimento emocional, intelectual e motor.

A disciplina de música contribui para o desenvolvimento integral do aluno em todos os aspectos, além de estabelecer novas e importantes ligações neuronais, que singularmente, desenvolve áreas não estimuladas por outras disciplinas, conforme comprovam estudos neurocientíficos. A música possui função social de estabelecer relação entre quaisquer pessoas, enfrentando barreiras linguísticas, culturais, intelectuais e físicas, levando á todos, uma nova forma de linguagem: universal e artística.

### Objetivo

O principal objetivo desta disciplina é a formação de um ouvinte criterioso, estabelecendo disciplina, concentração através da técnica musical, desenvolvendo conceitos estéticos musicais, ganhando breve conhecimento sobre a linguagem escrita.

A música na escola permite também abrir caminho para o estudo, paralelo ou posterior, de um instrumento musical específico em caráter profissional, devido ao significativo estímulo á competência artística musical que a disciplina oferece.

### Conteúdos

Dividirei os conteúdos trabalhados em dois blocos, que possuem suas características específicas em detrimento á idade do aluno.

#### Educação Infantil:

- Acuidade sonora
- Sensibilização e desenvolvimento da percepção musical

- Estudo dos parâmetros sonoros (timbre, altura, duração, intensidade e textura)
- Sensibilização da técnica musical e iniciação (canto e instrumento)
- Sensibilização, estimulação e iniciação na criação musical: interpretação, improvisação, composição e arranjo.
- Desenvolvimento da pré-escrita
- Repertório folclórico, infantil e multicultural.

#### Educação Fundamental:

- Desenvolvimento da percepção musical (rítmica e melódica)
- Desenvolvimento da prática em conjunto
- Desenvolvimento da apreciação musical
- Desenvolvimento da criação musical: interpretação, improvisação, composição e arranjo.
- Estudo da linguagem e estrutura musical (escrita, leitura, forma e gênero)
- Estudo da ecologia acústica, despertar um ouvinte pensante
- Construção de instrumentos convencionais e não convencionais
- Preparação e observação de repertório multicultural
- Estudos de períodos históricos da música, obras e compositores
- Prática da escuta ativa

#### Metodologia

A metodologia usada para desenvolvimento das diferentes habilidades descritas inspira-se em alguns dos princípios de diferentes educadores musicais do século passado e de nosso século, á saber: Zoltán Kodály (Hungria), Carl Orff (Áustria), Dalcroze (Suíça), Schafer (EUA) e Swanwick (Inglaterra).

Kodály inspira o uso de manossolfá (gestual para cada nota musical) para a alfabetização musical e desenvolvimento da percepção musical nas séries iniciais da Educação Fundamental, além de ser um grande incentivador do uso do canto coral como instrumento musicalizador.

A prática musical, que compreende arranjos para instrumentos de diversas naturezas e releituras musicais, mais a composição e a interpretação são inspiradas por Orff e Swanwick, que primam pela vivência musical que leve, posteriormente, ao conhecimento da escrita. Estes aspectos são complementados pela escuta ativa (Dalcroze), método para a apreciação musical, e pela investigação, debate, processos analíticos, comparativos, levando o ouvinte á crítica e

ao estabelecimento de critérios importantes para a escuta do ambiente sonoro (Schafer), possibilitando o trabalho com alunos não músicos.

Nessa metodologia é primordial que todo o trabalho de música, assim como toda e qualquer forma de aprendizagem, envolve o necessário e importante exercício da escuta consciente e qualitativa, que, portanto, se torna a chave para o desenvolvimento da apreciação musical, atividade estética de excelência transformadora no processo de aprendizagem desta disciplina.

Podemos resumir a metodologia de música como: ouvir, observar, vivenciar, refletir e formalizar a escrita. Este é o processo pelo qual passa o aluno para realização das atividades desenvolvidas.

### Recursos

Os recursos usados com maior frequência são:

- Jogos (memória sonora, percepção musical, memória de instrumentos de orquestra e bingo musical).
- Notas musicais em E.V.A.
- Cartões coloridos (Representação escrita rítmica e melódica)
- Barbante (Pentagrama concreto)
- Palitos Coloridos
- Baquetas de Bambu
- Instrumentos de Percussão de Altura Indeterminada
- Instrumentos de Percussão de Altura Determinada
- Aparelho de Reprodução de CD
- Aparelho de gravação digital
- CD'S: folclóricos, infantis, MPB, erudito, étnico e pedagógico
- Lenços e bolas de tênis (escuta ativa)
- Biografia de compositores

### Meta

A principal meta para aprendizagem musical é aprender a escutar (conotação afetiva e intelectual) e não só ouvir (conotação fisiológica), mas que o ato fisiológico de ouvir torne-se o primeiro passo do processo de pensar, formando um ouvinte pensante.

Outras importantes e complementares metas deverão ser atingidas ao final e durante o processo são elas:

- Desenvolvimento da produção musical (rítmico, melódico e harmônico)
- Exploração de possibilidades musicais e sonoras de forma autônoma
- Reconhecimento e uso da forma, gênero e linguagem musical.
- Utilização da voz e dos diversos meios de expressão musical com consciência e critério
- Apreciar a música de diferentes culturas sem pré-conceitos
- Valorizar as diversas culturas musicais
- Criar consciência crítica sobre estética musical
- Adquirir conhecimento sobre as várias áreas de atuação na música
- Construir uma competência artística na linguagem musical

#### Avaliação

Os critérios de avaliação respeitarão a individualidade e o limite e potencial de cada aluno, observando a autonomia no processo de produção musical, a utilização dos elementos da escrita; reconhecimento e comparação na atividade apreciativa;

Refletir, discutir e analisar os aspectos socioculturais sobre o repertório e os meios de produção contemporânea.

Sendo assim serão usados registros musicais em pauta ou mesmo em gravação (portfólio) para melhor observação do desenvolvimento musical e apropriação dos conteúdos já citados.

#### Desafios

Os desafios encontrados são muitas vezes profundos, porém não intransponíveis, pois refletem a formação da sociedade atual, são eles: aprender a escutar, postura reflexiva e crítica sobre a cultura musical e o rompimento de barreiras do preconceitos estético sobre o gênero.

Estes desafios são dissuadidos quando, em intersecção, é trabalhado um repertório comum, de grande conhecimento popular, onde servirá de ponte para a apresentação de outros repertórios de apreciação significativa, estimulando a reflexão do conhecido para o desconhecido, ampliando a cultura musical e rompendo as barreiras estéticas.

“A música tem a função coletiva e comunitária essencial:



reunir pessoas e criar laços entre elas.”  
(Anthony Storr – “Music and the mind”)

## APÊNDICE C – Relatório Avaliativo 2008



### RELATÓRIO GRUPAL

Turma:	6º A	Bimestre:	4º
Período:	Manhã	Ano:	2008
Professor (a):	Luciane de Moraes	Disciplina:	Música

### DESCRIÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

Este último período de trabalho foi regido pela Campanha de Prevenção e Conscientização à Poluição Sonora, onde temos o objetivo de melhorar a qualidade de vida da comunidade em que vivemos.

Na ação da campanha foram desenvolvidas várias idéias e traçado um caminho para alcançar nosso objetivo, a princípio, de um pequeno público: alunos do Colégio do 4º e 5º ano, que responderam a um questionário, para que pudéssemos avaliar o grau de conscientização e informação do grupo em questão. Contabilizada a pesquisa e finalizada esta etapa, a professora Márcia (Matemática), traçou os gráficos da pesquisa com o grupo.

Passamos para a fase de relacionar as informações relevantes e importantes para a Campanha para que fosse produzida uma apresentação em Power Point sobre a Poluição Sonora. Muitos alunos realizaram individualmente ou em grupo este trabalho de maneira voluntária.

À seguir, a última fase, foi preparar uma vivência para o público que virá visitar a "Feira Cultural de 2008". Esta vivência contará com uma sensibilização, que teve grata colaboração da Coordenadora Alice, uma apresentação informativa sobre a Poluição Sonora e uma performance musical sobre o tema que chamamos de "Da Poluição Sonora à Música".

Todo trabalho de prática musical realizado durante o ano contribuiu para que os alunos se sensibilizassem e desenvolvessem não só a percepção musical, mas também, sua percepção de seu ambiente sonoro, contribuindo para formar uma Campanha sensível com propósitos humanistas.

## APÊNDICE D – Resultado aa Pesquisa “Poluição Sonora” /2009

# Resultado da Pesquisa

Campanha de educação e controle da Poluição Sonora

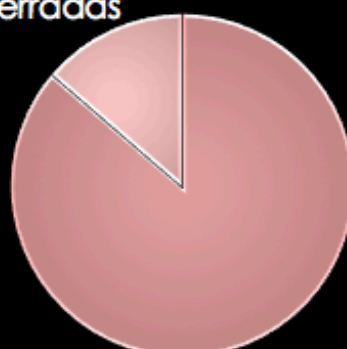
6º Ano – Turma 2009  
Profa.: Luciane de Moraes

1. O que é Poluição Sonora?

- a. Cartazes aglomerados
- b. Ruídos desagradáveis ,prejudiciais á nossa saúde
- c. Dor de ouvido causada pela entrada de água nessa região

## Questão 1

14 erradas



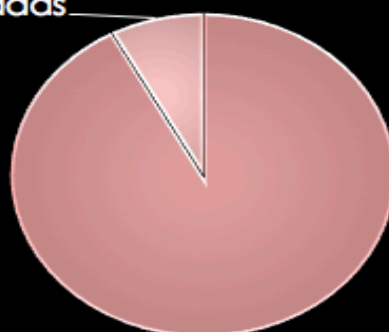
88 certas

2. Quais os prejuízos á saúde é causado pela Poluição Sonora?

- a. Perda de audição, estresse, enxaqueca, envelhecimento precoce, danos á memória
- b. Dor de barriga e no olho
- c. Enfraquecimento dos ossos e pé chato

### Questão 2

8 erradas



94 certas

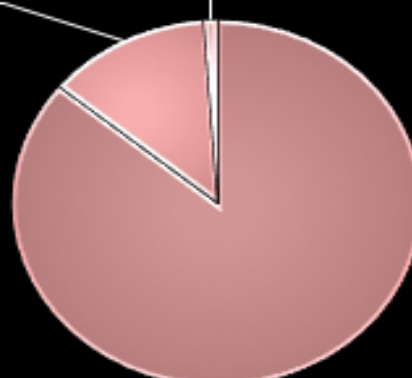
3. O que são decibéis?

- a. Um conjunto de dez
- b. Palavra de origem grega que significa dez
- c. A medida da intensidade do som

### Questão 3

13 erradas

1 Em branco



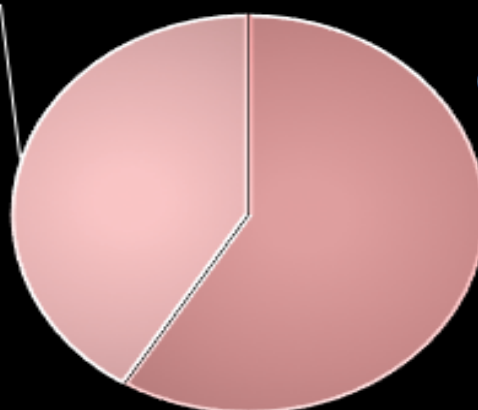
86 certas

4. A partir de quantos decibéis é considerado Poluição Sonora?

- a. 30 db
- b. 100 db
- c. 60 db

#### Questão 4

42 erradas



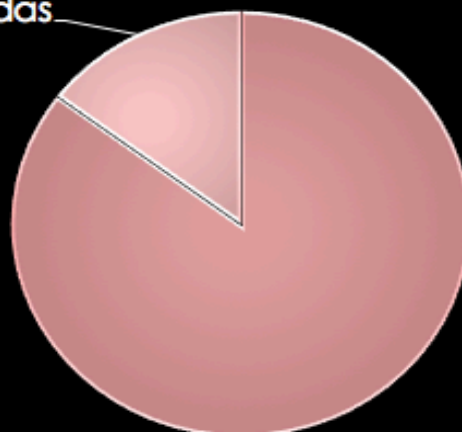
60 certas

5. Qual é a sensação que tem uma pessoa ao sair de um lugar com alta intensidade de som e entrar em um ambiente silencioso?

- a. Nada ocorre
- b. Sente-se um apito agudo nos ouvidos, devido à morte de células auditivas
- c. Há inchaço na boca, olho e nariz

#### Questão 5

15 erradas



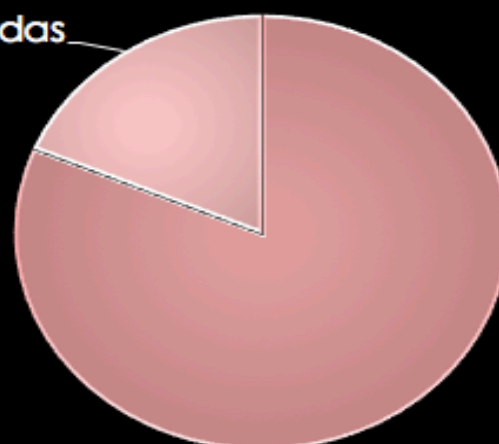
87 certas

6. Que tipo de som é Poluição Sonora?

- a. Um aspirador de pó
- b. Os passarinhos
- c. O som dos golfinhos

### Questão 6

19 erradas



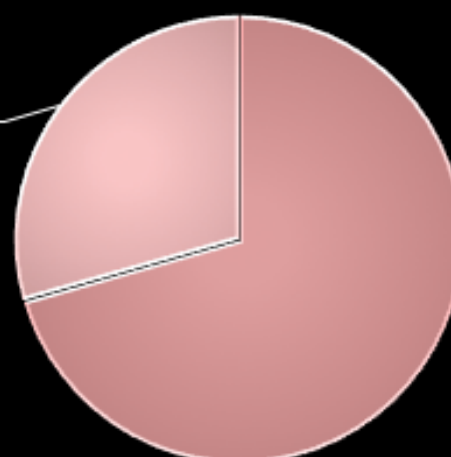
83 certas

7. Quantos decibéis existem numa sala silenciosa?

- a. 80 db
- b. 10 db
- c. 40 db

### Questão 7

30 erradas



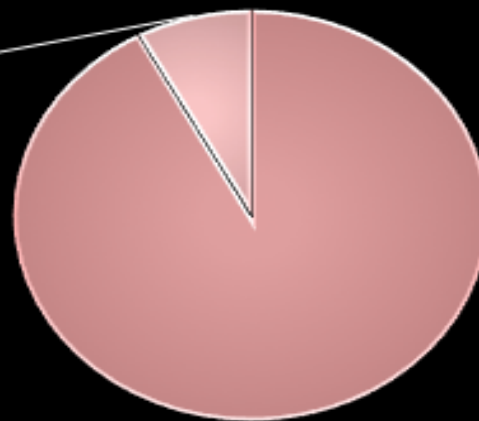
72 certas

8. Que tipo de Poluição Sonora mais afeta as pessoas?

- a. Trânsito, trio elétrico, sirenes e construções
- b. Miado de gato
- c. Infra-sons de animais subaquáticos

### Questão 8

8 erradas



94 certas

9. Coloque (V) verdadeiro e (F) falso:

- a. (V) O IBAMA é o responsável pela fiscalização e controle da Poluição Sonora
- b. (F) Uma pessoa pode morrer ao escutar uma som muito alto
- c. (V) Fones de ouvidos com alta intensidade causam surdez

### Questão 9a

54 erradas



48 certas

### Questão 9b

29 erradas



73 certas

### Questão 9c

10 erradas



92 certas

10. Dê uma proposta para diminuir ou controlar a Poluição Sonora nos centros urbanos:

◎ **Foram inúmeras as sugestões. Entre elas:**

1. Diminuir a buzina dos carros, buzinar menos
2. Falar mais baixo, não gritar
3. Evitar o uso de aparelhos domésticos barulhentos
4. Não ouvir música com volume alto
5. Fazer campanhas para explicar às pessoas os malefícios da Poluição Sonora...

...E é por isso mesmo que fizemos esta Campanha:

**Para levar à nossa comunidade, a  
compreensão dos malefícios da  
Poluição Sonora :**

**O vilão invisível !**



## **APÊNDICE E - “Música: História de Sons”**

(O trabalho é um relato das atividades para formação de público, dirigido ao “Programa Descubra a Orquestra”, realizado no 1º Semestre de 2010 pela disciplina de Música no Colégio Marupiara.)

### **INTRODUÇÃO**

O Plano Pedagógico de Música, apoiado pelo Colégio, tem o cuidado de dimensionar seu trabalho com o foco no desenvolvimento integral do aluno, na educação da sensibilidade e na formação de um ouvinte, privilegiando a disciplina como uma das importantes linguagens aprendidas durante a carreira acadêmica de um aluno.

Há 5 anos participamos do Programa Descubra a Orquestra, levando alunos do 4º ano que realizam, com a professora polivalente, paralelamente, o projeto sobre a cidade de São Paulo, que contempla a cidade nos seus aspectos, históricos, arquitetônicos e culturais. Na disciplina de Música os alunos têm foco para a apreciação musical de grandes compositores eruditos e de Música orquestral, finalizando com a composição.

### **OBJETIVOS**

O principal objetivo deste projeto é a formação de um ouvinte criterioso, estabelecendo disciplina, concentração através da técnica musical, desenvolvendo conceitos estéticos musicais.

### **JUSTIFICATIVA**

O projeto permite despertar as “pálpebras” da audição musical devido ao significativo estímulo à competência artístico musical que as atividades oferecem.

Todo o trabalho servirá ao importante exercício da escuta consciente e qualitativa, que, portanto, é a chave para o desenvolvimento da apreciação musical, atividade estética de excelência transformadora no processo de aprendizagem

Em resumo: ouvir, observar, vivenciar, refletir e criar, será o processo pelo qual passa o aluno para realização das atividades desenvolvidas.

### **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS AULAS**

#### **Atividade 1 - Sensibilização**

Nesta primeira atividade relatarei todas as suas etapas:

1. Conversamos sobre a inspiração para a invenção de um instrumento musical e a importância de estar atento a paisagem sonora que convivemos.

2. Fomos ao pátio aberto e durante 7 minutos ficamos em silêncio realizando nossa escuta.

3. Ao retornar os alunos classificaram os sons:

- *Sons tecnológicos: carro, moto, caminhão, avião, martelo, porta, furadeira (sons fortes, médios á graves, duração de curta á longa)*
- *Sons humanos: passos, risadas, gritos, conversas (no geral foram relacionados mais sons agudos e médios fortes e curtos)*
- *Sons da natureza: pássaros, vento, árvores, chuva fraca (sons médio agudos, médio fracos e longos)*

4. Feito esta análise começamos a comparar a Orquestra (que era o assunto que o livro estava tratando nesta etapa de trabalho) com os Sons ouvidos e comparamos Música e Paisagem Sonora e o que um se diferencia do outro. A conclusão do grupo foi esta:

- *A **orquestra** possui instrumentos inventados para o fim de se produzir determinado som., possuem a possibilidade de emitira as notas musicais e o ritmo. Os **sons tecnológicos, humanos e da natureza** não possuem tal pretensão em sua fabricação ou execução e muitos não emitem, naturalmente, uma nota específica ou um ritmo (com exceção de alguns, como, por exemplo, a chuva)*
- *A **Música** conta algo, tem uma organização dos sons, é agradável e feita pelo homem através de sua criatividade. Já a **Paisagem Sonora** não possui um conjunto constante, os sons não acontecem de forma prevista ou organizada e não há a intervenção de uma mente criativa, porém, mesmo assim alguns sons são tão agradáveis como os sons musicais (como é o caso dos sons da natureza).*

5. Finalizada esta atividade foi proposto a todos, sem obrigatoriedade, a invenção ou construção de um instrumento, baseado na atividade realizada e na história de Bartolomeo Cristofori que estamos lendo.

### **Considerações:**

Até a presente data um ou outro aluno, todas as aulas, ainda me trazem ideias para novos instrumentos. Foi surpreendente como esta atividade despertou e conscientizou de maneira tão significativa a escuta musical de todos.

(A criação de novos instrumentos foi realizada e reportada no blog do Colégio: <http://musica-marupiara.blogspot.com/>)

## **Atividade 2 – “ Música: História de Sons”**

### Aula 1

#### **Leitura/ Audição (Cd ou DVD) de "Pedro e o Lobo"**

- Observação dos temas dos personagens
- Reconhecimento de naipes e instrumentos de orquestra

### Aula 2

#### **Leitura dos Personagens (Timbres e Temas)**

-Jogo de escuta com figuras, relacionar tema x timbres x personagens (realizar com cartões de personagens, instrumentos e áudio).

-Reflexão final: "Caráter musical: Que instrumentos ou grupos representam melhor o mocinho? E o vilão? Porquê?" (escrito ou debate)

## **Projeto de Composição**

### Aula 1

#### **Composição coletiva: Música Descritiva**

- Leitura de uma pequena história
- Classificação das “cenas” ou “partes” através do caráter
- Separar grupos para composição dos temas (5 á 6 pessoas)

### Aula 2

**Composição coletiva:** Temas/Caráter

- Explorar o caráter da história

- Estabelecer caracteres mais significativos e explorá-los musicalmente (melodia e timbre) em pequenos grupos (6 á 7 alunos)

(Foi escolhido o texto da história de Maurício de Souza “Turma da Mônica em: Ilha do Tesouro” e adaptado <sup>1</sup> para a nossa história musical)

Aula 3 e 4**Contando a história:**

- Com os caracteres já destacados, os grupos começam a compor os temas musicais
- Escolha de um narrador

Aula 5**Ensaio e apresentação da história:**

- Os grupos escolhem a melhor forma para a entrada de seu texto musical (tema) no texto adaptado da “Ilha do Tesouro” (texto em anexo), escolhido na aula de português.

**Considerações:**

O texto escolhido foi uma ideia das próprias crianças, devido a sua linguagem mais acessível, expressiva e pela grande identificação destes alunos.

O grupo ganhou maior motivação para conclusão da criação musical que estava realizando após a audição de “Pedro e o Lobo” na Sala São Paulo, sendo de grande relevância a visita dos alunos ao concerto.

**MATERIAL DIDÁTICO DESENVOLVIDO****“Jogo de Colorido Orquestral”**

**Faixa Etária:** desde a Educação Infantil até Educação Fundamental II

**Material usado:**

Recortes de tecidos leves coloridos em quantidade:

- 1 jogo de 4 á 6 recortes de cada cor: amarelo, vermelho, azul e verde

**Objetivos:**

Este material foi desenvolvido para exercício da Escuta Ativa para observação dos seguintes aspectos:

- Textura Orquestral
- Identificação de Naipes na Orquestra
- Observação da Dinâmica e Movimento Melódico

**Procedimentos:**

O jogo consiste em movimentar o tecido de acordo com o movimento musical que o representa.

- Escolher da peça orquestral (pensar sempre na diversidade e no grau de dificuldade que o aluno poderá observar)

- Audição de Peça (escuta passiva)

- Observação e identificação dos naipes de orquestra

- Escuta Ativa: cada participante deverá com seu tecido, correspondendo ao naipe escolhido e identificado, movimentá-lo ao passo que escutar o naipe de acordo com a dinâmica e movimento melódico ouvidos.

**Considerações:**

Dessa forma, o aluno pode começar a escutar Música de uma maneira mais significativa, posto que ele participe, ativamente, da audição que lhe é proporcionada. Porém, para que isso seja possível, é importante deixar claro que a audição passiva é muito importante para a fase de organização e apreciação de cada uma das partes de uma Peça.

Este jogo pode ter muitas outras variações. Pode-se realizar a observação do fraseado Musical ou para os menores (3 – 4) a observação dos Parâmetros Sonoros em uma peça orquestra.

## ANEXO - “ILHA DO TESOURO”

(Reescrita da turma de 4º Ano- 2010, do Colégio Marupiara, para história homônima)

A *Turma da Mônica* em: “A Ilha do Tesouro”



era uma vez um marinheiro, chamado Cebolinha, que decidiu procurar um tesouro escondido numa Ilha muito distante...

Pegou seu barco e saiu navegando à procura do Tesouro!

Seguindo um mapa, foi parar numa Ilha deserta. Atracou seu barco e foi em busca do tesouro. Depois de muito tempo andando pela ilha, viu que já estava próximo ao lugar que o mapa mostrava o tesouro escondido.

Então começou a cavar, a cavar, a cavar e... De repente! Encontrou um grande baú.

Será que lá estaria o tesouro?

Cebolinha então abriu o Baú e levou um enorme susto! Uma gargalhada saiu de lá e ecoou por toda a ilha: “Há, há, há, há, ha...” Era o espírito do Capitão Flint que havia sido libertado e depois seguiu em busca de novos tesouros.

Quanto ao Cebolinha?

Ficou muito rico e também feliz, de ter libertado o Capitão Flint! Fim.

## APÊNDICE F – Diálogos Interdisciplinares: Artes Visuais e Música

(Trabalho escrito e apresentado no VI Semana de Educação Musical da UNESP e semifinalista do XVII Prêmio Arte na Escola Cidadã)

### **Introdução**

Atualmente, na intenção de alcançar uma educação complexa, que sirva á formação integral do indivíduo, há uma nova tendência na educação que vê a necessidade do rompimento das antigas estruturas que confinam as disciplinas às grades curriculares e contornos estreitos, onde compartimenta-se e afasta o que está, ou deveria, relacionar-se. O aluno, nesta perspectiva ganha a possibilidade de uma aprendizagem significativa, dada a abrangência que se dá, promovendo seu desenvolvimento integral. Para tanto é preciso abertura e compartilhamento entre as disciplinas para chegar-se ao cerne do que se especula, utilizando-as como subsídio. A disciplina então passa a ser ponto de partida livre das paredes epistemológicas, um espaço ilimitado da aprendizagem.

É nessa perspectiva que o projeto *Diálogos: Artes Visuais e Música*, foi orientado por professoras das respectivas disciplinas, no contexto da pedagogia sociocrítica, em um expressivo espaço de trabalho de temas transversais, como ética, representação política e cidadania, dentro do curso do nono ano da educação fundamental, no Colégio Marupiara, São Paulo.

O grupo possui aulas curriculares de música e artes visuais (disciplinas ministradas separadamente) desde a educação infantil até o ano corrente. Alguns dos alunos estão há mais de 10 anos em formação neste perfil de projeto pedagógico, sendo uma particularidade importante para a realização do projeto.

A motivação para este trabalho partiu da avaliação sobre o curso de música e artes curricular deste grupo, que se apresentava com um fraco discurso de pertinência sobre Arte Contemporânea e, portanto, com falta de visibilidade da interface entre as disciplinas. Nosso trabalho foi redimensionar esta visão.

### **Redimensionando a percepção**

Este projeto teve como objetivo principal contribuir no desenvolvimento integral de um sujeito ético, despertando, entre tantas, as habilidades estéticas, o tornando capaz em reconhecer sua cultura, em dialogar com a arte contemporânea, defender sua identidade e fazer ligações cognitivas mais amplas, firmou-se um campo fértil para que se alcançasse objetivos pontuais como: redimensionar a cognição na Música e nas Artes Visuais, sensibilizar a

percepção sobre a Arte/Música Contemporânea, estimular a escuta e observação crítica, ampliar o repertório sócio - cultural, oferecer um espaço expressivo de autonomia e rever os acordos da relação interpessoal.

Os procedimentos de maior utilização foram a criação livre em artes, o improviso e composição coletiva em música, com o objetivo de contemplar a pedagogia crítica e imprimir conceitos sobre o 'fazer' música e arte contemporâneas. Para escolha dos conteúdos trabalhados foram consideradas as necessidades de aprendizagem técnica, social, cultural e ética, que o alunos demonstraram através de uma longa avaliação nos anos em que sou docente deste grupo. Os alunos desconheciam as relações feitas entre as disciplinas e alguns procedimentos com os quais trabalhamos, como foi o caso da condução autônoma no processo de composição musical e a atividade de criação livre apoiada na representação do som.

### **Descobrimo as interfaces entre as Artes**

O projeto fundamenta-se na experimentação a partir de Koellreutter, educador musical alemão, que viveu no Brasil e influenciou educadores que são referências na educação musical atual sob o pensamento de que música deve ser "para o alargamento da consciência e para modificação do homem na sociedade" (BRITO, 2015, p.19).

Sendo assim, as professoras orientadoras se utilizaram de aulas dialógicas\* (aulas conjuntas e articuladas), condução espontânea e autônoma de processos criativos, improvisação, práticas criativas orientadas, aulas explicativas e audições audiovisuais para condução das fases do processo.

Começou-se o trabalho disciplinar, onde Música explorou o campo de conhecimento sobre a linguagem contemporânea musical, através de audições e práticas de composição coletiva e Artes Visuais explorou a arte Conceitual e modos de produção.

### **Introdução ao projeto**

Objetivo: Sensibilização a percepção sobre a Arte/Música Contemporânea

Na aula de Música, para aproximar a proposta do aluno, o trabalho foi aberto com uma conversa sobre o caráter interdisciplinar que a música possui, de maneira informal, com o objetivo de problematizar e sondar o conhecimento do aluno sobre o assunto. Nesta aula falou-se sobre os diálogos da Música com outras disciplinas, como, por exemplo, as diferentes linguagens artísticas, a matemática, a biologia, a história e a linguagem.

Junto com os alunos, foi estabelecido que trabalharíamos com composição, em uma abordagem contemporânea, visto que o grupo estudou este conteúdo dentro do currículo de



música no oitavo ano. Foi estabelecido também que começaríamos a dialogar com Artes Visuais e a professora Natália Lemos foi convidada.

A professora de Artes apresentou-lhes à arte conceitual, que representou um rompante para os caminhos da história da arte. A partir daí, começaram uma pesquisa sobre a arte contemporânea, e os processos que demonstram as interfaces entre as diferentes linguagens artísticas.

Na aula seguinte assistimos ao documentário "When Björk Met Attenborough : The Nature Of Music", onde a cantora islandesa e o biólogo conversam sobre a interdisciplinaridade que está inerente à música. No documentário é traçado o quanto e de que maneira podemos encontrar a música na biologia, na engenharia, na matemática, na vida animal, como o som pode ser representado visualmente através de recursos de tecnologia audiovisual, e as diversas dimensões que ela ganha à medida que a tratamos como bem material e imaterial.

Concomitantemente, na aula de Artes, foram realizadas atividades individuais para estímulo motor espontâneo, e em seguida trabalhou-se exercícios de improvisação com música corporal, com o objetivo de preparar o grupo à uma aula conjunta para criação visual coletiva, em dinâmicas de noção espacial, tempo e escuta.

### **Estimulando a escuta e observação crítica e ampliando o repertório sócio - cultural.**

Nesta aula reuniu-se os dois grupos de 9º Ano (49 alunos) em aula dialógica (aula sem divisão disciplinar) com as duas professoras, para um breve contorno sobre o processo. A aula foi um exemplo sobre como poderiam realizar uma leitura sonora e gráfica, dado a falta de estímulo ou entendimento dos alunos sobre o trabalho, diagnosticado pelas professoras após algumas aulas. Esta aula tornou-se uma ferramenta que gerou maior entrosamento entre os alunos e o projeto desenvolvido. Aconteceram dois exercícios dialógicos durante a aula:

#### Exercício dialógico 1:

Neste exercício foi proposto a escuta da obra "Satyagraha-Protest" (Philip Glass, Satyagraha, Ato II, Cena III) na composição gráfica coletiva com tinta guache em cartolina.

A proposta era que as professoras realizassem o processo em dupla, entretanto, no momento da atividade resolveu-se abrir um convite aos alunos que se sentissem à vontade para participar deste exercício. Durante a atividade três alunos juntaram-se ao processo, o restante do grupo observou.

Antes de começar o exercício foi explicado o significado de Satyagraha , termo em sânscrito que significa 'busca da verdade', insistir pela verdade, representando a luta de Ghandi pela resistência à injustiça através da não-violência. Nesta ária o tenor canta uma oração de

Ghandi, que teve livre tradução a partir do libreto em espanhol, para melhor aproximação da obra.

#### LA ORACION DE GANDHI

El Señor dijo:

No hay que odiar a ser alguno,  
hay que ser compasivo, amable,  
y acabar con la idea del 'yo' y de lo 'mío',  
tanto en el placer como en el dolor.

Reafirmando vuestro yo, con firme propósito,  
dejad que vuestra mente y vuestra alma  
se impregnen de Mí, porque si me adoráis con amor  
yo os amaré a cambio.

Amo a ese hombre ante quien la gente no tiembla  
y que él no tiembla ante la gente;  
que está libre de la exaltación, del miedo,  
de la impaciencia y de la excitación.

Amo al hombre que no tiene expectativas,  
que es puro, evolucionado e indiferente,  
que no tiene preocupaciones y renuncia  
a toda empresa egoísta, pues es leal y solícito conmigo.

Amo al hombre que no odia ni se exalta,  
que no llora ni desea,  
que supera las circunstancias,  
tanto las agradables como las desagradables,  
que es leal, devoto y solícito.

Amo al hombre que es igual  
tanto para los amigos como para los enemigos;  
igual para el que lo respeta  
como para el que lo desprecia;  
que es el mismo en el calor y en el frío,  
en el placer y en el dolor;  
que desprecia todo y permanece impassible  
ante la alabanza o el reproche;  
que gasta pocas palabras;

que se contenta con lo que encuentra en su camino;  
que no tiene casa;  
de mente firme, pero leal, dedicado y solícito.  
En cuanto a aquellos hombres que reverencian  
estas inmortales palabras de rectitud,  
de las que os estoy hablando,  
y que ponen su fe en ellas, haciendo de mí su meta,  
a esos, mis amados seguidores, los amo, sobre todo.



Representação Gráfica "Satyagraha"

#### Exercício Dialógico 2:

Realizou-se o exercício ao contrário: uma leitura sonora a partir da imagem da obra sem título do pintor holandês expressionista De Kooning, usando instrumentos de pequena percussão (kalimbas, chocalhos de sementes e tampas, queixada, címbalo, guiro, pandeiro) e teclas (xilofone e metalofone). A intenção foi oferecer um panorama do trabalho que viria a ser feito.



De Kooning, anônimo

### **Produção de processos artísticos**

Objetivos : Oferecer um espaço expressivo de autonomia e rever os acordos da relação interpessoal.

#### Composição musical coletiva

No grupo A : cada aluno escolheu um instrumento e a partir da coleta de ideias musicais individuais criaram um base harmônico-rítmica minimalista que serviu de base para a improvisação. O trabalho foi regido pelo próprio grupo.

No grupo B: o grupo discutiu durante um tempo maior que o grupo anterior, chegando á conclusão que seguiriam a seguinte forma musical:

INTRODUÇÃO | IDEIA MUSICAL | PEQUENO DESENVOLVIMENTO | FINALIZAÇÃO

Os grupos tiveram 3 aulas para concluir a ideia e seguiram um critério de criação melódica mais intuitiva, pautando-se pela música descritiva, usando os sentidos como mote.

### **Criação Gráfica**

Os grupos seguiram a mesma metodologia de trabalho descrita a seguir:

No centro do ateliê de Artes foram oferecidos uma cartolina branca e um pote com muitos lápis de cor. Os alunos dividiram-se em 3 (três) grupos, onde um de cada vez sentou-se ao redor do papel para desenhar. Cada grupo se revezava de 7 em 7 minutos, passando pelo trabalho duas vezes. Assim, o trabalho foi construído coletivamente, e os alunos puderam passar pela criação coletiva duas vezes, podendo interferir de maneira espontânea. A proposta foi livre, a orientação foi silenciar por um tempo e desenhar a partir de sensações pessoais.

### **Leitura sonora**

Realizou-se a leitura sonora a partir da criação gráfica do outro grupo. Desse modo o 9º A fez leitura sonora sobre a criação gráfica do 9º B e vice-versa.

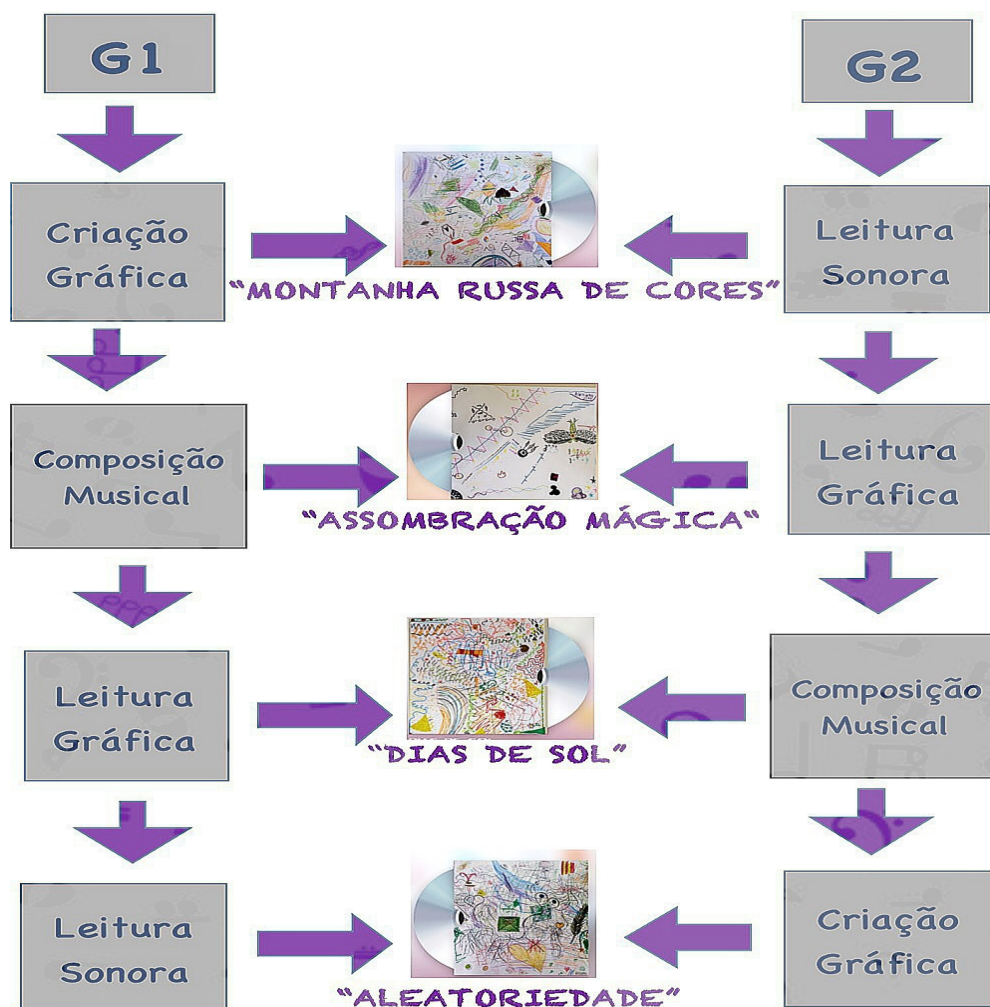
Juntos estabelecemos critérios para a leitura sonora analisando a criação gráfica, considerando e classificando os elementos existentes no desenho e criando uma legenda. Portanto o risco, corresponderia á ruídos; o colorido seria representado por sons agudos; as formas geométricas ganhariam um melodia tocada pelos xilofones e devido a presença constante de símbolos do coração , Boomwhackers e tambores o representariam.

### **Leitura gráfica**

Os grupos seguiram a mesma metodologia de trabalho descrita a seguir:

No centro da sala uma cartolina branca e lápis de cor. A sala em silêncio. O grupo escutou por duas vezes seguidas a composição musical, e em seguida, com a música em looping tomando a sala, os alunos puderam ir até a folha desenhar as sensações a partir do som. Nesta etapa não foram divididos grupos e os desenhos foram criados de acordo com a vontade de contribuição de cada participante. A vontade de expressar a música, graficamente, foi o mote para levar o aluno o papel.

### **Estrutura de todo o trabalho:**



E

O registro audiovisual de "Diálogos" está disponível em: <https://youtu.be/7ag3Gq2qmlA>.

## RELATOS

( Ressignificação do processo criativo a partir da avaliação)

Foi orientado e pedido um relato da etapa 3, considerando criação gráfica e musical e a leitura gráfica e sonora. Os relatos foram entregues pela grande maioria dos alunos e foram realizados de maneira minuciosa e cuidadosa pela maioria. Explicou-se que os relatos deveriam rever os processos, descrevendo-os, bem como oferecendo uma visão pessoal sobre o trabalho.

A seguir alguns relatos dos alunos:

Podemos dizer que nossa aula nos deu autonomia. Foi testada. Pelo fato de a professora estar desenvolvendo o desenvolvimento do projeto, mas não estar no comando do mesmo, os alunos tiveram que ser responsáveis e cooperativos, estar realmente conectados com a proposta para que pudéssemos conduzir nosso projeto.

Na minha opinião, este projeto foi um dos melhores que eu já fiz. Nunca na minha vida eu imaginei fazer um projeto assim (com uma música e relato de um forma de desenho ou vice versa).  
 Foi aqui esta experiência legal pois, consegui expressar meus sentimentos desenhando e ouvindo a música. Gostei muito de passar por esta experiência não só com arte, mas sim com as outras matérias!  
 Porque, para mim, esta foi a forma correta de expressar o que sentimos tanto através de um desenho, quanto através da música.

4. Lectura Sonora (música)

A música pode nos fazer pensar em uma imagem do mesmo jeito que uma imagem nos lembra de uma música. Essas artes estão conectadas pois ambas nos traz um sentimento ou uma mensagem por meio de seus recursos.  
 Um simples rabisco pode significar uma nota, com ou acorde diferente dependendo aquela música de um minutos nos traz cores e formas.

1: A aula de interação de artes e de música, foi muito interessante, foi um momento de comunicação intensa, onde pudemos observar a interação entre estes meios.

Nesse momento pudemos mostrar nossa criatividade, além de nos mostrar uma nova experiência.

2: Ao vermos aquela imagem, começamos a tocar, foi um momento que precisava de muita escuta e criatividade.

Portanto o projeto interdisciplinar entre música e artes foi muito interessante, facilitando a aprendizagem sonora, por meio visual de um gráfico e pelo percepção de uma melodia, criar uma obra artística.

2- Composição Musical Coletiva: Para mim esse foi a parte mais difícil do projeto pois todos tinham que fazer sua parte de uma forma significativa e nem todos fizeram isso de primeira mas com o tempo conseguimos compor uma música.

Novamente, eu gostaria de utilizar relato que, esperei muito deste projeto e gostaria de realizá-lo novamente, se possível!



Na minha opinião, este projeto foi um dos melhores que eu já fiz. Nunca na minha cabeça se imaginava fazer um projeto assim (surto, uma música e relato) de um forma de desenho ou de uma obra).

Fui além, esta experiência legal pois, consegui expressar meus sentimentos desenhando e ouvindo a música. Gostei muito de passar por esta experiência não só com arte, mas sim com as outras matérias!

Porque, para mim, esta foi a forma correta de expressar o que sinto através de um desenho, quando através da música.

## 2. Composição coletiva

Cada turma criou uma música diferente, e a nossa surgiu a partir de uma ideia espontânea para o começo. A partir disso fomos criando os restos das ideias para a música, e separamos as ideias sonoras do xelofone e do metalofone.

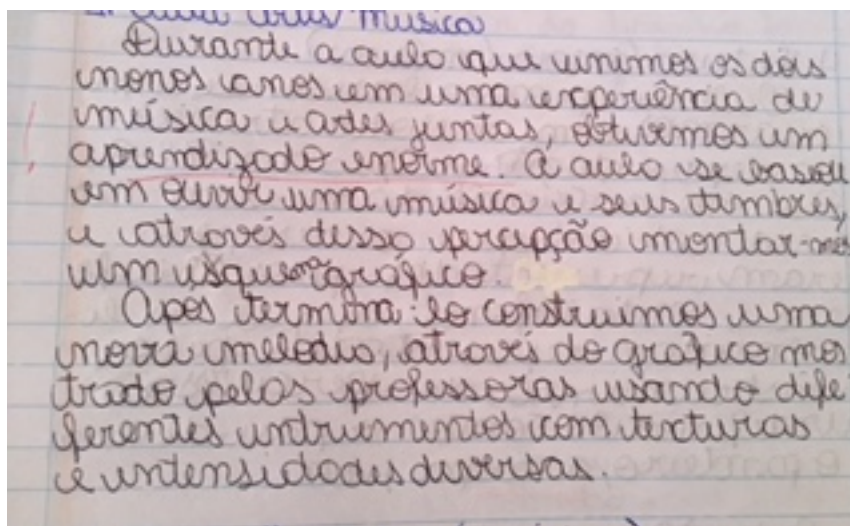
Com ideias prontas e funções separadas, criamos a música, que tinha uma caracterização autônoma.

3-) Eu confesso que não ouço e não vejo dos perreos estarem fazendo pinturas. Sem pensar no sentido, eu ouço, mas no final de tudo não sei que o trabalho tem um sentido (de acordo com a música)

## 4. Leitura Sonora (música)

A música pode nos fazer pensar em uma imagem do mesmo jeito que uma imagem nos lembra de uma música. Essas artes estão conectadas pois ambas nos traz um sentimento ou uma mensagem por meio de seus recursos.

Um simples rabisco pode significar uma nota, com ou acorde diferente dependendo aquela música de um minutos nos traz beijos de cores e formas.



### Avaliação

Na primeira etapa os alunos tiveram que receber diferentes estímulos e orientações para que conseguissem compreender o que seria o projeto. A princípio tinham a base de um conhecimento superficial sobre a história da música contemporânea que haviam recebido no ano anterior, nesta fase observou-se a escuta e a compreensão sobre a proposta revelando um grupo com certo distanciamento desta linguagem e uma escuta pouco cuidadosa.

Na segunda etapa, se fez necessária uma reavaliação sobre os procedimentos escolhidos e contextualização do discurso, devido ao diagnóstico realizado na primeira, representando assim um espaço de observação e exemplificação à proposta. Os alunos tiveram a chance de presenciar de como integrar estas linguagens artísticas, entretanto, mesmo com uma escuta e atenção ainda imaturas e pouco reflexiva, já era possível notar em alguns alunos a iniciativa, a vontade de interagir e uma crescente compreensão do processo como um todo.

Na última etapa revelou-se como a fase da apropriação da ideia e vivência da integração das linguagens artísticas. A partir deste momento os alunos foram ganhando espaço de autonomia e gerando as produções de maneira consciente com um maior sentimento de pertinência pelo trabalho desenvolvido. As criações musicais e gráficas realizadas representaram um espaço de aprendizagem socioemocional importante, além de ter oferecido uma profusão de ganhos estéticos e conceituais sobre as linguagens artísticas.

Os relatos entregues nesta última etapa foram de extrema importância, pois através deles os alunos revelaram boa maturidade e observações significativas sobre a experiência. Em boa parte dos relatos esteve presente o domínio sobre o processo, a boa percepção da proposta, amadurecimento sobre a integração das linguagens através de comentários sobre a importância da música curricular e sua integração com outra linguagem. Houve enriquecimento do discurso

crítico por parte de alguns alunos que narraram que a proposta foi legítima, positiva e inovadora para o currículo na educação fundamental.

#### Auto Avaliação

Na fase diagnóstica do processo encontrou-se dificuldade em introduzir este conceito de integração das linguagens artísticas, pois havia o desejo de distanciar-se da visão mercadológica do processo. Então achou-se interessante assistir ao documentário *When Björk Met Attenborough : The Nature Of Music*, que ajudou a introduzir e aproximar a ideia para todos.

Conforme o processo foi progredindo, recorreu-se à pesquisa sobre experimentação na área da educação musical a partir de Koellreutter . Desse modo, através da pesquisa do seu pensamento sobre a ação do educador da linguagem musical, norteou-se uma conduta de ação no restante do processo, oferecendo maior autoridade sobre a proposta.

Na aula dialógica ao mesmo tempo em que foi oferecido ao aluno um momento de atuação artística do professor, expondo-o numa situação mais vulnerável, fora de sua zona de conforto, com a professora de música explorando sua expressão plástica , bem como a professora de artes sua expressão musical, puderam, as próprias autoras do projeto, vivenciar a experimentação integralmente como o faria , mais tarde, o aluno. Essa vivência revelou aprendizagens que poderiam explorar como, por exemplo, a relação interpessoal, a escuta e observação crítica, o redimensionamento da aprendizagem em ambas linguagens e a iniciativa.

Investiu-se em uma boa comunicação entre as professoras durante todo o processo de produção do material artístico criado. Cumpriu-se o compromisso de envio imediato de gravações e fotos que registraram as produções durante o projeto, permitindo boa visibilidade sobre a atuação de cada uma das ações e realizações da proposta.

Confirma-se que o diálogos entre linguagens artísticas é de grande relevância para o entendimento da arte contemporânea, bem como sua contribuição para processos educacionais sociocríticos que se encaminhem para uma educação complexa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: o humano como objetivo na educação musical. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench O. De tramas e fios: um ensaio sobre a música e a educação. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

GRIFFITHS, Paul. A música Moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

LIMA, Sonia Regina Albano de. Ensinando Performance Musical. In: RAY, Sonia (Org.). Pesquisas e práticas interdisciplinares em ambientes musicais. 1 Ed. Goiânia: Ed. Vieira, p 99-109, 2015.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. Revista Música Hodie, vol. 7, nº1, p. 51-65, 2007.

PAYNTER J. Hear and now: an introduction of modern music in schools. London: Universal Edition, 1972.

## APÊNDICE G – Haicais Musicais

(Extraído do texto “Propostas pedagógicas interculturais para o ensino de japonês : sua interface com a música e a literatura” escrito por Luciane Pereira de Moraes e Antonio Marcos Bueno, apresentado durante “IV Encontro de Pós-Graduandos em Estudos Japoneses” - CEJAP/USP)

### **Projeto: "Haicais Musicais"**

Franchetti e Doi (2012) trazem na introdução de seu livro, *Haikai: antologia e história*, uma citação de Hattori Tohō que remete à origem mítica do Japão. Nessa citação podemos analisar que o autor afirma em suas palavras a antiguidade da poesia japonesa e do haikai. Tohō (apud FRANCHETTI&DOI, 2012, p.9) diz que “O haikai é uma forma de canto. O canto existe desde o início do céu e da terra”. Para Franchetti e Doi (ibidem), Tohō caracteriza o canto e a poesia como a expressão direta do coração do deus ou do homem.

Sendo assim, compreendemos que a relação entre haikai e música se estabeleceu desde o princípio de sua criação, dada os aspectos métricos, temporais e rítmicos inerentes á ambos. A partir dessa compreensão surgiu a ideia do projeto, pautada pela estrutura do Haikai em consonância com a composição musical, remetendo-se à cultura japonesa para desenvolvimento estético, cultural e musical do aluno.

No primeiro momento do projeto, durante as aulas de língua japonesa, os alunos tiveram contato com o gênero poético, partindo desde sua definição até a análise de alguns exemplos de haicais do poeta Matsuo Bashō. Os exemplos foram vistos tanto em japonês como em português, mas nossa proposta não era ater-se aos detalhes linguísticos dos poemas em japonês. A intenção era que os alunos praticassem a leitura<sup>18</sup> desses poemas e partindo da interpretação dos poemas traduzidos para o português pudessem analisar os aspectos estilísticos<sup>19</sup>.

No segundo momento do projeto, durante as aulas de educação musical, sob esta perspectiva, definimos uma abordagem para composição musical: melodia acompanhada, em escala pentatônica (escala oriental de cinco tons), abordando o uso do tema, uma *ideia musical* (COPLAND, 2014, p.32), repetição do tema e variação do mesmo, como técnica de composição em instrumentos de teclas (xilofones e metalofones).

A ideia em si mesma pode vir de várias formas. Pode vir como uma melodia - uma simples melodia que você poderia assobiar para si mesmo. Ou pode surgir como melodia apoiada por um acompanhamento. Algumas vezes não se ouve nem mesmo

<sup>18</sup> Os poemas foram apresentados em Hiragana – primeiro silabário que os estudantes entram em contato nas aulas de japonês.

<sup>19</sup> Entendemos elementos estilísticos como, por exemplo, os elementos sazonais e a efemeridade relacionadas ao momento de apreciação da natureza.

uma melodia; concebe-se uma figura de acompanhamento que mais tarde, provavelmente, será enriquecida de uma melodia. Ou, então, o tema pode surgir sob a forma de uma ideia rítmica; pensa-se em um tipo de especial batida, e isso já é suficiente para começar. (...) Um tipo diferente de compositor poderá começar, talvez, com um contraponto de duas ou três melodias, que ele ouve simultaneamente. (COPLAND, p. 33, 2014)

Orientados pelo professor de japonês, iniciando o trabalho musical os três grupos de alunos do sexto ano escolheram os seguintes haicais<sup>20</sup>:

Grupo 1:

Ao sol da manhã  
uma gota de orvalho  
precioso diamante.

Grupo 2:

Silêncio:  
cigarras escutam  
o canto das rochas

Grupo 3:

Este caminho!  
sem ninguém nele,  
escuridão de outono.  
(BASHÔ, 1644-1694)

O processo de composição musical, pautado na música instrumental com base na estrutura de cada Haicai escolhido, iniciou-se a partir de uma discussão sobre o caráter dos haicais, a identificação de referências visuais que pudessem descrever sonoramente e sobre a estrutura do gênero para estabelecer uma linguagem singular da melodia.

A discussão sobre o caráter dos haicais foi conduzida a partir da semântica sobre o texto, a fim de estruturar a melodia e construir o discurso musical que surgiu do significado e da intenção de cada ideia observada, presente nas três linhas do gênero que captura o efêmero como mote para sua construção literária. A métrica ofereceu estrutura rítmica à composição musical, bem como à paisagem sonora descrita pelo texto poético.

Alguns conceitos como melodia, harmonia, forma, música programática e desenvolvimento por repetição (COPLAND, 2014), foram introduzidos naturalmente a medida

---

<sup>20</sup> Haicais extraídos online do site: [https://pensador.uol.com.br/autor/matsuo\\_basho/](https://pensador.uol.com.br/autor/matsuo_basho/). No site não se encontra o responsável pela tradução em português, contudo sabe-se que a obra de Bashô foi traduzida por Jorge de Sena, Jorge Sousa Braga e Luísa Freire, pela editora portuguesa Assírio & Alvim e em 2016 Bashô ganhou mais uma tradução na obra "Eremita viajante", de Joaquim M. Palma, pela mesma editora. (<https://ionline.sapo.pt/532625>)

que a discussão sobre a composição se estabelecia, representando uma maneira significativa do firmar o desenvolvimento da cognição musical do aluno.

Música não são notas, mas sim, relações. É melhor não analisar e compreender fatos teóricos, mas interpretá-los de acordo com os fenômenos emocionais e psicológicos da obra. A música, é em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e modificação do homem e da sociedade. (BRITO, p. 50, 2015)

Muito embora, a composição musical tenha se apoiado e se inspirado na discussão sobre um gênero literário, a intuição, bem como a exploração instrumental nos instrumentos de teclas (xilofone e metalofone), a procura de ideias musicais que suscitasse, traduzisse, descrevesse o efêmero, dimensionou a percepção estética dos alunos e se revelou uma importante ferramenta da expressão poética observada no haicai. As pequenas peças musicais descritivas, criadas coletivamente, foram gravadas e grafadas.

No terceiro momento do projeto os alunos criaram seus próprios haicais. A criação de haicais, em português, naturalmente encontrou parceria na arte visual, quando propomos a ilustração. Assim, ao apresentarmos aos alunos o livro paradigmático *Haicais Visuais*, de Nelson Cruz (2015), o projeto de “Haicais Musicais” ganhou uma nova dimensão. O livro traz curtas histórias, contadas por imagem, sendo que cada história apresenta três imagens diferentes, assim como as três linhas do haicai. Concluímos este momento com a reunião das três linguagens (escrita, visual e musical) em uma produção audiovisual, criada e editada pelos estudantes, disponível para acesso no link: <https://youtu.be/YYQ8pE6pNQE>.

A proposta intercultural entra como a base que fundamentou os diálogos e as análises propostas. Por mais que a produção dos haicais destes alunos tenha sido em português, o encontro com o Outro – com a cultura e com o gênero literário japonês – faz com que pensemos sobre o Eu – nossa cultura – e que se cria um ambiente em que a intenção é desenvolver uma maior sensibilidade para olhar o mundo e os fatores sociais que estão ao nosso redor. Essa sensibilidade parte justamente da análise e do estilo do haicai, ou seja, do encontro com o Outro.

### **Referências bibliográficas**

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo na educação musical**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2015.

\_\_\_\_\_. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench O. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e a educação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. Tradução de Luiz Paulo Horta. São Paulo: Realizações Editora, 2014.

CRUZ, Nelson. **Haicais Visuais**. São Paulo: Editora Positivo, 2015.

FRANCHETTI, Paulo & DOI, Elza Taeko. **Haikai: antologia e história**. 4º. Ed revisada. Campinas, SP. Editora Unicamp, 2012.



## APÊNDICE H – Processos de Criação

(Artigo apresentado no XI Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp)

### Ensino musical na educação básica: processos de criação musical

**Resumo:** Apoiado no significado “inerente” e “delineado” da música (GREEN, 2012) sob as circunstâncias que a pós-modernidade infunde, este trabalho relatará uma proposta de ensino musical na educação básica pautada na autonomia. O objetivo é exemplificar e afirmar o papel do ensino musical na educação básica em prol do desenvolvimento humano utilizando-se da pesquisa participante. O resultado da pesquisa nos oferece uma perspectiva de como o aluno apropria-se e transita do inerente para o delineado, estabelecendo relação de autonomia no processo de criação musical.

**Palavras-chave:** Ensino Musical; Educação Básica; Criação Musical.

#### a) Educação e Pós-Modernidade

Cada vez mais vemos ressaltar a necessidade da educação em trabalhar com a autonomia, com a criatividade, sobre a ideia de construir identidade, cidadania e o conhecimento de maneira significativa. Imbricado nesta ideia este trabalho disporá sobre a prática do docente de música na educação básica nos meandros da pós-modernidade, com o objetivo de exemplificar o exercício da docência em música nestas condições e sobre esta temática.

A tese “Condição Pós-Moderna”, do pesquisador David Harvey, publicada em 1989, traz uma interessante visão sobre a pós-modernidade, na qual afirma que a estética pós-moderna “celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais” (2008, p.148). Segundo este autor, esta mudança se justifica pelo aumento do emprego em serviços temporários, de economias informais, do empreendedorismo firmado no século XXI, desde as três últimas décadas do século XX, mudando o tipo de produção na economia capitalista, fato que incide diretamente na transformação da relação do sujeito com o conhecimento. Neste sentido, o homem buscará formas de especializar-se, aprimorar-se para “alcançar importante vantagem competitiva” (HARVEY, 2008, p. 151). Desta maneira o saber torna-se produto de mercado.

Outras características desta pós-modernidade levantadas pelo autor, como as angústias pela indeterminação, a substituição da arte pelo espetáculo e da ética pela estética, estarão presentes na descrição das circunstâncias em que o docente atua neste século.

O relatório da Unesco para a educação do século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir”, escrito em 1996 por uma comissão multidisciplinar de diversos países, coordenado por Jacques Delors, político francês, se preocupa com a educação desta época além de defender a sua importância no processo de “fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões,

as opressões, as guerras”, (DELORS, 1996, p. 11), bem como na diminuição das desigualdades. Em algumas partes o texto corrobora a função mercadológica da educação imposta pela economia mundial. Não obstante, se distancia desta função e é contundente, quando expressa que a educação é, primeiramente, “uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1996, p. 12), apontando ações transdisciplinares para a educação sem restringir seus instrumentos.

Sendo assim circunscreve-se este artigo na defesa sobre o papel da arte, especificamente da música, na educação considerando sua relevância na formação do indivíduo para compreensão e reflexão sobre o mundo, oferecendo-nos uma perspectiva mais complexa e diferenciada sobre nós e o outro; o tempo e o espaço em que atuamos, e sobre a importância da criação musical e seus determinados processos para uma educação básica projetada na pós-modernidade, no exercício da alteridade na construção da autonomia e identidade.

Trata-se, portanto, de um relato de experiência que se utiliza da pesquisa participante, incidindo sobre o ensino musical como componente curricular na educação básica em prol do desenvolvimento humano. Este trabalho focalizará os processos de criação musical pautada na relação de mediação para na construção da autonomia como um dos alicerces para o desenvolvimento humano que, segundo o PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), em seu relatório publicado anualmente, descreve-o “como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser” (PNUD, 2018).

## **2. Música na Educação Fundamental**

Atualmente o Ensino da Arte (artes visuais, dança, música e teatro), apesar de obrigatório, ainda segue caminhos tortuosos, após a promulgação da Lei n. 13.415/17 que modificou substancialmente a LDB n. 9394/96. A música não tem mais o espaço de um componente curricular, mas constitui o ensino da arte que parece instituir polivalência nas linguagens artísticas.

Se em caráter polivalente ou não, podemos afirmar que a música estará presente na educação como fator preponderante da multidimensionalidade humana, do desenvolvimento humano e na preservação do espaço e aprendizagem que ela oferece na dimensão disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

A importância do ensino musical na educação básica se dá não apenas no campo cognitivo, mas principalmente no sociocultural para a construção da identidade, da autonomia, da alteridade, da relação interpessoal nos projetos que devem ser desenvolvidos na parceria entre o educador mediador e aluno protagonista de seu ensino-aprendizagem. O papel do

educador como mediador no desenvolvimento é de suma importância para que a experiência do aluno se transforme em conhecimento ao final do trabalho.

Nada se desenvolve do nada; nada senão a imperfeição se pode desenvolver da imperfeição e é certamente por isso o que acontece quando deixamos a criança por si própria, como uma finalidade e a convidamos a extrair novas verdades sobre a natureza ou a conduta. É certamente tão fútil esperar que a criança produza um universo meramente de sua própria mente, como o é para um filósofo. Desenvolvimento não significa apenas extrair algo da própria mente. É o desenvolvimento da própria experiência e dentro da experiência que é realmente desejado. E isto é impossível salvo se for fornecido um meio educativo que permita aos poderes e interesses selecionados como válido de funcionar. (DEWEY, 2002, p. 168)

Este tipo de relação entre o educador e aluno devem ser preservados em benefício aos processos criativos que permearão um ensino musical que esteja atento às demandas que a educação tem a alcançar. Para tanto, é necessário que se encoraje e que se percorra caminhos criativos na aprendizagem musical por mais que sejam sedutoras as propostas ou atividades de reprodução e execução de compositores já consagrados (SCHAFER, 1991, p. 59).

O caminho percorrido por este trabalho trará o educador como mediador e se pautará na construção da autonomia, entendida como o respeito aos questionamentos do aluno, dando-lhe espaço de levantamento de suas hipóteses como sujeito reflexivo que é como um “imperativo ético” para a relação educador e educando (FREIRE, 2002, p. 35). Nesta abordagem e contexto se traçará o significado “inerente” e “delineado” da música, conceitos baseados no trabalho da educadora inglesa Lucy Green. Segundo a educadora o significado “inerente” define-se como o conhecimento “formado por materiais musicais”, sendo ele intramusical, que está na “capacidade historicamente desenvolvida através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais”. (GREEN, 2012, p. 63). Já o significado “delineado” refere-se “aos conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras” (GREEN, 2012, p. 63).

Dessa forma, como desenvolver e mediar propostas musicais do ensino musical, quando inserido na educação básica, que poderão aliar o significado inerente e delineado da música no exercício da autonomia do aluno? A proposta que se relata a seguir empiricamente revela um processo de criação que se insere nesse questionamento, em busca de caminhos e suas inúmeras respostas.

### **3. Processo de criação musical**

Na pesquisa qualitativa, realizada de maneira empírica o grupo escolhido foi o 9º ano (duas turmas, 20 alunos em cada uma), de 2017, do Colégio Marupiara, zona leste de São Paulo, instituição privada, que tem Música - bem como Artes Visuais e Teatro, separadamente - como componente curricular regular e obrigatório da Educação Infantil até o ano final do Ensino Fundamental II (9º Ano), e pratica uma abordagem educativa entre a sociointeracionista e a sociocrítica. Nesta instituição são privilegiados trabalhos coletivos com estímulo ao espírito crítico e criativo.

Muitos alunos desta turma de 9º ano cursam o colégio desde a educação infantil, tendo os mesmos recebido conhecimento musical formal prévio, que nomearei como “inerente” (GREEN, 2012) como, por exemplo a identificação e classificação de parâmetros sonoros; conhecimento iniciais sobre escala musical, escrita e leitura, breve história da música e prática instrumental em percussão de altura definida (xilofone, metalofone e Boomwhackers) e indefinida.

Devido a esta particularidade escolheu-se um trabalho pautado na escala de doze tons para verificação do desenvolvimento da autonomia e constituição do significado inerente e delineado da música durante um processo de criação musical coletivo descrito logo a seguir.

### **3.1. Mediação e criação**

Iniciou-se o trabalho com uma explicação sobre a estrutura da escala musical de doze tons, a partir de uma breve perspectiva histórica de Pitágoras até Schoenberg, a fim de estabelecer contexto e discurso para a criação musical que se seguiria. Retomou-se e compartilhou-se conhecimentos sobre a escala musical entre os alunos a fim de fazer uma sondagem sobre o tema.

Revelou-se pouco conhecimento sobre os doze tons, porém bom entendimento da escala tonal. Propôs-se aos alunos que a escala de doze tons fosse utilizada como o material sonoro a ser manipulado segundo as orientações elaboradas durante o processo, em parceria, entre professor e aluno, criando-se o seguinte critério para a criação musical: construir uma ideia musical que deve utilizar as doze notas musicais e criar uma série melódica de doze tons, empregando este conceito nos parâmetros altura e duração. Foi considerado, após alguns esclarecimentos e conversas, o emprego da série de maneira retrógrada, invertida, a transposição e a variação rítmica no material sonoro.

No entanto, muitos outros esclarecimentos e discussões acerca do serialismo e sobre “gesto melódico” (MESQUITA, 1995), ritmo e o processo de criação foram necessários para chegar a um consenso sobre o que queriam fazer. E assim recorreu-se ao compositor Anton Webern sobre o “gesto melódico” em seu comentário: “uma ideia qualquer pode ser repetida

de forma idêntica ou semelhante. (...) Um material pode manter sua identidade sob condições ligeiramente modificadas” (WEBERN, 1984 apud MESQUITA, 1995, p. 66) com o objetivo de orientar as discussões.

Os dois grupos de 9º ano foram divididos em mais dois outros grupos, perfazendo o total de quatro grupos que desenvolveram este trabalho. Durante o processo de criação que se seguiu, houveram pequenas alterações ou adaptações nas orientações, a medida que o gesto melódico se criava a partir do significado “inerente”, demonstrando autonomia sobre o processo e também alteridade em momentos em que muitas vezes os alunos com maior entendimento passaram a fazer uma liderança pautada na colaboratividade. Questionava-se continuamente se o processo daria certo. Foram frequentes os experimentos, retomadas, abandono de ideias até que os procedimentos fossem aprovados por todo o grupo.

Na medida em que os grupos discutiram seus processos e começaram a criação musical, uma pessoa escolhida pelo grupo foi responsável por fazer a notação musical. Este registro foi feito no aplicativo de notação e playback musical *Notion Music*, desenvolvido pela [Presonus](#). Dessa forma, poderiam manipular o material sonoro com recursos dos quais estão familiarizados em operar, exercitando a diversidade que a prática musical pode trazer na pós-modernidade com feedback imediato assim que concluíam cada som escrito, já que o aplicativo permite que se escute na medida em que se escreve cada compasso ou mesmo nota musical. Este recurso digital também foi utilizado para gerar o áudio usado para a criação audiovisual que mais tarde foi criada.

Seguem os registros das criações musicais realizadas:

The image shows three staves of musical notation for Grupo 1. The first staff begins with a tempo marking of quarter note = 90. The second staff starts at measure 9. The third staff starts at measure 17 and also has a tempo marking of quarter note = 90. The notation includes various note values, rests, and accidentals.

Grupo 1: A criação musical traz uma sequência rítmica simples e não variável para as doze notas da escala, a apresenta retrógrada, faz uma pequena transição no compasso 17 e 18 para apresentar a série uma sexta acima.

Musical score for Grupo 2, measures 1-35. The score is written in 4/4 time with a tempo marking of  $\text{♩} = 90$ . The key signature changes from one sharp (F#) to one flat (Bb) at measure 14. The melody consists of quarter and eighth notes, often with rests, and is accompanied by a bass line of sustained chords. The piece concludes with a double bar line at measure 35.

Grupo 2: Nesta criação musical usou-se forma rítmica não variável, a transposição, o movimento retrógrado e a repetição de todo o material.

Musical score for Grupo 3, measures 1-20. The score is written in 4/4 time with a tempo marking of  $\text{♩} = 90$ . The key signature changes from one sharp (F#) to one flat (Bb) at measure 9. The melody features eighth-note patterns and rests, with a bass line of sustained chords. The piece concludes with a double bar line at measure 20.

Grupo 3: Tem-se aqui o emprego da transposição, movimento retrógrado, variação da estrutura rítmica para dobramento do andamento e a repetição, respectivamente.

$\text{♩} = 75$   
 8  
 14  
 18  
 21  
 25

Grupo 4: Vê-se aqui um mínimo gesto melódico que vai se desenvolvendo a partir do registro e depois ritmicamente para emprego do material sonoro determinado com o emprego do movimento retrógrado.

Paulatinamente, como aliado ao significado “inerente” da música, o “delineado” apareceu como agente de memorização e trouxe temáticas para a criação musical, ressignificando e oferecendo o contexto que é vivenciado pelo grupo de alunos. Notou-se que era inevitável a identificação do gesto melódico com as cenas, situações e expressões reconhecidas pelos alunos em sua leitura de mundo na construção sociocultural, oferecendo a partir daí uma outra dimensão deste trabalho, o visual.

Logo, o significado “delineado” foi ponto de partida para a segunda fase da proposta que nasceu da observação e percepção de cada grupo depois da criação musical já concluída. As imagens que os alunos descreviam enquanto ouviam as composições uns dos outros e as suas tornaram-se o mote para a criação de um trabalho audiovisual, que se pautou nas delineações feitas pelos alunos durante o processo de criação musical.

### 3.2. Criação audiovisual e autonomia

Nesta proposta os alunos dirigiram o próprio trabalho, com o emprego de aplicativos de dispositivos móveis para edição de foto e áudio e *Stop Motion* (vídeo criado a partir de desenho quadro-a-quadro). Todo o processo foi mediado e foram muitas as vezes em que professor e aluno ficaram lado a lado, já que o domínio das mídias por professor e aluno se construiu durante o processo reforçando as relações e afirmando a autonomia do aluno como bem descreve Paulo Freire:

Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa mútua humanização. Seus esforços devem caminhar juntos com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles. (FREIRE, 1979, p. 41)

A criação audiovisual que se seguiu, o desenvolvimento do conceito e a escolha das técnicas utilizadas para a criação audiovisual foi, inteiramente, de responsabilidade dos alunos sem a sombra histórico-cultural do professor, permitindo que se restaurasse o espaço ocupado por cada um.

Dessa forma, o Grupo 1 escolheu usar o recurso de vídeo para edição de foto e áudio que nomeou de “Depois da Tempestade a Calmaria”<sup>i</sup>, aplicando uma ferramenta para edição sobre o áudio, a fim de produzir um efeito de ‘eco’ em cada uma das notas. O grupo 2 trabalhou com o mesmo recurso e o nomeou de “Despair”<sup>ii</sup> (“Desespero”), as temáticas discutidas pelos grupos 1 e 2 incidiram diretamente nas temáticas da pós-modernidade aqui levantadas. Os grupos 3 e 4 utilizaram a animação quadro-a-quadro vídeo, *stop motion*. Contudo, o Grupo 3<sup>iii</sup> foi o único que estabeleceu delineações sobre o significado inerente da música, com o objetivo de ressaltar a linguagem musical a partir das delineações que vislumbraram. O grupo 4, por sua vez, teve uma temática que explorou uma situação muito conhecida do adolescente: ‘o amor que supera a distância’ com o uso do stop motion composto de desenhos feitos por eles mesmos. Este último grupo teve muitos desafios na relação interpessoal, fazendo com que o trabalho se concluísse apenas pelos esforços de duas alunas entre os dez responsáveis pelo trabalho.

Sendo assim os grupos 1, 2 e 3 transferiram seus significados delineados (sua leitura de mundo, seu próprio contexto sócio-cultural) para o inerente traçado com pleno exercício da autonomia e ressignificação do conhecimento musical. Enquanto que o grupo 4 demonstra a necessidade de maior mediação e menor autonomia, criando uma relação direta entre os dois.

#### **4. Conclusão**

Mesmo que a propostas em sala de aula nesse momento de efemeridade, inconstância, e busca por um lugar nos grupos sociais para a construção da identidade desta faixa etária que encontramos no 9º ano (13 aos 15 anos) não sejam oferecidas para trabalhar a alteridade, a autonomia, o desenvolvimento de cada uma delas, em algum nível recairá sobre estas necessidades. Declaram-se, portanto, demandas que emergem do corpo discente em que o educador dever oferecer abertura e flexibilidade para absorvê-las e assim mediá-las.

Considera-se função do ensino musical, como componente curricular regular da educação básica, trabalhar nesta direção, rompendo com os calcificados hábitos e estigmas da



reprodução esvaziada de criatividade ou reflexão, do desenvolvimento técnico desencontrado da construção da musicalidade e da prática musical que não afirme o desenvolvimento da escuta, da colaboratividade, da alteridade, da autonomia e da identidade como contorno ao significado inerente da música.

A pesquisa nos revela que o ensino musical, mesmo circunscrito pelo significado inerente da música deve ter abertura diante dessas demandas, proporcionar situações e oferecer espaço para que sua integralização no currículo ganhe maior relevância neste momento em que vivemos, reafirmando sua importância diante da formação humana.

### **Referências:**

- BRASIL **Lei** n.13.415, de 2017. Altera a Lei n. 13.278, de 2016, para fixar a música como uma das linguagens artísticas que constitui o ensino de arte, componente curricular obrigatório. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 de jul., 2017.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo**. Tradução: Paulo Faria; Maria João Avarez; Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*. Londrina, v.20, n.28, p. 61-80, 2012.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- MESQUITA, Marcos. *Aspectos da Articulação Temporal na Música Instrumental do Século XX. 197*. Dissertação Mestrado em Música. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 1995.
- PNUD NO BRASIL. **O que é Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro, PNDU, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2003. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-desenvolvimento-humano.html>. Acesso em 17 de Março de 2018.
- SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

## APÊNDICE I – Prática Coral

**A Prática Coral na Educação Básica: uma abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano****Resumo**

O artigo discutirá o papel da Prática Coral como atividade de maior efetividade e acesso no ensino musical da educação básica, seja no contexto curricular ou extracurricular, defendendo uma perspectiva transdisciplinar. Dessa forma, o texto oferecerá um breve panorama sobre o canto coral no ensino musical da educação básica; explorará suas dimensões e níveis de atuação; discorrerá, em linhas gerais, sobre o pensamento complexo em contraposição ao pensamento cartesiano, pautado numa abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano, fundamentado por Nicolescu e Morin (1999), a fim de apoiar a prática docente musical numa perspectiva transdisciplinar.

Palavras-chaves: Prática Coral, Educação Básica, Desenvolvimento Humano, Transdisciplinaridade.

**Abstract**

The article will dictate the of Choral as a practice of greater effectiveness and access in the musical education of elementary school, either in the curricular or extracurricular context, defending a transdisciplinary perspective. In this way, the text will offer a brief overview on choral in the musical education of elementary school; explore its dimensions and performance levels; will deal in general terms with the complex thinking in opposition to Cartesian thinking, based on a transdisciplinary approach to human development, based on Nicolescu and Morin (1999), in order to support musical teaching practice in a transdisciplinary perspective.

Keywords: Choral Practice, Elementary School, Human Development, Transdisciplinary.

**Introdução**

O artigo compromete-se em discutir e propor uma abordagem que favoreça o desenvolvimento humano e preserve o ensino musical na educação básica, tendo a prática coral como sua mais consistente ferramenta. A partir da revisão bibliográfica preliminar acerca da atuação do canto coral na educação básica, da discussão sobre as dimensões do canto coral sob a perspectiva da educação básica e da fundamentação sobre a qual se firma a abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano, o trabalho apresentará um breve relato de experiência a exemplo do assunto.

É importante dizer que o interesse pelo tema surgiu durante a disciplina “Expressão vocal no canto coral: fundamentos teóricos e práticos”, oferecido no 1º semestre/2017 no curso de Pós-Graduação em Música, da UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes, incentivado pelo docente que a ministrou, Prof. Dr. Fabio Miguel.

O trabalho parte da hipótese de que ao longo dos anos tem-se acompanhado, com recorrência, a preocupação com o ensino musical em prol do desenvolvimento humano em detrimento da técnica, alinhando-se aos temas transversais requeridos pela Secretaria de Educação Fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997).

Confirmando a relevância dos temas transversais e fundamentando o artigo está o pensamento pioneiro do educador e compositor alemão radicado no Brasil a partir da década de 70, Koellreutter, acerca de música e educação que, intrinsecamente, trazia o entendimento

de que “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e a modificação do homem e da sociedade” (BRITO, 2015, p. 50). Seu pensamento teve e ainda tem importante influência na atualidade, reverberando nas janelas de ouvintes que buscam recursos para atender às demandas atuais na educação básica.

O tema também se fundamenta no trabalho de Murray Schafer (1991), quando da sua atuação em sala de aula, na educação básica, trouxe importantes reflexões a respeito do papel da música no contexto escolar e sobre a escuta.

Acredita-se que o canto coletivo, junto a criação musical, figura como importante recurso da prática musical com o tipo de abordagem que aqui será proposta, oferecendo espaço efetivo às necessidades humanas que vão além da técnica.

### **Um breve panorama da Prática Coral no Brasil**

A facilidade ao acesso, o baixo custo em sua operacionalidade, seu alcance a vários meios sociais, culturais e econômicos, colocaram o canto coletivo num patamar de ‘prática democrática’. Corroborando esta ideia, toma-se como exemplo o educador musical húngaro, Kodály, que ao final de longas pesquisas acerca da música folclórica em busca da identidade nacional, deu ênfase ao canto coral, em implantação desse repertório e para instituir a música nas escolas de educação básica, com o propósito de atingir todas as crianças de um país devastado pela segunda guerra mundial, que necessitava resgatar seu sentido pátrio (FONTERRADA, 2008), criando uma abordagem que seria, posteriormente, replicada por outros educadores em diferentes culturas.

Aqui no Brasil, durante as décadas de 40 e 50, imbuído pelo mesmo sentimento, depois de viagens para a Europa e ter conhecido a proposta de Kodály, é implantado o Canto Orfeônico com a iniciativa do visionário compositor brasileiro, Villa-Lobos. A prática trouxe as importantes e semelhantes características que Kodály desenvolveu: repertório de canções folclóricas, ensino da música com ênfase ao canto coral, democratização ao acesso a arte e o uso de gestual para o solfejo, o manossolfa (FONTERRADA, 2008, p. 213). Villa-Lobos tinha um pensamento bastante humanista acerca do assunto como podemos ver no texto abaixo:

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. [...] O canto orfeônico é uma das mais altas cristalizações e o verdadeiro apanágio da música, porque, com seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele integra o indivíduo no patrimônio social da Pátria (VILLA-LOBOS, apud FUCCI AMATO, 2007, p. 82).

Em seu pensamento é presente a ideia de um ensino musical que valoriza o aspecto humano, quando diz que o canto orfeônico é um privilégio da música, dada sua função de integração, sentido pátrio e altero quando traz a expressão “organismo coletivo”. Contudo, com a LDB de 1961, quando a música passa a ser disciplina optativa, o Canto Orfeônico, foi substituído aos poucos pelo ensino artístico polivalente (LIMA, 2016, p.19). Paulatinamente o canto coral foi perdendo seu espaço na educação básica, preservando-se a partir de esforços individuais, de grupos comunitários e religiosos em espaços extracurriculares ou informais.

A fim de contextualizar a situação atual da educação básica e sua atuação no ensino musical, cabe aqui ressaltar a importância e influência da gestão do currículo nas diversas mudanças da Lei de Diretrizes e Bases brasileira. Nas últimas décadas a lei propôs a polivalência nas artes; o retorno da música como disciplina obrigatória e, atualmente, sua proposta é que a música constitua umas das linguagens do ensino de arte, sem reter obrigatoriedade (BRASIL, Lei n. 13.415/2017, art.26, parágrafo 2). Sendo assim, compromete-se o espaço do ensino musical nesse contexto, desencadeando questionamentos acerca da efetividade das licenciaturas em música que temos atualmente.

No entanto, mesmo diante deste paradigma, pouco favorável ao ensino musical, nos meios educacionais formais o canto coletivo persiste e é presente como demonstra os trabalhos de autores (CHIARELLI; FIGUEIREDO, 2010; CLEMENTE; FIGUEIREDO, 2014; SILVA; FIGUEIREDO, 2015) que realizaram a catalogação dos artigos acerca do assunto em anais de encontros regionais e congressos da ABEM e da ANPPOM e tese e dissertações no portal da Capes, percorrendo os anos de 1992 a 2013.

Na catalogação de Figueiredo e Silva (2015), sobre os trabalhos da ABEM e ANPPOM, entre 2003-2013, identificaram doze categorias ao todo entre os temas tratados em cada artigo. Uma das categorias criadas foi “Práticas corais em ambiente escolar”, seja curricular ou extracurricular, que geralmente são apresentados através de relato de experiência. No entanto, oferece categorias de diferentes naturezas, desde as mais técnicas como “preparação vocal” até seu aspecto funcional na categoria “inclusão social”. Os resultados da pesquisa demonstraram que menos de 4% de todo material pesquisado referia-se ao assunto e aproximadamente 1% tratava especificamente de “Prática corais em ambiente escolar”. Mesmo assim, os autores demonstraram otimismo em relação aos números, dada a abrangência e diversidade de temas que a música pode alcançar e considerando significativa a quantidade de trabalhos encontrados.

Minuciosamente dividida em diversas categorias, uma outra pesquisa realizada por Clemente e Figueiredo (2014) coloca “coral escolar” como uma das quatro subcategorias de “prática escolar em contextos específicos” e identifica cinco, de oitenta e oito teses ou

dissertações, escritas entre 1994 a 2011 no portal da Capes, ocupando um pouco mais que 0,5% das pesquisas, um número pouco expressivo. Entretanto, demonstra a diversidade de temas que a prática coral pode abranger nas categorias identificadas.

Alcança-se aqui um universo que deve continuar a ser explorado no espaço acadêmico: a prática coral no currículo da educação básica, que mesmo parecendo evidente e efetiva sua presença neste ambiente como prática musical (FIGUEIREDO; SILVA, 2015), ainda não tem significativa representação nos trabalhos acadêmicos de ensino musical.

Sendo assim, é preciso de cautela para discutir-se sobre sua efetividade e sua função sobre o desenvolvimento humano na educação básica e deve ser constante tema de discussão e exercício. Torna-se clara a necessidade de escrever mais sobre o assunto, seja trazendo relatos de experiências, novas abordagens pedagógico-musicais ou mesmo discutindo sobre sua importância para o ensino musical na contemporaneidade no espaço escolar formal.

### **As dimensões da Prática Coral na Educação Básica**

Partindo do pressuposto que desenvolvimento humano é oferecer condições e espaço pleno de aprendizagem, para ampliação de suas capacidades, autonomia e oportunidade de escolha (PNUD) é que se propõe algumas das dimensões que são descritas a seguir.

Na dimensão técnica destaca-se o desenvolvimento vocal, a partir dos vocalizes e aquecimentos vocais; a consciência corporal, que oferecerá a oportunidade de uma aprendizagem significativa sobre a fisiologia vocal, bem como da postura e relaxamento do corpo e a compreensão da linguagem musical, no reconhecimento da escrita e todos os elementos que pode ser usado para o seu registro, seja ela convencional ou contemporânea.

Na dimensão estética, ressalta-se a percepção sobre os aspectos interpretativos, em fraseados e dinâmicas, explorando também o estilo. Na educação básica o destaque feito a essa dimensão e seu trabalho é igualmente importante como todos os outros, dada seu caráter intrinsecamente artístico, onde tem-se a oportunidade de aproximação do indivíduo em fase de formação, constituindo o conhecimento musical (percepção e iniciação à apreciação musical) na construção de critérios estético em sua relação com a música.

Na dimensão cultural apresenta-se repertórios de diversas culturas, podendo-se nutrir o espaço multi e intercultural que é relevante para o exercício de todas as outras dimensões, aproximando-se realidades diferentes, ou até mesmo opostas; desenvolvendo-se mecanismos cognitivos a respeito da fala e da acuidade sonora e ampliando-se o conhecimento sócio histórico. MORAES (2008, p.185), defende o importante papel do espaço intercultural no currículo, representando o lugar que promove o diálogo e o respeito á diferentes culturas.

Na dimensão educacional, conta-se com a predisposição do educador musical no exercício da escuta, da alteridade e dar espaço para atendimento às demandas que se observa em sala de aula como, por exemplo a inclusão social; a motivação em contraposição a apatia, muito comum no meio escolar; a valorização da iniciativa; desafios intra e interpessoais, entre outros.

Em suma, diante das dimensões propostas, configura-se sua abrangência de atuação na educação básica em prol do desenvolvimento, como mostra a Figura 1:

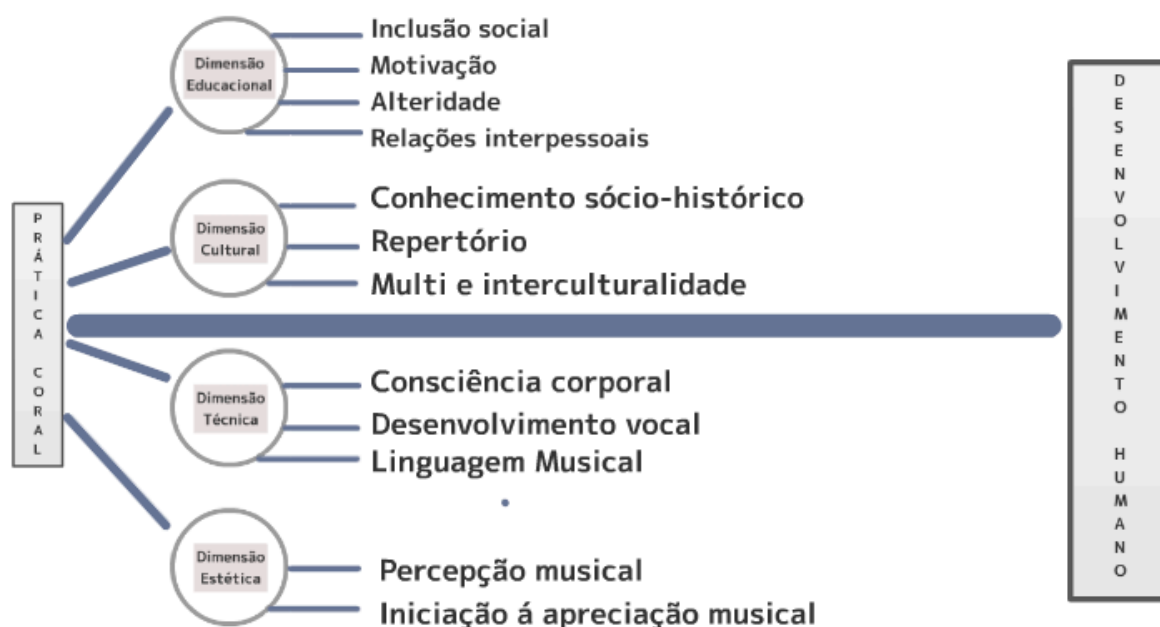


Figura 1. Esquema explicativo das dimensões da prática coral na educação básica.

### **Disciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade**

A abordagem que se trabalha na prática coral da educação básica, muitas vezes obedece a proposta pedagógica de uma determinada instituição. Contudo, cabe ao educador musical, responsável pelo desenvolvimento deste trabalho, preparado e bem fundamentado, conduzir uma orientação pedagógica que derrube suas paredes epistemológicas, caso seja necessário, em prol do ser humano.

A predominância do pensamento cartesiano atual, responsável pela estrutura de se pensar o conhecimento a partir da categorização, caracterizado pela “fragmentação, descontextualização, simplificação, redução, objetivismo e dualismo” (SANTOS, 2005, p. 1), tem sido questionado à medida que a evolução científica e tecnológica vislumbra necessidades de transformação na maneira de pensar, agir e se relacionar com o mundo e com o outro.

Edgar Morin, sociólogo francês, afirma a complexidade do ser humano refletido na sua constituição, que toma dimensões das mais diversas naturezas, seja física, psíquica, biológica, emocional ou histórica, sem divisão ou hierarquia, visto que somos todos em um. Essa complexidade também é a proposta que o sociólogo faz á comunidade científica para sua mudança de paradigma em relação ao pensamento e ao conhecimento que deve ser contextualizado para sua verdadeira efetividade, já que “conhecer o ser humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele” (2003, p. 37)

Para “reformular o pensamento” e chegar á complexidade, “união entre a unidade e a multiplicidade”, como propõe MORIN (2000, p. 38), se faz necessário reconhecer os diversos níveis de atuação em que podemos transitar desde o nível disciplinar até o transdisciplinar, que diferenciam-se em seus graus de complexidade, sem que sejam excludentes.

O pensamento cartesiano, ou “pensamento clássico” para NICOLESCU (1999, p. 53), foi responsável por proporcionar uma demasiada proliferação de disciplinas, compartimentando cada parte do todo, imunizando seu contexto. Para que as áreas compartimentadas possam voltar a dialogar é que surgem outros níveis disciplinares, como a pluridisciplinaridade, que é um estudo feito por diferentes disciplinas sobre um mesmo objeto. Diferente dela está a interdisciplinaridade, que pode ser explicado como um estudo de determinado objeto adotando o método de outra disciplina, transferindo os métodos de uma para outra. E por fim, mas igualmente importante, está a Transdisciplinaridade, que não despreza nenhuma das anteriores, mas as complementa naquilo que há entre, além e através das disciplinas. Seu objetivo firme-se em compreender o mundo atual e suas demandas de diferentes âmbitos é a “unidade de conhecimento”, sendo a “disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade quatro flechas de um único e mesmo arco: o conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p. 53).

Dessa forma, alguns desses tipos de abordagens na prática coral podem ser entendidos se tomarmos como exemplo o conteúdo/compartimento ‘compreensão da linguagem musical’, que pode ter uma abordagem pluridisciplinar se trabalhada como tema num projeto entre música, história e matemática. Pode-se com o mesmo conteúdo estender para uma abordagem interdisciplinar num estudo sobre a divisão rítmica ou da origem da escala musical e até mesmo redirecionar o tema de aprendizagem, se considerada a demanda ‘extra-compartimento’, que se encontrará no caminho para este conhecimento numa abordagem transdisciplinar. No entanto, nessa última, é preciso um olhar multidimensional, já que a Transdisciplinaridade é confundida constantemente com a interdisciplinaridade e com a pluridisciplinaridade. Muitos até descartam a disciplinaridade nessa perspectiva, sem se darem conta de que todas elas se complementam.

A perspectiva transdisciplinar tratada aqui fundamenta-se no trabalho de Nicolescu (1999), tendo como pilares *vários níveis de realidade* (relação do todo e suas partes, a multidimensionalidade), *a lógica do terceiro termo incluído* (sistema aberto que traz a possibilidade de diferentes pontos de vista) e a *complexidade* (interdependência entre ciência e cultura).

Deve-se lembrar que tanto para Morin (2000) quanto para Nicolescu (1999), todo o conhecimento sobre as partes deve oferecer maior compreensão do todo, sendo a recíproca também verdadeira e quem deve se favorecer com isso é a humanidade, o humano que há no indivíduo. Em linhas gerais, a abordagem transdisciplinar firma-se no desenvolvimento integral humano.

### **Uma abordagem transdisciplinar na Prática Coral em prol do desenvolvimento humano**

Na prática coral uma abordagem transdisciplinar pode emergir tanto do desejo em transformar a prática docente, redimensionando-a para acolher às demandas interpessoais ou intrapessoais que entremeiam a relação educador/aluno ou mesmo para posicionar o ensino musical, como agente de transformação humana.

A *atitude transdisciplinar*, defendida por Nicolescu (1999), é a composição de três importantes traços: rigor, abertura e tolerância. O *rigor* caracteriza-se pelo aprofundamento do rigor científico, dada a relevância que se dá ao ser humano e sua relação com o objeto. A *abertura* é admissão do desconhecido, do inesperado e do imprevisível no espaço ensino-aprendizagem, sendo a *tolerância* a consideração de que as verdades não serão absolutas, tampouco as ideias consensuais.

Toma-se como exemplo, a partir da experiência da autora, um grupo de alunos da rede privada, na faixa etária de 7 a 8 anos, do 3º ano do ensino fundamental 1, onde foi desenvolvida a prática coral como conteúdo do ensino musical curricular nessa instituição, sendo ministrado uma vez por semana por 50 minutos, no período de 4 meses, com o objetivo de atingir as dimensões aqui propostas.

O grupo contou com 26 alunos, três desses alunos eram inclusão, diagnosticados com TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) sob uso de medicação controlada, sendo um deles em estado de deficiência mental em grau leve (borderline). Apesar disso os alunos de inclusão não ofereceram grandes desafios, o desafio maior era o atitudinal de todo o grupo, centrado nas relações interpessoais e na percepção do espaço de ensino-aprendizagem, refletindo-se na afinação vocal dos alunos.



Neste contexto é que se revelou a prática coral veículo de superação aos desafios descritos acima, garantindo satisfação na prática musical escolar, reposicionando os indivíduos em seus espaços em favor do todo, dando-lhes a proporção de suas ações e de sua importância na edificação desse processo.

A construção desse trabalho se estabeleceu à medida que foram exigidas mudanças na orientação pedagógico-musical diante das tentativas de desenvolver a prática coral de maneira convencional, com os aquecimentos vocais, explicações sobre o funcionamento do aparelho vocal, exercícios de relaxamento, ensaio de repertório, entre outros que foram ressignificados durante esse curso.

Os aquecimentos vocais tornaram-se o ponto de partida não só para as explicações sobre fisiologia, desenvolvimento e afinação vocal e, mas o momento onde se estabelecia a escuta, a concentração, a interação e percepção inter e intrapessoal. Exercícios vocais em graus conjuntos até a terça ou quinta nota da escala ou arpejos, eram feitos em *bocca chiusa*, com vibração lingual ou labial, com a vogal *u* trazendo também o uso indiscriminado de textos, que eram sugeridos pelos alunos, motivando-os para esse tipo de atividade e estabelecendo a oportunidade de parceria no processo. O reposicionamento dos alunos segundo o timbre de cada um, como técnica de timbragem vocal para melhor afinação, também era realizado neste momento e o canto em uníssono, foi privilegiado antes da introdução de peças a duas ou três (SILANTIEN, 1999, p.91).

Devido as aulas serem logo após do horário de lanche, variavelmente, foi preciso criar alguns jogos de concentração e sensibilização da escuta no espaço da sala de aula antes que se começasse qualquer atividade. Muitos dos jogos propostos tiveram como fundamento os exercícios que Schafer (1991) desenvolveu em seu trabalho descrito no capítulo *O compositor em sala de aula*, de seu livro *O ouvido pensante* e no trabalho de Koellreutter (2001), como pode-se ver a seguir:

1. Com os olhos fechados um aluno de cada vez era guiado pelo som da voz de um outro aluno. O grupo deveria ficar em pé, espalhado pela sala e em silêncio, apenas uma pessoa poderia falar, o condutor.
2. Andar pelo espaço no andamento que a professor cantar e mudar de direção conforme mudança de tom da melodia cantada.
3. Ouvir todos os sons que conseguir perceber, em silêncio, ao final de um minuto.
4. Em roda um de cada vez entoa um som e 'entrega', simbolicamente, ao outro, que seguirá cantando a mesma coisa e depois 'entregará' ao próximo.

Posterior á estes exercícios seguia-se a atividade vocal que nos dois primeiros meses ocupou grande parte das aulas sendo substituído aos poucos pela construção do repertório com peças em uníssono, cânones e quodlibet.

As atividades de aquecimento e concentração representaram um campo potencial de desenvolvimento para uma demanda aflitiva no grupo: sua falta de escuta, determinante para o diálogo em um trabalho com este tipo de abordagem.

Conforme o repertório foi apresentado, o grupo, mais seguro de sua voz, foi ganhando cuidado e comprometimento, refletindo-se em sua escuta, na consciência corporal e relacionando-se de maneira mais respeitosa com o outro e com o espaço de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar, que todo grupo se dispunha para a prática coral, tinham satisfação nas atividades que se propôs e que tendo como um dos desafios a emissão da voz e a escuta entre eles, se tornou essencial a vivência das atividades descritas em detrimento da construção e elaboração artística do repertório e da elaboração mais refinada da sonoridade do grupo.

Dessa forma, os desafios relacionados á emissão e, por consequência, afinação vocal, tinham ligação direta com os desafios inter e intrapessoais se tornando parâmetro para desenvolvimento de todas as outras dimensões propostas. O Prof. Dr. Fabio Miguel, em sua tese sobre a voz como símbolo sonoro, exemplifica bem essa situação quando discorre sobre os gritos de uma determinada tribo como arma para suas lutas por terras ou liberdade:

Têm-se, nesse âmbito, representações sociais da voz relacionadas à dor, à batalha, ao pesar, à tristeza. Certamente os significados da voz não estão relacionados à doçura, ternura, delicadeza, mas sim ao medo, à raiva, à morte, aos sentimentos, às sensações e emoções que foram despertadas por uma situação que buscava na voz um meio de expressão, uma forma de manifestar os pensamentos, as ideias acerca do momento de luta e conflitos vivido. Ou seja, os aspectos simbólicos e as representações sociais da voz são dinâmicos e diferem de uma cultura para a outra; modificam-se de acordo com as relações sociais, econômicas, culturais, psicológicas específicas do lugar em que são criados e disseminados (2012, p. 127).

Ouvir o outro durante todos os exercícios propostos fez emergir uma reflexão sobre a multidimensionalidade da escuta, confirmando que o ensino musical precisa oferecer *abertura*, mantendo o *rigor* para a efetividade da comunicação entre os indivíduos e as áreas de conhecimento e *tolerância* para convivência entre as diferentes realidades que serão encontradas.

A construção da escuta no grupo, na resolução dos desafios atitudinais, inter e intrapessoais, definindo o diálogo no espaço pedagógico, foi feito através da sua relação com a

música polifônica. Diálogo e polifonia foram postos lado a lado salvo sua efetividade na comunicação verbal. Assim diante do entendimento da emissão da voz e do que ela é capaz de oferecer; diante da observação sobre estrutura de uma peça á duas vozes, como um quodlibet; diante da contundente necessidade de escutar o outro na prática coral; diante do espelhamento proposto entre a música coral e diálogo é que se deu uma prática musical transdisciplinar.

### **Considerações finais**

Pode-se considerar que à medida que a prática coral é incluída como um dos recursos facilitadores para o ensino musical na educação básica, observa-se o atendimento às necessidades multidimensionais do desenvolvimento humano: técnica, estética, cultural, educacional, e outras tantas, diante da aliança entre o espaço de ensino-aprendizagem, a escuta e o partilhamento da vivência musical.

O processo experimentado pela a autora além de modificar a identidade do grupo, remodelando suas relações e revelando a identidade dos alunos através da voz, que pouco eram ouvidos, refletiu também em transformações de sua prática docente, devido a recorrida necessidade de adaptação a uma realidade, queurgia por uma escuta crítica. O educador esteve em muitas fases desse processo como aluno, a fim de compreender o que, por que, como e onde alcançar o que não estava ainda posto, o que estava *além* ou *entre*, atravessado no caminho que precisava ser partilhado e descoberto, a voz e a escuta dos alunos.

Essa perspectiva que se dá à prática coral é inerente à abordagem que valorize o desenvolvimento integral humano no ensino musical. FONTERRADA (2008), educadora que desenvolve um importante trabalho com o uso da voz e do corpo e em seu livro *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*, tem posicionamento semelhante a respeito:

(...) a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades de criar competências, embora essa seja uma importante parte de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe a possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical (FONTERRADA, 2008, p. 117).

E assim, mesmo que o ensino musical na educação básica não seja uma disciplina obrigatória e que a prática coral, sendo um ferramenta democrática, com livre acesso em diferentes meios, ainda seja refutada como tal, é preciso persistir em sua permanência na educação básica preponderando sua relevância no desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso: 15 julho 2017.
- BRASIL. **Lei n.13.415**, de 2017. Altera a Lei n. 13.278, de 2016, para fixar a música como uma das linguagens artísticas que constitui o ensino de arte, componente curricular obrigatório. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html)> Acesso: 10 julho 2017.
- BRITO, Teca de Alencar. **Koellreutter educador: o humano como objetivo na educação musical.** São Paulo: Peirópolis, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação.** São Paulo: Peirópolis, 2015.
- CHIARELLI, Ligia Karina Meneghetti; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Canto coral: uma levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais.** Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas. Goiânia, 2010, p. 551-560. Disponível em <[http://abemeduacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_abemcongresso\\_2010\\_parte1.pdf](http://abemeduacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf)> Acesso: 15 julho 2017.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SILVA, Luiz Eduardo. Prática Coral: Um panorama das publicações de anais de encontros e congressos da ABEM e ANPPOM dos últimos dez anos (2003-2013). XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais.** Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Natal, 2015. Disponível em <<http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1092/508>> Acesso: 15 julho 2017.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e a educação.** 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FUCCI AMATO, RITA. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo musical. **Opus.** Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007. Disponível em <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295/273>> Acesso: 14 julho 2017.
- LIMA, Sonia Regina Albano de. **Música, educação e interdisciplinaridade: uma tríade em construção.** São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.
- MIGUEL, Fabio. **Paisagem Sonora: um estudo da voz humana como símbolo sonoro.** 2012. 315f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP- São Paulo. Disponível em <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/105884/miguel\\_f\\_dr\\_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/105884/miguel_f_dr_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso: 16 julho 2017.
- MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, Transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.** São Paulo: Antakarana/WHH- Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PNUD. (Programa das nações unidas para o desenvolvimento no brasil). **Desenvolvimento Humano e IDH**. Disponível em <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>> Acesso: 18 julho 2017.

SANTOS, Akiko. O que é transdisciplinaridade. **Rural Semanal**. I parte e II parte. Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <[https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/O\\_QUE\\_e\\_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf](https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf)> Acesso: 14 julho 2017.

SCHAFER, Murray. **Ouvindo Pensante**. Trad. Marisa Trench O. Fonterrada, Magda R Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SILANTIEN, John. Técnicas de Ensaio coral para aperfeiçoar a afinação. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, 1999. **Anais**. Brasília, p. 91-94.

---

<sup>i</sup> Clique em [Grupo 1](#) para acessar o vídeo.

<sup>ii</sup> Clique em [Grupo 2](#) para acessar o vídeo.

<sup>iii</sup> Clique em [Grupo 3](#) para acessar o vídeo.