

---

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

---

**JOSEANO MONCAIO MORAES**

**MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE O  
PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



Rio Claro  
2014

JOSEANO MONCAIO MORAES

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Orientadora: LAURA NOEMI CHALUH

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Biociências da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –  
Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de  
Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro  
2014

370.71 Moraes, Joseano Moncaio  
M827m Musicalização infantil: uma reflexão sobre o processo de  
formação de professores. / Joseano Moncaio Moraes. - Rio  
Claro, 2014  
62 f. : il., figs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)  
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de  
Rio Claro  
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Professores - Formação. 2. Escola pública - Educação  
musical. 3. Música. 4. Educação musical. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

A Pilé, Maria Helena, Jonas, Joselena e Nuno.  
Vocês são o início de tudo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por seu Filho Jesus pelo qual tenho acesso a um descanso incomparável, pois sem essa possibilidade jamais teria conseguido chegar até aqui.

A minha esposa querida e ao meu filho (que surgiu no meio do processo), pela cumplicidade e paciência com que me acompanharam enchendo minha vida de alegria.

Aos meus amigos pedagogos presentes nesse caminho: Fabiano, Amanda, Silmara, Bruna, Luana, Rebeca, Camila, Letícia, Ana, Rachel, Helen, Sônia, entre tantos outros que não estão referidos aqui, mas certamente estarão para sempre em meu coração. Pelas discussões, reflexões, ideias e encorajamentos proporcionados e principalmente pelas boas risadas.

Aos meus companheiros do Projeto de Extensão e do PIBID que também foram parte fundamental em minha formação.

A todas as professoras e à equipe gestora da escola com a qual eu pesquisei.

A todas as bibliotecárias pela paciência e auxílio e em especial à Cristina pela ajuda paciente dada ao final deste trabalho.

E muito especialmente à professora e amiga Laura, por todos os momentos de troca de saberes e pelo imenso respeito e comprometimento dedicados a mim.

## RESUMO

Neste trabalho socializo resultados produzidos a partir de uma proposta de pesquisa e intervenção desenvolvida com professoras do Ensino Fundamental I de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Fui coordenador de um curso de musicalização desenvolvido em dez encontros no contexto do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), e que ofereceu subsídios para a atuação dessas professoras em sala de aula. Assim, por meio de uma abordagem qualitativa, seguindo a metodologia de pesquisa de orientação sócio histórica, na qual o pesquisador e o pesquisado aprendem juntos “produzindo sentidos dos eventos observados” (FREITAS, 2003, p. 31), busquei refletir sobre a importância do processo formativo na área musical de professoras do Ensino Fundamental I, através da reflexão sobre a experiência formativa dessas professoras com as quais pesquisei. Os dados produzidos analisados no presente trabalho são falas e escritas das professoras coletadas no terceiro e no último encontro, respectivamente, na busca por compreender a potencialidade dos encontros para repensar na concepção de música e musicalização dos professores.

Palavras-chave: Musicalização. Música. Formação de professores.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1 A MÚSICA E EU: UM PROCESSO FORMATIVO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 2 A ESCOLA CONCEDENTE E O PESQUISADOR.....</b>	<b>20</b>
2.1 Da escola que aceitou a proposta .....	21
2.2 Do curso proposto pelo pesquisador .....	23
<b>CAPÍTULO 3 AS PROFESSORAS E A MÚSICA.....</b>	<b>27</b>
3.1. Dos depoimentos. ....	28
<b>CAPÍTULO 4 A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE MÚSICA E DE MUSICALIZAÇÃO DAS PROFESSORAS. ....</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

O ano de 2011 foi data limite para que as escolas públicas do Brasil incluíssem o ensino de música no currículo, de modo que a educação musical, antes concebida como “uma prática sem caráter de disciplina, mas como uma atividade para ornamentar as escolas em datas comemorativas ou como recreação” (GUIMARÃES, 2008, p. 39), a partir dessa data, passa a ser entendida como componente curricular importante para o desenvolvimento humano. A exigência surgiu com a Lei nº 11.769 (2008), que determina que a música deva ser conteúdo obrigatório na Educação Básica. O objetivo desta inclusão é desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos.

Tendo formação musical em conservatórios e em aulas com professores particulares, experiência como músico em orquestras e grupos musicais e como compositor de trilha sonora para teatro e curtas-metragens, nos últimos dez anos venho formando músicos e professores que pretendem trabalhar com musicalização infantil, ministrando cursos em projetos patrocinados por fabricantes de instrumentos musicais, escolas de música e lojas de instrumentos musicais interessados na inserção da música no currículo escolar.

Vale lembrar que em determinado período histórico brasileiro, a música teve seu lugar garantido no currículo escolar, mas com finalidades outras que não a construção do pensamento musical do aluno.

Segundo Guimarães (2008) a primeira

[...] menção ao ensino da música nas escolas públicas veio a existir somente a partir de 1854 por um Decreto 14; antes disso, encontram-se somente alguns registros de atividades de música em escolas como a dos negros escravos ou as do padre José Maurício (p. 30).

A partir desta data (1854), vários Decretos Leis foram aprovados incluindo a música no currículo escolar, contudo, o ensino desta arte estava pautado somente em dois aspectos práticos: a música vocal e a instrumental, estritamente de tradição europeia.

Na década de 1920, com o advento dos modernistas,

[...] a música começou a ganhar espaço entre os educadores e os intelectuais. Mário de Andrade passou a propugnar por uma música com identidade brasileira; defendeu a função social da mesma, além de buscar a valorização do folclore e da música popular para fundamentar a criação musical erudita (GUIMARÃES, 2008, p. 31).

Ainda conforme a autora,

Do ponto de vista institucional, a forma mais completa de educação musical surgiu com a criação do Canto Orfeônico, desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959) a partir de 1931 e estendido, por meio do Decreto n. 19.890, para todo ensino público brasileiro, em nível federal, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas. A música tornou-se, assim, disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais até o final da década de 1950 (p. 31).

Apesar do avanço relacionado à inclusão da música como disciplina obrigatória no ensino público brasileiro, e a visão modernista antropofágica com relação à arte, pensando numa expressão artística legitimamente brasileira, a concepção villa-lobista – que tinha como prática principal o Canto Orfeônico – assentava-se em um modelo “tradicionalista” de ensino, segundo o qual a música era abordada apenas como “linguagem, oferecendo aos alunos princípios de teoria musical, solfejo, ditado rítmico, melódico entre outras práticas” (GUIMARÃES, 2008, p. 38). Além disso, essa concepção objetivava fundamentalmente a formação política de um espírito cívico-nacionalista em consonância com o governo de Getúlio Vargas, do qual o próprio Villa-Lobos era correligionário. Todavia, “depois de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico, já enfraquecido, foi substituído pela Educação Musical” (GUIMARÃES, 2008, p. 38-39).

Segundo o mesmo autor,

É importante salientar, também, que esse período, segundo aponta o texto de introdução dos Parâmetros Curriculares de Arte do Ensino Fundamental, foi de mudanças na visão dos educadores musicais brasileiros que disseminaram conceitos musicais provenientes da Europa, entre eles o conceito de que a música deveria ser sentida, tocada, dançada, além de cantada (GUIMARÃES, 2008, 38-39).

É bom ressaltar também que em alguns países da Europa já se fazia distinção entre os termos educação musical e pedagogia musical. Como lembra Souza (2000),

[...] na literatura alemã a distinção feita, entre os termos *pedagogia musical* (Musikpädagogik) e *educação musical* (Musikerziehung), parece ser padrão. A pedagogia musical é compreendida como ciência e a educação musical abarca os aspectos concernentes à prática do ensino de música. A autora ressalta que esta terminologia ainda não está totalmente definida no Brasil e que a distinção entre pedagogia musical e educação musical parece não ser uma prerrogativa (p. 19).

Atualmente, porém, com a Lei nº 11.769 de 2008, surge a exigência que determina que a música deva ser conteúdo obrigatório na Educação Básica. No entanto, o texto da lei diz apenas que “a música deverá ser conteúdo obrigatório [...] do componente curricular” (BRASIL, 2009), mas não especifica que tipo de ensino musical deva ser aplicado na escola, desconsiderando, aparentemente, a pluralidade e diversidade que envolve essa área do conhecimento. Certamente, a aprovação da lei foi um passo importante para o início de uma discussão, que se faz inevitável, sobre qual a pedagogia musical adequada e possível de ser desenvolvida na Educação Básica, mas ainda há muito que se caminhar em direção dessa práxis adequada.

Concordo com Figueiredo (2007) quando diz que a legislação por si só não pode mudar a situação do ensino de música na escola, mas “pode contribuir para a construção de novas perspectivas para o futuro da educação musical brasileira” (p. 9). Contudo, na prática pós-lei, essa construção encontra uma série de dificuldades oriundas de um entendimento equivocado sobre o ensino musical historicamente elitista.

Talvez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tratam da arte na escola, possam ser um material norteador para a elaboração de uma pedagogia musical escolar. Porém, a despeito de as propostas dos PCNs relacionadas às artes preverem a “[...] interpretação, improvisação e composição; [...] a apreciação significativa: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical [...] e [o estudo da] música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo” (BRASIL, 1997, p. 54-55), conforme alguns conceitos europeus de musicalização, a efetivação destas propostas esteve comprometida pela formação deficitária do professor de Artes, que, no Curso de Licenciatura em Educação Artística, teve que “adquirir uma formação polivalente que pouco parece ter contribuído para o ensino das linguagens artísticas, principalmente no que diz respeito à educação musical” (GUIMARÃES, 2008, p. 39), e isto, para falar apenas do Ensino Fundamental II.

Considerando a formação do pedagogo – que tem como objetivo a formação de profissionais para os anos iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) – a situação é ainda mais grave, considerando-se a quase ausência das artes na grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apesar de o documento do MEC intitulado “E.F. de 9 anos. Orientações para a inclusão da Criança de 6 anos” convidar

[...] cada profissional de educação, responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem no ensino fundamental, para um debate sobre a importância das *Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola* por [...] [entenderem] que, para favorecer a aprendizagem, precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões. Não com um sujeito que entra livre na escola e, de maneira cruel, é limitado em suas potencialidades e reduzido em suas possibilidades de expressão [...] [e que] a escola deve garantir tempos e espaços [...] para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro... [entendendo a necessidade de] rever o uso dessas expressões como pretexto para disciplinar o corpo, como, por exemplo, a utilização da música exclusivamente para anunciar a hora do lanche, da saída, de fazer silêncio, de aprender letras, de produzir textos, de ir ao banheiro... Sem permitir que crianças e adolescentes possam sentir a música em suas diferentes manifestações; sem dar a esses estudantes a possibilidade de se tornarem mais sensíveis aos sons dos cantos dos pássaros, à leveza dos sons de uma flauta, felizes ou surpresos diante do acorde alegre ou melancólico de um violão (BRASIL, 2006, p. 10).

Essa deficiência certamente compromete, e muito, o ensino de artes também nesta etapa da Educação Básica.

Como diz Figueiredo (2004),

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral (p. 56).

Esses equívocos e preconceitos têm causado um sentimento de insegurança que paralisa os professores generalistas no que diz respeito ao ensino de arte, acarretando grande prejuízo para a formação artística das crianças.

Este trabalho pretende, portanto, compreender a dimensão desta insegurança paralisante e contribuir com a reflexão sobre este assunto, na expectativa de se pensar em caminhos para um melhor acolhimento, por parte dos professores, da ideia de uma pedagogia musical que propicie às crianças a oportunidade de experimentarem a música em seus diferentes aspectos, pois, segundo Figueiredo (2004, p. 60), “aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente”.

Para isso, a partir da minha inserção como formador em uma escola pública municipal de Rio Claro para, juntamente com as professoras do Ensino Fundamental I, descobrir possibilidades de construção do pensamento musical das crianças por meio de brincadeiras e jogos musicais, bem como por meio da audição de músicas populares e eruditas do Brasil e do mundo, pretendo refletir sobre como professoras generalistas podem contribuir para a musicalização de seus alunos, tendo como apoio cursos de formação nesta área específica.

Esta intervenção formativa consistiu em nove encontros em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), dos quais participaram professoras do Ensino Fundamental I e a equipe gestora. Neles foram propostos às participantes, leituras sobre o tema, sugestões de práticas musicais com o registro subsequente das mesmas, caso houvesse, a fim de dialogarmos sobre a efetivação dessas práticas em sala de aula para que as professoras trocassem saberes construídos no cotidiano (CHALUH, 2008).

A coleta de dados deveria ser feita por meio de registros das experiências dessas professoras em sala de aula, pois, procurando em livros e artigos um material que versasse sobre a prática educativa musical em escolas públicas, não encontrei quase nada, fato que contribuiu para a consolidação da convicção sobre a importância da sistematização desses saberes do cotidiano, entendendo que o sujeito se realiza na ação, “fazendo-se plenamente operatório, descentrado e, como tal, de plena autonomia moral. Um sujeito criativo e co-operativo – capaz de operar e cooperar” (BECKER, 2001, p. 110).

Por isso, sugeri que elas registrassem suas práticas com musicalização em sala de aula para que pudessem socializar esses registros entre elas durante os encontros propostos, bem como, por meio deste trabalho, sistematizar esses

saberes da experiência a fim de apresentá-los para a comunidade acadêmica, uma vez que esse tipo de registro é tão escasso na academia. No entanto, poucas professoras aderiram a essa sugestão, o que me obrigou a mudar a estratégia. Então, optei por estimular o diálogo nos encontros, procurando estabelecer a dialética entre prática e teoria.

Para Tardif (2004),

[...] o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais (p. 196-197).

Foi, portanto, a partir dessas trocas discursivas com as professoras no decorrer desta intervenção formativa, que procurei desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso, dando a elas oportunidade para que falassem sobre suas práticas, apoiado na concepção que defende a impossibilidade de “formação por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1954, p. 25), buscando assim, um ambiente de formação mútua, pela partilha de experiências e saberes, “no qual cada professor é chamado para desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1954, p. 26).

Apostando na relação dialógica entre pares como potência formativa em si mesma, este trabalho intenta ter

[...] a marca da alteridade e do diálogo [...] Alteridade que implica o meu encontro com o *outro*. O meu outro na escola é o meu interlocutor [...] e diálogo que implica entrar na corrente da comunicação possibilitando a construção de sentidos outros (CHALUH, 2008, p. 2).

Acredito que essa postura diante do sujeito da pesquisa seja a ideal por possibilitar uma análise mais sincera do fenômeno pesquisado, pois é na alteridade e no diálogo que aquilo que é significativo para o sujeito pode alcançar o pesquisador, que, por sua vez, se deixa “tombar”, transformando-se (LARROSA,

2004) e destituindo-se dos conceitos pré-concebidos a fim de penetrar novos conceitos provindos dessa relação, configurando assim a razão primeira de todo processo investigativo.

Assumindo tal postura, procurei desenvolver um trabalho que pudesse contribuir para pensar na importância de um processo de formação docente que possibilite a construção de uma pedagogia musical significativa para alunos e professoras. Nesse sentido, por meio de uma abordagem qualitativa, seguindo a metodologia de pesquisa de orientação sócio histórica, na qual o pesquisador e o pesquisado aprendem juntos “produzindo sentidos dos eventos observados” (FREITAS, 2003, p. 31) busquei compreender com essas professoras da Educação Infantil, sem conhecimentos técnico-musicais, a construção do pensamento musical das crianças a partir de um processo de (auto)formação (NÓVOA, 1954), e de co-formação – pois me incluo neste processo.

Porém, este trabalho tem como objetivo central, refletir sobre o processo formativo na área musical, promovido em um grupo de professoras do Ensino Fundamental I que atuam na escola pública. Além disso, o presente trabalho teve como objetivo propor uma parceria cooperativa com a escola acolhedora, intencionando despertar nas professoras participantes o interesse pela musicalização, oferecendo subsídios para a atuação dessas professoras em sala de aula.

A seguir explico a estrutura do presente trabalho, expondo os pontos principais abordados em cada capítulo.

No primeiro capítulo, faço um memorial autobiográfico a fim de apresentar o processo formativo pelo qual passei. O capítulo segundo trata da minha relação com a escola concedente, da própria escola e do projeto de musicalização proposto à escola. O terceiro capítulo traz alguns depoimentos dados pelas professoras a respeito de suas experiências durante a vida com a música a partir dos quais, intentando refletir sobre a importância da música na formação integral do indivíduo, procuro refletir sob a ótica dos teóricos desta área (musicalização) e da educação. No capítulo quatro, socializo trechos de relatos escritos pelas professoras em nosso último encontro sobre suas concepções de ensino de música e musicalização objetivando estabelecer o diálogo entre estes escritos e as concepções teóricas que

tratam da musicalização e finalmente, faço as considerações sobre essa experiência “co-formativa”.



Arnaldo Antunes

## **CAPÍTULO 1 A MÚSICA E EU: UM PROCESSO FORMATIVO.**

Som de samba no ar vindo do quintal ainda proibido para mim. Ouvia apenas, e não lembro se tinha verdadeiramente o desejo de estar lá ou era apenas teimosia de menino. Mas, lembro-me da imagem sonora como se pudesse vê-la, bem clara, desenhada na memória. No entanto, algumas imagens são mais consistentes do que outras, como por exemplo, a de um amigo íntimo da família me presenteando com um agogô, meu primeiro instrumento convencional (já batucara em panelas, paredes e mesas); do velho Ciciá, um sambista de primeira que me permitia tocar seu surdo quando eu já era um pouquinho maior; do meu tio Miltinho, com quem convivi musicalmente durante anos, batendo um pandeiro enorme nas mãos com delicadeza e molejo inigualável; e principalmente do meu pai Pilé, batucando no que dessem pra ele batucar, cantando e animando a turma com suas brincadeiras. Tudo era muito musical naquele quintal.

Por outro lado, lembro-me das idas à igreja aos domingos pela manhã, onde eu presenciava uma sequência de apresentações musicais desde corais até a senhora quase anã que tocava um órgão daqueles antigos de igreja, com um som transcendental que eu amava. A variedade de estilos musicais eu conheci na convivência com músicos dessa igreja que ouviam hinos com arranjos diversificados: bossa-nova, rock, jazz, clássico, etc. Meu primeiro violão chegou quando eu completara sete anos e a partir daí nunca mais parei de dedilhá-lo.

Fiz minhas primeiras aulas de música com um jovem que tocava na igreja, que certamente foi a minha maior inspiração, pois não somente tocava, mas compunha também e me levava para casa de seus pais nos almoços de domingo onde ouvíamos muita música numa vitrola “Sonata” que ele tinha. Foi o início do meu gosto pela música e pelo seu aprendizado. Quando ele já não tinha mais o que me ensinar – hoje, entendo que ele não sabia tanto assim, mas mesmo sem saber estimulou-me absurdamente – meus pais me colocaram para fazer aula com um professor mais experiente que me ensinou os primeiros passos da leitura musical utilizando o “Bona”, um livro de solfejo famoso até hoje. Fiz algumas aulas e muito rapidamente aprendi a tocar, mas com uma leitura não muito boa (odiava estudar o “Bona”). Tentei aulas de piano (dois anos) e flauta doce (seis meses) para aprimorar a leitura, porém esse não era o meu desejo e sim de minha mãe que também era musicista e tocava acordeom. Para ela a leitura musical era de extrema importância,

mas para mim, naquela época, o que interessava mesmo era tocar e expressar meus sentimentos.

Eu comecei a compor canções muito cedo e com dez anos já havia feito algumas delas. Passava horas a fio dentro do meu quarto, me deliciando com os sons que descobria e fazendo deles canções que diziam o que estava vivendo no momento. Era maravilhoso! Todavia, quando minha mãe me obrigava a estudar o “Bona”, eu odiava. Queria fazer outras coisas, pois achava inútil aquilo tudo. Até que ela resolveu me colocar em aulas de violão erudito.

Logo na primeira aula o professor me pediu para tocar, o que eu fiz até com certa arrogância, pois me achava já um “supermúsico”. Depois que terminei, o professor estava com as sobrancelhas franzidas como quem comera e não gostara, me olhando com olhar de desdém. Ele disse: É só isso? E sem dar continuidade ao comentário começou a me mostrar o que eu precisava para me tornar um bom músico. Quando ele começou a tocar uma obra de um compositor chamado Sabicas, eu não sabia onde enfiar a cara. Ele tocava muito bem e numa velocidade que os meus olhos ficaram cansados de acompanhar. Saí dessa aula querendo tocar como ele, porém tive que reconhecer: precisaria aprender a ler música.

Desde então me pus a estudar muito – estudava quatro horas por dia – tendo como foco tocar aquelas músicas flamencas e aqueles choros que o meu professor tocava. Nessa época eu já estava com 14 anos. Comecei a faltar às aulas na escola para ir a casa desse professor e passava a manhã inteira estudando com ele que acabou me adotando musicalmente. Minha mãe já nem pagava mais as aulas, pois eu me tornara um parceiro do professor que me apresentou ao extenso repertório violonístico, apostando demais na minha formação técnica. Concomitantemente às aulas de violão, fazia também aulas de contrabaixo acústico e percussão na orquestra sinfônica, com a expectativa de acelerar o processo de aprendizagem da leitura musical. Depois de alguns anos de aula com esse professor e na orquestra, resolvi fazer um teste para entrar no conservatório dramático-musical de Tatuí, para fazer aula com um dos mais renomados professores de violão erudito do país, Geraldo Ribeiro, e acabei passando no teste e me mudando para essa cidade. A essa altura a educação formal já estava de lado, e a minha formação pessoal se dava quase que única e exclusivamente nesses ambientes de ensino musical. Participei de oficinas musicais pelo país, workshops, encontros de músicos, rodas de

samba, festivais de jazz, e mais uma série de eventos que foram me formando enquanto músico, mas também enquanto pessoa.

Adquiri o hábito de frequentar bibliotecas nesse período, e passei a me envolver com debates filosóficos sem entender de filosofia. Nas mesas dos bares que tocava também descobri a possibilidade de formação intelectual, pois, por causa do repertório que eu escolhi defender (bossa-nova, jazz, MPB, e música de vanguarda), as rodas das quais participava eram de pessoas que se interessavam por esse repertório, na maioria artistas plásticos, atores e atrizes, dançarinos, produtores culturais e universitários de diversos cursos, todos unidos por um gosto comum. Portanto, a minha formação intelectual forjava-se na informalidade desses lugares repletos de saberes da experiência e de vida pulsante.

Consequentemente, por conhecer vários artistas de diversas áreas, fui sendo convidado para musicar seus espetáculos e passei a atuar em intervenções teatrais, tanto de rua como em teatros, fiz música para dançarinos, fiz trilhas para curtas-metragens, toquei em diversos saraus, musiquei poemas, toquei até para alunos de engenharia florestal enquanto plantavam e faziam seus experimentos, enfim, me envolvi com diversas experiências que foram exigindo de mim, estudo e dedicação em outras áreas do saber, levando-me a um caminho autodidata (se é que posso usar esse termo uma vez que tenha consciência de que aprendi sempre na relação com o outro) que foi me formando no que sou hoje.

Além disso, enquanto me envolvia com todas essas produções, também dava aulas por questão de sobrevivência, mas sempre com um pé atrás, afirmando a quem perguntasse que aquilo era passageiro, pois não gostava de dar aulas. No entanto, como ninguém controla o movimento da vida – quem disser que controla está mentindo – a educação foi me cercando e aos poucos fui me envolvendo com projetos sociais para o ensino de música (Projeto Guri, Projeto Culturarte, Projeto Sopro-Novo e Projeto Vibratom), que por ironia do destino aconteciam em parceria com a escola pública o que me fez voltar para esse ambiente, mas agora não mais para estudar, ainda que tivesse uma postura de ensinante-aprendiz (FREIRE, 2009), mas para ensinar. A partir dessas experiências passei a tomar gosto pelo processo de ensino-aprendizagem e mesmo ganhando bem menos do que ganhava tocando, e trabalhando muito mais, aquilo foi me conquistando. O contato com os educandos, a expectativa de vê-los transformando suas vidas pelo contato com a arte, a possibilidade de ver finalmente esse processo de formação/transformação

desencadeado neles, e tudo que envolvia aquele ambiente, como o barulho ensurdecido das crianças no pátio, o excesso de vida que esse barulho traduzia e a relação de cumplicidade com o outro, a tentativa de trabalhar coletivamente com os colegas de profissão, enfim, tudo foi me absorvendo e eu acabei sucumbindo.

Foi nesse clima de namoro com a escola que eu senti a necessidade de conhecer melhor como se dá o processo de subjetivação dos conhecimentos, bem como o desenvolvimento da inteligência, com a preocupação de desenvolver o trabalho ao qual estava me propondo, de forma ética e esteticamente correta. Desde então, procurei aperfeiçoar minha prática em diversos cursos extracurriculares sobre musicalização infantil, até chegar à escolha pelo curso de Pedagogia, com a expectativa de refletir sobre a infância numa perspectiva mais abrangente.

Coincidentemente, a minha entrada no curso aconteceu um ano após a promulgação da Lei nº 11.769 de 2008 que garante a inclusão da música como mais uma disciplina do currículo escolar, o que aumentou ainda mais, a expectativa quanto às possibilidades de trabalho na escola pública dentro daquilo que eu mais gostava de fazer: música.

Além disso, no ano do meu ingresso na universidade, comecei a trabalhar também com a formação continuada de professoras da Educação Infantil de um colégio particular de Rio Claro, onde desenvolvi um trabalho de orientação pedagógica na área de musicalização infantil, permanecendo neste trabalho por três anos. No início, o desafio foi convencer as professoras sobre a capacidade de elas entrarem na sala de aula para assumirem o papel de musicalizadoras das crianças, pois todas estavam convictas de que para musicalizar crianças era preciso vasto conhecimento teórico-musical e “dom”. Contudo, aos poucos fui desmistificando esses mitos – dentro de uma concepção que abordarei mais a frente – e trabalhando a partir da prática musical das próprias professoras nos encontros propostos pela escola, seguida da contemplação teórica dessa prática.

O resultado – surpreendente até para mim – chegou ao terceiro ano de trabalho, quando as professoras decidiram elaborar o planejamento para as aulas de musicalização, criando atividades a partir de conhecimentos teórico-musicais básicos adquiridos no decorrer dos encontros, o que culminou na premiação deste no encontro nacional de colégios do mesmo sistema de ensino.

Esse fato foi suficiente para comprovar – pelo mesmo para mim – que a musicalização poderia ser realizada por professoras que não fossem musicistas,

mas que tivessem conhecimento mínimo das propriedades físicas do som e dos elementos fundamentais da música.

Todavia, é preciso considerar que esse colégio no qual trabalhei, investiu muito em uma sala de música com instrumentos apropriados para uma boa prática musical infantil, assim como na formação continuada de suas professoras, objetivando uma educação musical pedagogicamente significativa para seus alunos. No entanto, a minha inquietação tem como foco a escola pública. Como poderia a música ser incluída em um sistema educacional que não a valoriza? Essa inquietação foi o impulso para a realização do presente trabalho.

## CAPÍTULO 2 A ESCOLA CONCEDENTE E O PESQUISADOR.

A partir desta inquietação, comecei a procurar uma escola que aceitasse colaborar comigo na busca por respostas – ou mais dúvidas – que possibilitassem, pelo menos, o começo de uma reflexão profícua.

Por ser o primeiro trabalho investigativo, obviamente eu parti do pressuposto que acharia uma resposta, mas com o caminhar da pesquisa, simultaneamente à experiência por meio de leituras orientadoras, fui me convencendo de que se terminasse esse trabalho com algumas dúvidas a mais já seria o suficiente. Aprendi nesses anos na academia que a procura por respostas estáveis é o caminho mais curto para a prostração, para o marasmo, para o conformismo. Enquanto houver dúvida haverá caminhada. As dúvidas nos fazem querer sempre mais. As dúvidas são extremamente úteis (MORAES, 2012).

A escolha da escola<sup>1</sup> E.M “Potência Musical” como parceira neste trabalho de investigação científica, ocorreu devido ao entrosamento e confiança existentes entre o pesquisador e a equipe gestora, por conta de um projeto realizado anos atrás nesta mesma escola em parceria com uma loja de instrumentos musicais de Rio Claro, chamado “Sopro Novo”. Nesse período tive a oportunidade de trabalhar com turmas do 4º e 5º anos ensinando-lhes flauta doce, mas já numa perspectiva musicalizadora, ou seja, não dando ênfase ao ensino da técnica do instrumento para sua boa execução (ainda que isso também ocorresse), mas sim, valorizando todos os rudimentos relacionados a uma formação musical necessária a qualquer pessoa, seja ela musicista ou não, como por exemplo: a capacidade de reconhecer diferentes gêneros musicais; a possibilidade de experimentar combinações sonoras para entender, por meio da vivência musical, os processos de produção artístico-musicais e seus códigos; a oportunidade de refletir sobre o poder simbólico (BOURDIEU, 1998) da linguagem musical a fim de identificar os discursos ideológicos que se ocultam nas produções artísticas ao longo da história, e a capacidade de escolher o que ouvir para poder escutar (FILHO, 2011) – o que é diferente de ouvir – sem se deixar levar pelo modismo.

Para Filho (2011),

---

<sup>1</sup> Todos os nomes são fictícios.

embora o *ouvir* possa ser considerado uma capacidade fisiológica, o *escutar* não goza de tal estatuto. Ao contrário, escutar parece ser uma ação que pode ser aprendida, exercitada e sofisticada, é uma ação que está associada a uma dimensão cultural. Escutar, portanto, implica usar os códigos e repertórios existentes na percepção das relações e dinâmicas do som (p. 86).

Portanto, nesse curso de flauta-doce eu já procurava caminhos para musicalizar as crianças ao invés de apenas ensinar-lhes técnicas para a execução de um instrumento, por acreditar que a escola seria o espaço ideal para isso.

Sendo assim, a aceitação da equipe gestora foi imediata e logo que levei o projeto<sup>2</sup>, a diretora propôs o curso de musicalização às professoras em reunião de HTPC e nós começamos a nos encontrar no mês seguinte.

O curso consistiu em um encontro por mês, num período de nove meses, nos HTPCs, para facilitar a participação de todas as professoras. Fiquei feliz com a confiança depositada pela equipe gestora, evidência de que o projeto realizado anos antes tinha sido significativo para os alunos daquele período.

## **2.1 Da escola que aceitou a proposta<sup>3</sup>**

A E.M “Potência Musical” foi fundada no ano de 1977, sendo construída pela demanda da comunidade, pois não havia escola no local. O bairro onde a escola está inserida é periférico, apresentando toda infraestrutura como saneamento básico, ruas asfaltadas, pequeno comércio, transporte coletivo urbano, posto de saúde, creche, educação infantil e como área de lazer um Centro Social Urbano. As famílias que compõem esta comunidade escolar são assalariadas e com nível de escolaridade muito baixo.

Atualmente a escola atende alunos oriundos de outros bairros, sendo que estes usam o transporte escolar fornecido pela Prefeitura Municipal. Devido a este fato essas famílias não criam vínculo com a mesma, passando a não participar das atividades promovidas pela escola.

---

<sup>2</sup> O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética.

<sup>3</sup> As informações do capítulo 3.1, foram colhidas do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.

A escola possui 11 salas de aulas mais um espaço físico privilegiado com muito verde, área de lazer e quadra esportiva descoberta ideal para a prática de jogos musicais. As salas têm luminosidade adequada, o número de carteiras é suficiente aos alunos. Há sala de leitura onde os alunos retiram livros semanalmente.

A escola possui três computadores, uma máquina elétrica, dois aparelhos de som, um microfone, um aparelho de som completo com caixas acústicas, uma máquina fotográfica digital, quatro mimeógrafos a álcool, uma máquina de Xerox, um fax, dois aparelhos de televisão, dois videocassetes, uma antena parabólica digital e outra analógica, duas geladeiras, um freezer, um fogão industrial, um porteiro eletrônico, um sinaleiro eletrônico, alarme, dois aparelhos de telefones, um bebedouro de água, cortador de grama e um Wapp.

Como material pedagógico há: material dourado, escala cuisenaire, escala de frações, sólidos geométricos, alfabeto móvel, jogos de dominó de palavras, ábacos, etc.

A escola conta com uma diretora, uma vice-diretora, uma professora coordenadora pedagógica, vinte e sete professoras, uma agente de organização escolar, uma agente de serviços escolares, uma inspetora de alunos, dois auxiliares de serviços, um ajudante geral, duas merendeiras e um zelador que mora na própria escola.

Os alunos ingressantes dos 1<sup>a</sup> anos em sua maioria frequentaram a pré-escola. A escola tem recebido alunos com seis anos de idade, que têm apresentado dificuldade de adaptação e conseqüentemente na aprendizagem, exigindo do corpo docente a utilização de novas estratégias para incluir esses alunos. A escola no geral tem alunos participativos e com vontade de aprender, gostam de desafios como gincanas e jogos.

O aproveitamento escolar dos alunos tem mostrado progresso, pois a equipe tem se aprimorado na aprendizagem, bem como no compromisso profissional, com competência técnica e social, revisando sua postura pedagógica na tarefa de ensinar e aprender.

A escola está localizada em um bairro periférico, atendendo a população estudantil dos bairros BNH, Vila Olinda, Wenzel, Jardim Azul, Jardim Cidade Azul, Recanto Paraíso, Parque Universitário, Jardim das Flores, Santa Elisa, Jardim Panorama, Jardim Paineiras, Jardim Paulista II, Santa Maria, Jardim Boa Vista, Matheus Manieiro e Vila Cristina.

As famílias atendidas pela escola, em sua maioria, são oriundas da região Nordeste do país, tendo vindo para Rio Claro na expectativa de uma vida melhor. São trabalhadores assalariados que desempenham as mais variadas profissões (empregada doméstica, pedreiro, ajudante de pedreiro, pintor, faxineira, balconista, mecânico, caminhoneiro, entre outras). Essas famílias residem nos bairros acima mencionados, dividindo suas moradias com outros parentes, geralmente em casas pequenas com poucos cômodos e alugados.

## **2.2 Do curso proposto pelo pesquisador**

A partir do reconhecimento da estrutura escolar e tendo em vista as limitações com relação à prática musical desta unidade – conhecidas de antemão pelo meu envolvimento com a escola anos atrás – propus à direção, um curso que proporcionasse às professoras a oportunidade de sentirem a música em todas as suas nuances, estimulando-as à criação musical coletiva, à audição crítico-reflexiva dos diversos gêneros musicais (visando o enriquecimento do repertório individual), aos exercícios vocais (individual e coletivo) e à capacidade de identificarem, nos diversos jogos sonoro-musicais, as possibilidades pedagógicas inerentes a eles, a fim de que elas construíssem o conhecimento musical a partir do qual pudessem desenvolver uma prática de ensino musical autônoma.

Portanto, este curso teve como objetivo trazer o debate sobre qual o verdadeiro papel do professor da educação infantil frente à construção do pensamento musical na criança, considerando que musicalização infantil está além do ensino de instrumentos musicais.

Segundo Brito (2010),

A música dentro da escola, deve ser viva, efetivamente. “Música viva” significa bem mais do que realizar exercícios mecânicos para

desenvolver uma ou outra habilidade (musical ou não); mais do que aprender a cantar e/ou reproduzir músicas, preparar apresentações ou, ainda, iniciar-se nos processos de leitura e escrita musical. Tudo isso pode fazer parte, sim, do todo de realizações musicais, mas só terão sentido se estiverem integradas às atividades de criação, de exploração e pesquisa, de reflexão. A música só tem sentido quando é parte do jogo do viver, da vida em si mesma (p. 194).

Partindo dessa premissa, que musicalização infantil seja o despertar do prazer musical e o desenvolvimento de um discernimento das qualidades sonoras (HILDEBRANDT; ZAN, 1991) concomitantemente ao estímulo à criatividade por meio dos sons e a possibilidade das diversas relações que pode haver entre música, família, natureza e sociedade, relacionei uma extensa variedade de vivências sonoras, rítmicas e motoras, procurando apresentá-las de forma simples e prática.

Quase todas as professoras aceitaram participar dos encontros realizados no HTPC, sendo um total de 26 profissionais (todas mulheres) entre professoras e equipe gestora.

No primeiro encontro falei sobre as possibilidades sonoras, com o intuito de apresentar às professoras, atividades práticas para despertar o interesse das crianças pelos vários eventos sonoros, por exemplo: descobrir sons no corpo, descobrir sons no ambiente, discernir um som grave de um agudo ou um som forte de um som fraco.

No segundo encontro as atividades tiveram como objetivo o desenvolvimento da acuidade auditiva nas crianças para com as propriedades físicas do som: intensidade (som forte ou suave), duração (som curto ou longo), altura (som agudo ou grave), timbre (propriedade sonora que nos permite distinguir se sons de mesma frequência foram produzidos por fontes sonoras conhecidas e que nos permite diferenciá-las).

No terceiro encontro, propus que elas falassem a respeito de suas experiências pessoais com a música desde a infância, com o objetivo de levá-las a perceber que todas tinham sido formadas musicalmente ainda que não fosse uma formação profissionalizante, pois, concordando com Beyer (1999), a representação mental da música nasce do fazer musical, ou seja, é antes um saber da experiência que pode ou não se juntar a uma abstração teórica, ainda que essa última seja fundamental para quem deseja profissionalizar-se. Esse encontro foi gravado por mim utilizando a webcam do meu PC e posteriormente transcrita na íntegra.

No quarto encontro falamos sobre a canção na escola refletindo a partir do conceito de “gosto musical” trazido por Adorno (1991; 1994; 1998) que, grosso modo, aborda a questão da “regressão da audição” decorrente da hegemonia da Indústria Cultural<sup>4</sup>.

O que cantar? Como cantar? A proposta era desenvolver o canto por meio de exercícios lúdicos, aumentando o repertório musical infantil, e refletir sobre a produção musical voltada para as crianças da atualidade, buscando maneiras de utilizá-las em sala de aula como ferramentas contra-hegemônicas em rodas de conversas por meio da análise crítica e estética desta produção.

No quinto encontro o assunto foi a “Bandinha”, sobre as possibilidades a partir da confecção de instrumentos de sucata, jogos rítmicos, prática do improviso e técnicas alternativas de regência.

No sexto encontro houve um debate sobre as aplicações da música como suporte em outras disciplinas do currículo escolar.

No sétimo encontro, pensamos nas possibilidades do uso do vídeo como meio de apresentar às crianças os diferentes gêneros musicais, bem como os diversos instrumentos musicais existentes, levando as crianças a uma reflexão sobre o conhecimento musical gerado pela Indústria Cultural, objetivando a desconstrução do discurso televisivo.

No oitavo, depois da leitura coletiva do texto do Schafer (1991) “A máscara do demônio da maldade”<sup>5</sup> as professoras foram estimuladas a refletirem sobre suas concepções musicais e de musicalização baseadas no conteúdo do texto.

No nono encontro, eu sugeri – pela dificuldade que tive com relação às escritas requeridas no começo do curso – que as professoras escrevessem a respeito de suas concepções sobre o ensino de música e a musicalização infantil.

Também fez parte de todos os encontros a prática de apreciação musical (audição crítica), possibilitando às professoras a livre interpretação dos vários gêneros musicais nacionais e internacionais, populares e clássicos, analisando-os esteticamente, ética e afetivamente.

---

<sup>4</sup> O termo Indústria Cultural foi cunhado por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento* (1947) durante o exílio dos dois nos Estados Unidos nos anos quarenta.

<sup>5</sup> Disponível no Anexo.

Foram estas as atividades propostas no contexto do processo formativo desenvolvido a partir do referido curso.

### **CAPÍTULO 3 AS PROFESSORAS E A MÚSICA.**

O Brasil é conhecido mundialmente pela sua riqueza cultural e principalmente, pela sua riqueza artística. Muitas manifestações socioculturais brasileiras estão intimamente ligadas à arte. Nesse contexto, a música exerce influência constante na vida das pessoas e é, sem dúvida alguma, decisiva na formação integral do cidadão brasileiro. O carnaval, a festa junina, e outras tantas manifestações que ocorrem durante o ano todo pelo país, têm na música, base sólida para sua realização. Por outro lado, a arte e, particularmente a música, assumiu no Brasil, em diferentes períodos, um caráter de resistência à repressão imposta pelo regime vigente. Deste modo, muitos compositores brasileiros sempre usaram a canção como meio de fazer públicas suas discordâncias políticas, sociais, etc. Em especial, o período da ditadura militar (1964-1985) foi profícuo musicalmente porque, os compositores, para fugirem da censura, tinham que usar de muita criatividade e perspicácia nas letras das canções a fim de transmitirem seus protestos nas “entrelinhas”, para que não tivessem suas produções censuradas.

Apesar disso, contraditoriamente às canções de protestos da época, o Brasil paria o gênero musical que se tornaria o mais conhecido e querido gênero musical brasileiro em todo o mundo: a bossa-nova. Com uma melodia simples e poesia despretensiosa, mas com um acompanhamento harmônico complexo influenciado pelo jazz, a bossa-nova conquistou o mundo e até hoje é o ritmo brasileiro por excelência – ainda que no Brasil atual a maioria dos brasileiros desconheça esse gênero musical.

Além disso, temos também as diversas manifestações religiosas que fazem uso da música para conduzir suas cerimônias, resultado de um sincretismo religioso que enriquece ainda mais a pluralidade de ritmos e sons existentes no Brasil.

Em suma, o Brasil é, sem dúvida, um país extremamente musical, e isso tem atraído a atenção do mundo, fazendo com que o país seja reconhecidamente tido como um lugar onde músicos de origens diversas podem vir com a certeza de que sairão daqui com um acréscimo musical significativo para fazerem diferença no cenário cultural e artístico internacional.

Contudo, curiosamente, a educação escolar pouco valoriza toda essa riqueza, fazendo da música na escola, apenas um apoio para as disciplinas tidas como as mais importantes (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, etc.). Como podemos

explicar a existência do samba, trios elétricos e muitas manifestações musicais no Brasil, onde a maior parte do povo sai a dançar ao longo de alguns dias e a quase inexistência desta manifestação dentro das escolas? Porque não se estuda as manifestações musicais existentes no país dentro do ambiente escolar? Que resistência é essa que impede o conhecimento musical de fazer parte do currículo escolar (BEYER, 1999; STRAZZACAPPA, 2005)?

Foi a partir destes questionamentos que resolvi registrar as experiências pessoais das professoras com as quais trabalhei para, juntamente com elas, entender a importância da música na nossa formação integral enquanto brasileiros. A seguir, socializo alguns trechos de depoimentos que ratificam a ideia de que a música é fundamental para a formação do indivíduo e que há a necessidade de musicalização na escola, uma vez que nem todas as pessoas têm oportunidades de se relacionar com a diversidade sonora nos seus ambientes familiares (STRAZZACAPPA, 2005).

### **3.1. Dos depoimentos.**

Conforme referido acima, no terceiro encontro sugeri que elas falassem a respeito de suas experiências pessoais com a música desde a infância, com a intenção de que percebessem que todas tinham formação musical, ainda que informal. Segundo Brito (2010),

É preciso distinguir a formação profissionalizante de músicos e a educação musical de crianças (no espaço da educação formal ou não), de jovens ou adultos isentos da pretensão (ao menos imediata) de fazerem da música uma profissão, já que, não raro, características da atividade profissional do músico contaminam projetos de educação musical em seus múltiplos espaços (p. 194).

Nos cursos que ministrei para professoras da educação infantil nesses últimos anos, fez-se recorrente o discurso de que para musicalizar crianças – o que para mim seria o resultado de uma musicalização infantil efetiva – era preciso saber tocar um instrumento ou ter uma voz afinada, ou seja, era preciso ser um profissional da área. Certamente, essa discussão está longe de uma conclusão (e não é minha intenção aprofundar-me nela), no entanto, pensando comparativamente a respeito de todas as outras disciplinas com as quais as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I têm de trabalhar, algumas perguntas surgiram como

contribuição para essa discussão – pelo menos para mim. Para se ensinar matemática, é preciso ser matemático? Para o ensino adequado da escrita, o professor deveria ser um escritor profissional? E em se tratando do ensino de história, haveria a necessidade de uma formação como historiador? E o que dizer das ciências, que envolvem indiretamente o ensino de noções de física, química, biologia, etc.? Não seria necessário que as professoras fossem cientistas profissionais?

Obviamente, para o ensino de todas essas disciplinas, o que se requer dos profissionais que trabalham com a faixa etária que compreende do maternal até o Ensino Fundamental I, é que sejam formados em Pedagogia e, parafraseando Comênio (1985), saibam ensinar tudo a todos. Porque então, seria diferente com a música? Arrisco ainda dizer que, talvez, o conhecimento musical necessário para se musicalizar crianças seja maior em nossa experiência do que em todas essas outras disciplinas elencadas acima. Talvez, tenhamos muito mais contato com a audição musical e, em alguns casos, com o fazer musical, do que com o fazer matemático, ou com experiências químicas e físicas por exemplo.

Assim sendo, não há fundamento para o pensamento corrente a respeito da inabilidade de pedagogos com relação à musicalização infantil. Pelo contrário, vários educadores musicais, como Bellochio (2000), Figueiredo (2004; 2005) e Fonterrada (2007; 2008) defendem a formação musical de professores polivalentes, sobretudo nas primeiras séries do ensino fundamental, como uma possibilidade de inserção da música no currículo escolar. Para isso, os educadores musicais obrariam na formação desses profissionais, norteando e acompanhando os trabalhos em sala de aula.

Vejamos então, o que algumas professoras relataram sobre suas experiências com música na educação formal e informal, e qual a importância que isso teve em suas formações. (Informação verbal) <sup>6</sup>

Mas, a música pra mim, estudando no Ribeiro, ahn... Porque eu sou espírita kardecista, na época [disciplina] de religião, não tinha religião separada pra nós que éramos espíritas, então o que eles colocavam mais próximo seria protestante presbiteriano, eu lembro que tinha a professora que ia dar aula com uns cartõezinhos coloridos e cantava umas músicas e tinha depois a Heloisa Marasca que era professora do Ribeiro, ela ia fazer apresentação

<sup>6</sup> Estas informações foram coletadas da transcrição do diálogo entre as professoras – gravado durante o terceiro encontro conforme referido acima – a respeito de suas experiências com música durante a vida.

também tocando piano no Ribeiro, então eu tive muitas coisas assim que *marcaram*, mas, talvez por estar no meio, talvez seja até meio óbvio pra mim sabe falar ai eu adoro a música (Ana).

Eu não me lembro, assim de, na escola algum momento de ter tido uma educação que tivesse voltada pra música. Eu só me lembro de uma apresentação que nós fizemos, eu acho que na 5ª série quando eu estudava, uma professora de educação artística mostrou uma música muito bonita com o instrumento, "Maria, Maria", e eu gostamos muito, nossa, eu me encantei, e mais, assim, eu me lembro de que o fato mais *marcante* durante a minha vida na escola foi isso, né (Bora).

A minha história com música é muito engraçada porque ela se passa na escola. Na minha quarta série a minha professora, dava, ela tinha a, a professora que cuidava da biblioteca era muito amiga dela e uma vez por semana a gente ia à sala de leitura, a gente ia muito à biblioteca e eu acho que a mulher simpatizou com a nossa sala e elas combinaram dar canto coral pra gente, então juntou a minha professora da quarta série que é uma pessoa fabulosa, mais a mulher da biblioteca que sabia de música e tocava e ensaiou a gente pelo canto coral. Então, foi um ano inteiro assim muito gostoso porque nós sabíamos que uma vez na semana a gente cantava, eu não cheguei a participar da apresentação e eu não me lembro de muito bem porque, mas eu me lembro de que por causa dessa professora é que eu gostei da música e muitos anos depois eu acho que ela me influenciou muito pra tá dentro da sala de aula hoje [Ane].

E se a criança não tem essa possibilidade na escola, pois o meu conhecimento foi na escola, minha mãe não canta nada, meu pai não canta nada e nem tocam nada, então se tivesse isso na escola no meu caso, eu não ia ter acesso a tantas coisas boas que eu vivi. Então eu penso que isso é extremamente válido, mas do jeito que está agora, será muito difícil de acontecer alguma coisa (Tina G).

De família assim, meu pai e minha mãe, nunca teve assim nada em casa, nenhum interesse nem nada nessa parte de música, eu comecei a ter contato quando entrei na primeira série, o colégio era católico então sempre tinha uma irmã que tocava piano e cantava. Na primeira e segunda série eu tive aula de música, então a gente ia com a professora e eu me lembro de que era bem simples, ela tocava violão ensinando a gente a cantar e agente cantava (Mila).

Eu tenho um pouquinho de dificuldade em falar porque tenho memória ruim, então, só coisa muito *marcante* que às vezes eu lembro. A memória mais feliz que eu tenho de infância, é a minha mãe cantando, então em determinada hora do dia, por nada, ela aumentava o rádio e cantava na sala comigo e com meus irmãos, é a memória mais feliz que eu tenho e depois de um tempo eu vim saber por que ela fez isso, porque era muito legal ela aumentar o rádio, cantar e a gente dançar junto. E as que eu mais lembro eram marchinhas de carnaval, mas marchinhas antigas do Zé Kéti sabe? Acho até que da Chiquinha Gonzaga, eram antigas, mas ela cantava e dançava. Quando eu estava adulta, todo mundo estava em casa, não sei por que ela contou: aquele período que a gente fazia tudo isso, que nem foi tão grande, mas pra gente foi muito *marcante*, eles estavam passando por uma dificuldade financeira muito grande. O meu pai e a minha mãe. Então, passava muito ambulante vendendo coisa na rua, né, algodão doce, aquela coisa (risos) então pra gente não ouvir, porque se a gente pedisse, ela não teria dinheiro pra comprar, ela aumentava o rádio, e a gente nunca percebeu porque eu acho gente, que foi doloroso pra ela ter que fazer isso, não poder comprar, mas ela não deixava transparecer, era hora de cantar e dançar, e foi *marcante*, a gente até sentiu falta quando parou porque acho

que deu uma melhoriuzinha, e agente sabe sentiu, mas a verdade é que foi aquilo que fez com que eu me lembrasse de algumas músicas. Depois eu vou contar também o que isso resultou no meu trabalho como professora (Nata).

Nosso ambiente sempre teve *marcas* sonoras diversas: canções populares, música instrumental, músicas nacionais, internacionais, infantis, jovem guarda, anos 60, 70, 80... Cantadas, cantaroladas, assobiadas... (Bora).

Evidentemente, nos relatos acima, as experiências vividas na infância marcaram suas vidas adultas e, neste caso especificamente, suas experiências com a música. A propósito, os termos que se repetiram na fala de algumas delas foram justamente “marcante”, “marcaram” e “marcas”. Sejam na escola ou fora dela, muitas experiências marcam nossas vidas, principalmente as vividas na infância quando estamos mais flexíveis para nos deixar tombar (LARROSA, 2004), desprovidos que estamos de prevenções acumuladas com o tempo. Para mim, a criança é, por excelência, o sujeito da experiência de que fala Larrosa (2004). Como ele mesmo diz, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 24).

Então, se considerarmos que é na infância que essa sensibilidade afetiva está mais latente, levar as professoras a contarem suas experiências com a música desde a infância, faz com que tais marcas venham à tona, propiciando a elas condições de refletirem sobre sua prática em sala de aula a partir de tais experiências. Minha aposta foi, portanto, que, ao falarem sobre si, elas reconhecessem que são também marcantes na experiência das crianças com as quais trabalham e que até mesmo práticas modestas com relação à música – que é o foco deste trabalho – podem deixar vestígios indelévels nessas crianças.

No caso de Mila e Tina G, elas não teriam acesso à música se não fosse pela escola, pois suas famílias não proporcionariam esse contato. E na experiência de Tina G., esse acesso à música dentro da escola foi decisivo para o seu futuro profissional. Certamente, a escola é o lugar da democratização da cultura (STRAZZACAPPA, 2005) e assume papel importante na contraposição a processos culturais hegemônicos, principalmente aquelas que atendem as camadas da população menos favorecidas economicamente, cuja cultura predominante é a televisiva.

Gostaria ainda, de destacar duas narrativas em especial: as das professoras Nata e Tina G.

Depois de tudo isso aconteceu na minha vida, o que eu percebo agora, quando eu vou dar aula, a gente tem que apresentar um número quando a gente canta um hino, né, os melhores, desculpe a modéstia, talvez a Ana nem ache que foi bom, né, eu achei que foi bom, mas os meus melhores números que eu apresentei foram com “Máscara Negra” , não é [Ana]? Modéstia à parte, mas era exatamente o tipo de música que minha mãe cantava, e o teatro do bumba meu boi também, a gente fez o teatrinho e a apresentação do bumba, as crianças fizeram lindo, não foi [Tina]? Então, o que foi marcante pra mim, parece que eu faço melhor quando eu vou falar pras crianças organizarem a apresentação, e talvez eles façam melhor porque eu me dediquei mais àquilo (porque teu coração e tua alma estavam naquilo) é, então na verdade as melhores apresentações foram essas por terem essas músicas relacionadas. No fim, o meu marido é músico, e quando eu o conheci, ele é baixista, ele estava tocando e cantando Mr. Postman, eu não pensei nisso quando eu vi ele pela primeira vez no palco, sabe, mas depois que eu pensei, então foi ali que nós começamos a namorar, mas ele estava tocando e cantando Mr. Postman, e até hoje ele canta e toca prá mim. Então, assim, é importante ainda hoje e isso de banda eu também eu sempre me impressionei muito, e eu acho que o que ficou pra mim de música é aquilo que me marcou na infância e não que eu tive aula em escola, porque eu tive em escola que não tinha música (Nata).

E daí na escola, isso acabou ficando de alguma forma dentro da minha prática, se bem que na faculdade inteira, você esquece-se das coisas porque as cobranças são outras. Eu comecei no maternal no meu primeiro ano dando aula e achei uma bandinha rítmica trancada dentro de uma sala, levei aquilo para minha sala e as crianças adoraram, mas o duro é que a bandinha rítmica até que era bem feita, não era instrumento assim, tudo de plástico porcaria, então tinha certos instrumentos ali que eu não conhecia, então de certa forma eu voltei a pesquisar, comecei a explorar outros sons, e eu fazia muito barulho na escola porque comecei a tocar pandeiro, mas eu não sei tocar pandeiro de verdade, trabalhava só o ritmo com eles. Então cantava aquelas musiquinhas do maternal, mas junto com o pandeiro, e fazia bastante barulho com o triângulo, mas um barulho no ritmo, não só para enlouquecer os outros (Tina G).

Nos dois relatos as professoras relacionaram suas práticas docentes em sala de aula com experiências musicais marcantes do passado. Seja na escola ou fora dela, o fato é que, tanto Nata como Tina G, produziram musicalmente na escola por terem sido marcadas na infância pela prática de pessoas que admiravam.

Para Schroeder (1999), o professor deve ter sempre em mente que o seu papel de mediador é fundamental para definir que tipo de relação a criança terá com a música (e penso ser assim com qualquer outro conhecimento), pois essa relação passa pela relação que o professor tem com essa linguagem.

Segundo essa autora,

Um professor que não gosta que tenha receio, ou mesmo é indiferente à música vai ser uma influência musical muito negativa para os alunos, pois, antes de construir qualquer conhecimento musical, constrói-se uma relação (positiva, negativa, indiferente, etc.) com a música (SCHROEDER, 1999, p. 184).

No caso de Tina G, a pessoa admirada era uma profissional da música que, em parceria com a professora oficial, propôs um coral à sua turma na escola, mas no caso de Nata, a pessoa que a influenciou musicalmente fora sua mãe, ainda que em uma situação extravagante. Além da experiência com a mãe, Nata acabou se casando com um músico que, segundo ela, foi e continua sendo uma grande influência musical em sua vida.

Nos relatos nota-se que as professoras, apesar de não terem tido aulas de música (salvo exceções) no período em que passaram pela educação básica, tinham influências musicais positivas, o que contribuiu para que construíssem uma boa relação com a música durante a vida.

Portanto, defendo que, se na escola, essas professoras expressarem seu apreço pela música, trazendo para sala de aula as canções que fizeram parte de sua história e deixando que os alunos também apresentem suas preferências musicais a fim de estabelecerem um diálogo entre essas culturas, estarão musicalizando e, por conseguinte, sendo musicalizadas na medida em que se abrirem para os conhecimentos prévios dos alunos. Isso me remete à Chaluh (2008) que diz que, no encontro com o outro, encontramos-nos conosco e é nesse encontro que está à possibilidade de olharmo-nos, completarmos-nos. Ela diz ainda que no reencontro, ao voltarmos-nos para nós mesmos, entramos em diálogo conosco e com todos os outros que estão dentro de nós, e isso ela diz para evidenciar um tipo de formação que seja “uma relação de provoca-ação para/com o outro” (CHALUH, 2008, p. 3).

Acredito pessoalmente, que essa relação de provoca-ação para/com o outro, no caso da musicalização infantil nas escolas públicas, abre inúmeras possibilidades aos professores polivalentes, pois estou considerando a música (assim como qualquer outra forma de arte) uma linguagem, não apenas como mero conhecimento teórico voltado para a prática de um instrumento musical, mas como linguagem dentro de uma perspectiva bakhtiniana – se fizermos uma analogia entre linguagem verbal e linguagem musical.

A linguagem musical, assim como a linguagem verbal, não pode ser entendida apenas como uma relação distanciada entre músico (no papel do locutor ativo) e ouvinte (passivo).

Para Bakhtin (1997),

o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (p. 291).

Da mesma forma, alguém que ouve um discurso musical qualquer, não o faz sem que tenha uma atitude responsiva similar ao que acontece com a linguagem verbal, relacionando, adaptando, reconhecendo, estranhando, repudiando, etc. Ainda que o ouvinte não tenha consciência desta atitude, ela lhe será inevitável.

Na música, assim como na linguagem verbal, não existe audição passiva, uma vez que ao ouvir uma música, é impossível que se não busque referências musicais passadas a fim de reconhecer signos que sejam familiares ao ouvinte para, por fim, produzir sentidos. Também o músico, ao executar uma peça musical, traz entranhado nesta execução, vários outros discursos, outras vozes, referentes à sua experiência auditiva anterior que entre os músicos denominam-se por influências musicais.

Portanto, quer no processo de musicalização infantil informal (no caso da interação social da criança num meio onde a presença musical seja intensa) quer no processo de musicalização formal (quando existe intencionalidade pedagógica), “o nível discursivo, os enunciados musicais, as músicas esteticamente constituídas sempre em relações dialógicas, são o ponto de partida privilegiado” (SCHROEDER, 2009, p. 46).

Para Schoroeder (2009), uma musicalização efetiva só será possível se o professor estiver aberto para considerar os aspectos dialógicos do discurso musical, ou seja, para ela, o professor deve sim ampliar as referências estético-musicais dos alunos, apresentando-lhes diferentes gêneros musicais, mas deve também acolher as referências estéticas que trazem os alunos, proporcionando um ambiente no qual seja possível uma relação dialógica responsável.

Conforme Strazzacappa,

Ao tomarmos a arte como linguagem, como algo que se estrutura segundo determinadas regras e produz determinados sentidos socialmente compartilhados [...], estamos enfatizando, também, o seu caráter interacional, ou seja, o fato de que a arte só existe numa interação social. Não é possível falar em linguagem de uma pessoa só [...]. E se a arte só se produz nas práticas sociais, também só pode ser aprendida pela mediação de outras pessoas (2005, p. 77).

Então, seja no convívio da família, ou pela convivência com um grupo de amigos, ou ainda no cotidiano escolar ou qualquer outra organização social (igrejas, clubes, ONGs etc.), a apreensão dos conhecimentos artístico-musicais – como de qualquer outro tipo de conhecimento – nos é garantida pela interação social, pelo encontro e reencontro citado acima, e não somente por termos contato esporádico e isolado com determinado gênero musical ou com técnicas para a execução de um instrumento musical.

Por isso, faz-se tão importante que o conhecimento musical esteja disponível no ambiente escolar, pois talvez, nem todos tenham acesso a uma ONG, ou a uma igreja, ou à um clube, ou mesmo tenham uma família que propicie o acesso à música, mas certamente todos passarão pela escola, levando-se em conta a obrigatoriedade prevista por lei. Porém, a escola é o lugar por excelência da interação social, onde as crianças podem ter acesso à arte (e em especial à música) interagindo com culturas heterogêneas, formando-se dialogicamente no encontro com o outro (CHALUH, 2008), a partir do diálogo entre diferentes culturas trazidas por cada sujeito.

Em outro trecho da narrativa de Tina G, ela fala sobre a importância de ter tido experiências musicais na escola, pois na sua família não teria essa oportunidade. Entretanto, essa experiência só foi possível, segundo ela, pelo encontro de duas professoras que decidiram realizar uma atividade extracurricular. Certamente, essa não é, em absoluto, uma situação isolada na realidade do Brasil atual e penso que seja justamente aí, que se justifica a dificuldade por parte dos professores, de entenderem e aceitarem a importância do ensino de música na escola.

Conforme Serodio (2010),

se pensarmos que desde a década dos anos 70, a grande maioria dos brasileiros não teve aulas de música em sua formação escolar e [...] muitos devem achar que, de fato, esse aprendizado não faz falta [...] veremos que o valor do ensino de música pode não ser

percebido por muitos professores. Como sentir falta do que não se experimentou? (p. 108).

Por isso, o primeiro passo adotado por mim nos cursos de musicalização infantil para professores, é o convencimento sobre a importância desse conhecimento na formação do indivíduo. No caso da experiência com uma escola privada, citada no primeiro capítulo deste trabalho, demorou um ano para que as professoras se convencessem de que além de ler e escrever letras, as crianças deveriam – e agora tinham esse direito assistido pela lei – aprender a ler, escrever, escutar, interpretar e sentir música, pois esta última também faz parte dos bens culturais acumulados pela nossa sociedade.

Bourdieu (1998) classifica esses bens culturais como sendo “objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (p. 77), ou seja, segundo este autor, e aplicando seu pensamento ao assunto deste trabalho, para possuir um instrumento musical ou mesmo um estúdio de gravação, por exemplo, ou ainda um CD ou DVD de qualquer gênero musical, basta ter capital econômico, mas para se apropriar deles e utilizá-los de acordo com sua destinação específica, é preciso dispor de capital cultural incorporado que, por sua vez, “exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de *inculcação* e de *assimilação*, custa tempo que deve ser investido pessoalmente” (BOURDIEU, 1998, p. 74), levando em conta não somente o tempo de escolarização, mas também o tempo da primeira educação familiar com a qual o aluno chega à escola.

Evidentemente, o que se observa nas escolas na atualidade é que a maioria de seus alunos chega aos primeiros anos escolares com um capital cultural incorporado quase que totalmente midiático. O conhecimento musical da maioria desses alunos se resume àquilo que a televisão apresenta. Não que esse conhecimento seja de todo ruim (ainda que eu faça várias ressalvas), mas a música não se resume ao que apresenta a mídia televisiva, e mesmo esse tipo de capital cultural poderia ser mais bem aproveitado – e de maneira mais segura – se essas crianças tivessem acesso a ferramentas que lhes permitissem dialogar com esse capital cultural de modo a discernirem os discursos intrínsecos a ele.

Conforme Strazzacappa (2005) – para quem a democratização do acesso à cultura é um dos principais objetivos da arte na educação básica,

Caberia à escola não apenas desenvolver as ferramentas perceptivas que permitam compreender esse tipo de arte, como também fornecer referências estéticas, sem as quais todo o conhecimento e práticas artísticas ficarão esvaziados significativamente. Mesmo que o objetivo vá além do desenvolvimento de uma percepção para as obras de arte propriamente ditas e, o que é bastante desejável, seja também o desenvolvimento de uma sensibilização estética para o cotidiano [...] a obra de arte, por ter na estética (e não no utilitarismo) sua razão de ser, é uma aliada imprescindível, [pois] é principalmente por meio do contato direto com a arte que os alunos poderão desenvolver uma percepção estética diferenciada e crítica, seja para o cotidiano, para a cultura popular ou para a arte erudita (p. 79).

Aliás, a maneira como se dá a educação musical e artística de modo geral em determinada sociedade, está intimamente relacionada com as funções que a música (e a arte) exerce nesta sociedade, bem como com as relações que são estabelecidas entre seus membros (STAHLSCHMIDT, 1999).

Como salienta Stahlschmidt, “a arte, como forma simbólica, pode ou não estar vinculada à manutenção de relações de dominação” (1999, p. 38).

Considerando essa assertiva, faz-se ainda mais importante a presença de uma musicalização efetiva, que propicie às crianças as condições para refletirem a respeito daquilo que circula nas mídias atuais.

No entanto, a fim de que os professores percebam a dimensão da importância deste conhecimento artístico, e para uma reflexão responsável sobre uma práxis de uma pedagogia musical na Educação Básica, é fundamental a criação de “espaços de convencimento de sua relevância junto aos colegas, por um lado e, ao mesmo tempo, abertura para aprender com os professores da(s) classe(s)” (SERODIO, 1999, p. 110), pois, como foi possível identificar no discurso das professoras com as quais pesquisei, todas têm saberes da experiência relacionados à música, cada qual à sua maneira, a partir dos quais suas práticas são desenvolvidas.

"Se escrevo o que sinto é porque assim diminuo a febre de sentir.  
O que confesso não tem importância, pois nada tem  
importância. Faço paisagens com o que sinto."

**Fernando Pessoa**

## **CAPÍTULO 4 A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE MÚSICA E DE MUSICALIZAÇÃO DAS PROFESSORAS.**

Quando comecei a desenvolver o projeto de musicalização de professoras proposto para esta escola, um dos principais objetivos compartilhados com elas era de que deveriam registrar suas práticas em sala de aula, para que por meio desses registros pudéssemos identificar as dificuldades, as possibilidades e as limitações referentes ao ensino de música na escola, bem como suas concepções a respeito deste ensino e de musicalização, a fim de usarmos esses registros em nossos encontros como norteadores para uma reflexão coletiva e, posteriormente, quem sabe, sistematizá-los para apresentá-los à comunidade acadêmica.

No entanto, conforme dito na introdução deste trabalho, poucas professoras aderiram a essa prática, o que acabou impossibilitando “uma reflexão na e sobre a prática” (NUNES, 2001, p. 30). A princípio, um dos objetivos de minha investigação era legitimar as práticas musicais dessas professoras em sala de aula para, a partir desta legitimação, pensar em propostas pedagógico-musicais coerentes com a realidade escolar, buscando uma formação docente que fizesse o diálogo entre teorias da musicalização e os saberes profissionais dessas professoras, entendendo, conforme aponta Nunes (2001),

a importância do desenvolvimento de pesquisas, em nossa realidade, que busquem identificar e analisar os saberes docentes numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos (p. 31).

Contudo, deparei-me com a resistência dos sujeitos envolvidos em relação ao registro de suas práticas, pois, ainda que estivessem construindo saberes relacionados à musicalização de seus alunos, o fato de não registrarem essas práticas inviabilizou a reflexão coletiva por um lado e a minha reflexão pessoal enquanto pesquisador por outro. Por isso, diante da necessidade de se ter um material sobre o qual pudesse construir uma análise para o desenvolvimento deste trabalho, decidi pedir às professoras em nosso último encontro, que escrevessem um texto sobre suas concepções de ensino de música e musicalização.

Destarte, a partir dessas escritas, intentei, unindo os meus saberes aos saberes profissionais de minhas companheiras de pesquisa e refletindo à luz das

teorias da musicalização, procurar novas possibilidades para formação de professores musicalizadores.

Antes de socializar os escritos das professoras, gostaria de lembrar alguns autores e o que eles dizem sobre a formação musical.

Schroeder (2010) considera que

a música não é monopólio dos músicos e, muito menos, dos músicos escolarizados. Ao contrário de outros conhecimentos (como as ciências, por exemplo), que se produzem e se consomem prioritariamente nas instituições de ensino e pesquisa (escolas e universidades), a música é produzida e consumida prioritariamente na sociedade, fora, portanto, das escolas (p. 179).

E isso se evidencia no capítulo deste trabalho que trata da relação das professoras com a música, onde a maioria delas, ao relatarem suas experiências com música, demonstra intimidade com esta arte que é apreendida de várias maneiras pela interação social no meio onde vivem. Sem dúvida, a música é de todos, para todos e pode ser feita por todos. Hermeto Pascoal, um renomado compositor brasileiro, gravou um disco intitulado “Só não toca quem não quer”<sup>7</sup>, no qual brinca com os sons a partir de sonoridades produzidas por pessoas “leigas” musicalmente, ou seja, pessoas que não trabalham profissionalmente com a música.

Além disso, há que se considerar a prática da audição, que transforma aquilo que é criado pelo músico especialista em obra de arte, pois, ao ouvir uma ópera, uma música popular, ou qualquer outro gênero musical, o ouvinte interpreta o que ouve fazendo uso – ainda que inconscientemente – de conhecimentos prévios, entregando-se assim, a um processo dialógico inevitável, que o leva a assimilar novas sonoridades e a ressignificá-las segundo seus saberes experienciais.

Para Brito (2010),

A música sinaliza a integração ser humano/ambiente/cultura. É acontecimento que se atualiza pela ênfase no sentido da audição, pela transformação no modo de se relacionar com o sonoro, com o universo de sons e silêncios, remetendo para o território da experiência estética [...] [Portanto], a Música – como conteúdo da consciência que se atualiza na relação com o outro, com o ambiente – se estabiliza na repetição, mas está sempre em movimento (p. 190-191).

---

<sup>7</sup> Produzido em parceria com o músico Jovino Santos Neto e lançado em 1987 pela gravadora “Som da Gente”.

Sendo assim, o que nós identificamos como Música é, na realidade, a obra de arte produzida dentro de padrões estéticos pré-definidos no processo descrito por Brito (2010), ou seja, de estabilização mediante a repetição, enquanto que o fazer musical é movimentação sonora constante, que se dá socialmente ocasionando um processo de transformação cultural que por sua vez determina uma série de outras transformações como, por exemplo, a transformação de valores morais de determinada época.

Para Tame (1984),

[...] a música também pode representar um papel muito mais importante no determinar o caráter e a direção da civilização do que a maioria das pessoas, até agora, propendeu a crer [...] Conquanto pouco se reflita hoje em dia sobre o significado ou a função da música dentro da sociedade, as civilizações de outrora eram, de ordinário, muito cõscias do poder da música (p.13).

Esse autor, que realizou estudos referentes aos poderes físicos e sociais da música, defende que a audição musical tem implicações muito mais profundas do que a concepção atual de arte como entretenimento nos permite supor. Segundo ele, as civilizações mais antigas criam ter a música o poder “de fazer evolver ou degradar completamente a alma do indivíduo – e por esse modo, fazer ou desfazer civilizações inteiras” (TAME, 1984, p. 14).

Segundo Brito (2003),

O emprego de diferentes tipos de sons na música, como exemplo, é uma questão vinculada à época e à cultura. O ruído, considerado durante muito tempo como não-som, ou som não musical, presente apenas nas produções musicais alheias ao modelo musical ocidental, foi incorporado e valorizado como elemento de valor estético na música do século XX. Se o parâmetro altura, com a ordenação de tons, predominou na música ocidental desde a Idade Média até o final do século XIX, o timbre tornou-se o parâmetro por excelência no século XX, pela ampliação das fontes sonoras que foram incorporadas ao fazer musical (p. 25).

Não obstante, atualmente, a produção artística musical esteja pautada por parâmetros estéticos bem definidos pela Indústria Cultural, com características próprias de uma cultura ou outra, o fazer musical, que não é monopólio de ninguém e nem pode ser estático, pois está sempre em movimento, estabelece com a

sociedade e com a natureza uma relação dialógica que o faz indomável, livre que está de toda e qualquer tentativa de estabilizá-lo.

Portanto, o fazer musical está imbricado com o fazer humano, e de qualquer humano.

A música é um dos modos de territorialização e atualização do humano, em sua totalidade, constituindo-se em sistema sintonizado com a consciência – de uma criança ou de um adulto, de um oriental ou ocidental, de um pescador, de uma comunidade – em um espaço-tempo. Deve, então, ser entendida nas condições de recorte, detalhe e transformação permanentes: pela escuta, pela ação produtora de sons e silêncios (BRITO, 2010, p. 191).

É com essa perspectiva que gostaria de socializar os trechos que me fizeram ressignificar alguns conceitos e ratificar outros, para que por meio dessa reflexão pudéssemos (as professoras com as quais pesquisei e eu) encontrar caminhos para a produção de conhecimentos relativos à prática do fazer musical “sintonizado com a consciência” (BRITO, 2010) e considerando as possibilidades e os limites da Educação Básica atual.

Vale ressaltar, como já referido anteriormente, que os relatos que socializo a seguir foram escritos no último encontro e por isso, trazem consigo uma argumentação provavelmente construída a partir de conceitos trabalhados durante o curso proposto à escola concedente. Deste último encontro participaram apenas 12 professoras, mas todas aceitaram escrever. Vamos, então, aos trechos selecionados. (Informação verbal).<sup>8</sup>

Música é vida, movimento, alegria, emoções, dor, saudade, reflexão, é o cantar do pássaro, do grilo, dos sapos, das cigarras, é a beleza do som dos instrumentos, é a poesia da letra da música. É a evolução do homem, é lembrança de épocas, sonhos, é o transportar para outro lugar só no pensamento... É o sentimento. É um pedacinho de Deus!

Musicalização é a arte de ensinar sobre “música”, é a técnica do ensino da música. É o uso de todo tipo de música, som, barulho, dos sons do corpo, do que o corpo produz, abrange uma infinidade de ritmos, melodias, letras, folclore, popular, erudito, clássico, moderno. Musicalização é o universo da música, onde todos podem fazer parte, põe a música em ação. É a descoberta do sentimento, é viver a música de todo tipo.

Nas escolas deveria ter *professor especializado* em música, com aula de música para todas as idades. Participação de concertos, incentivo da família. Dar oportunidade ao aluno de ter contato com todas as músicas, trazer músicos para escola fazendo apresentações diversas (Angel).

<sup>8</sup> Estas informações foram coletadas de escritas das professoras requeridas no último encontro do curso proposto à escola e dizem respeito às suas concepções de ensino de música e musicalização.

Este primeiro relato é um exemplo de como é difícil desconstruir conceitos equivocados a respeito do fazer musical em sala de aula. Como nos diz Figueiredo, (2004) “as artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral” (p. 56).

É interessante observar que seu discurso apoia-se na ideia de que música não se separa da vida, relacionando uma série de eventos naturais (“cantar do pássaro, do grilo, dos sapos, das cigarras”), anímicos<sup>9</sup> (“lembrança de épocas, sonhos, pensamentos, sentimentos”) e culturais (“sons dos instrumentos, poesia da letra da música”) fazendo uma exposição profícua sobre as possibilidades para uma musicalização em sala de aula e trazendo conceitos fundamentais para essa prática como, experimentação, improvisação e investigação sonora (“sons, barulho, dos sons do corpo, do que o corpo produz”), reflexão sobre os aspectos socioculturais das canções (letras, folclore), formação de repertório (“popular, erudito, clássico, moderno”) e conhecimento estético-musical (“infinidades de ritmos, melodia”) afirmando no final do parágrafo que música pode ser feita e vivida por todos. Ao que parece, ela demonstra saber quais as possibilidades para a sua ação musicalizadora em sala de aula. Contudo, no parágrafo seguinte, ela aponta a necessidade de um especialista em musicalização na escola para que tudo isso seja realizado, evidenciando talvez, sua insegurança em relação ao fazer musical sobre o qual já tem conhecimento.

Essa postura é recorrente no discurso de outras professoras.

Em minha opinião seria necessário uma estruturação das escolas municipais para trabalhar efetivamente a musicalização nas escolas, para ir além de atividades repetitivas, pois já trabalhamos com música na escola, mas precisamos nos aperfeiçoar e ter materiais na escola para enriquecer nosso trabalho. Seria necessário também abrir novos concursos para acolher profissionais formados na área de música para realizar trabalho com os alunos (Tina I).

Neste relato, Tina I aponta para a necessidade de aperfeiçoamento das professoras, mas não abre mão da contratação de profissionais formados na área de música, ainda que tenha relatado anteriormente uma prática interessante em sala de aula. Não quero aqui dizer que não seja importante a contratação desses

---

<sup>9</sup> Concernente ou pertencente à alma.

profissionais, pois entendo que um trabalho de cooperação deste especialista em música com o corpo docente seria ainda mais enriquecedor, mas gostaria de ressaltar que, talvez, o desejo de se ter a presença de profissionais como este na escola, seja fruto da insegurança paralisante dessa professora. Socializo a seguir, mais um trecho de seu relato:

Por dar importância a música, sempre que posso tento planejar atividades com as crianças que envolvam música. Tento trazer para elas músicas que me agradam, como Palavra Cantada, Adriana Partimpim, trouxe uma música da Vanessa da Mata (Joãozinho) em que construímos passos da dança para apresentação da Casa Aberta deste ano. Tento também trazer música clássica, pois às vezes, ouço para acalmar e esquecer o cotidiano corrido. Porém, para mim, é um grande desafio trabalhar a música clássica com as crianças. Trouxe algumas músicas clássicas para meus alunos e apliquei na sala de aula. As crianças gostaram muito da atividade que trabalhava música clássica com os olhos fechados (Tina I).

Observa-se que, Tina I, utilizando-se de seus conhecimentos musicais, trazendo para a sala de aula o suas preferências musicais e apresentando-as aos alunos, ainda que sua prática possa ser aperfeiçoada como ela mesma afirmou, certamente contribuiu para a reflexão destes, pois ao expor seu gosto musical pessoal, propiciou a eles a oportunidade de confrontá-lo com seus próprios gostos musicais, desencadeando um processo dialógico entre suas (professora e alunos) imagens aurais<sup>10</sup> (BEYER, 1999) – considerando que essas músicas são discursos artístico-musicais – que os levarão à produção de sentidos outros. Logicamente, é impossível aferir que tipo de relação Tina I assumiu com seus alunos, pois esses detalhes o relato não contempla, mas é inegável que nessa prática a dialogia aconteceu, e, fatalmente, produziu sentidos.

Além delas, outras professoras demonstraram em suas escritas – ainda que indiretamente – a mesma preocupação:

Para musicalizar as crianças, vejo a necessidade de um preparo maior (conhecimento do professor) sobre o assunto e também o fator tempo, que muitas vezes não é suficiente para desenvolver certas atividades como deveríamos (Bora).

---

<sup>10</sup> “Imagem aural é um tipo diferenciado de representação mental, que não se processa do mesmo modo que as proposições verbais [...] São as imagens aurais que possibilitam a um indivíduo que evoque simbolicamente a realidade musical ausente. Em outras palavras, são elas que permitem pelo menos a função de memorizar (gravar) e lembrar (evocar) músicas conhecidas pelo sujeito, ou fragmentos destas. Mais tarde, com o incremento da representação operatória, torna-se, então possível variar, transformar e analisar músicas em um campo muito maior de abrangência” (BEYER, 1999, p. 15-18).

Para musicalizar crianças, é preciso que o professor goste e esteja preparado para isso, pois não sei dizer se essa é a melhor maneira de lidar com a música na escola (Cris).

É um desejo meu também que os alunos tenham a oportunidade de entrar em contato com profissionais que conhecem muito bem a música e podem trabalhar bem com ela (Mila).

Por isso, concordando com Serodio (2010), acredito que “a organização reflexiva e responsável” (p. 110) de uma práxis musicalizadora no processo de co-formação musical entre professores generalistas, precisa ser antes de tudo um trabalho de convencimento, não só da importância da música na formação do indivíduo, mas principalmente da possibilidade do fazer musical por parte desses professores, sobretudo se considerarmos a escassez de profissionais licenciados em música e que esses profissionais “raramente são solicitados nos anos iniciais da escolarização, especialmente nos sistemas educacionais públicos” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

O fato é que, além da consciência da musicalização escolar como conteúdo importante na formação integral do indivíduo, agora pesa o aspecto do direito do aluno diante da Lei 11.769 sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola, uma vez que essa lei foi sancionada em 2008 com prazo para sua implementação encerrado em 2011, conforme referido na introdução deste trabalho. Deste modo, seja como for, a música passou a ser conteúdo específico obrigatório do currículo escolar.

Em relação à relevância desse conteúdo no currículo escolar, todas as professoras parecem estar cientes e a maioria escreveu sobre isso. Todavia, há diversidade no entendimento dessa relevância e eu gostaria de destacá-la nos trechos a seguir.

As escolas precisam levar a sério o fato de a musicalização ser importante e que é necessário dentro de uma sala de aula se ouvir música, ensinar música apresentar instrumentos desconhecidos para os alunos, é preciso fazer com que eles escutem uma música clássica e se envolvam sintam o “colorido” da música. Com isso eu acredito como professora e amante da música que teremos alunos diferentes dentro da sala de aula, alunos abertos a conhecer o novo, o clássico (Nanda).

Nanda parece acreditar na função humanizadora da música, pois fala de alunos diferentes na sala de aula. Segundo Monroe (1968), Platão dava muita importância aos mestres de música de sua época, pois, conforme ele, esses mestres

[...] familiarizavam as almas dos meninos com o ritmo e a harmonia, de modo que [...] [pudessem] crescer em gentileza, em graça e em harmonia, [...] [tornando-se] úteis em palavras e em ações; porque a vida inteira do homem precisa de graça e de harmonia (PLATÃO apud MONROE, 1968, p. 48).

Esse entendimento de que a música influencia na formação do caráter humano era comum entre os filósofos gregos. Aristóteles, por exemplo, dizia que, “[...] emoções de toda espécie são produzidas pela melodia e pelo ritmo; através da música, por conseguinte, o homem se acostuma a experimentar as emoções certas; tem a música, portanto, o poder de formar o caráter [...]” (apud TAME, 1984, p. 19). Ainda, como diz Tame (1984), “a ideia de que a música exerce influência – e uma influência poderosa – sobre o caráter do homem persistiu em ampla escala para além do tempo de Cristo, através da Idade Média e da Renascença, até o último século” (p. 19-20). E, se considerarmos que de fato, há uma relação entre música e moral, faz-se necessário então conhecermos que tipo de influência cada gênero musical impõe sobre a personalidade de nossos alunos, bem como às nossas também. Para os chineses, por exemplo, “toda a música vulgar e sensual exercia uma influência imoral sobre o ouvinte” (TAME, 1984, p. 35). Aristóteles acreditava que os efeitos sobre a personalidade, variavam conforme o modo<sup>11</sup> utilizado na composição musical. Contudo, essa discussão transcende o escopo deste trabalho, ainda que a considere fundamental. Entretanto, importante mesmo neste momento é que, ao que parece, Nanda reconhece essa influência da música sobre seus alunos e por isso a considera relevante na educação.

Já Tina I, trata da essencialidade da música para a vida e a considera um instrumento importante:

Mas acredito que a música é essencial para a vida e, por isso, acredito que também é um importante instrumento para ser trabalhado em sala de aula junto com os alunos (Tina I).

Não entendi o que ela quis dizer com “importante instrumento para ser trabalhado em sala de aula”, pois isto não está evidente no restante do relato, mas quando ela fala da essencialidade vital da música, penso que indiciariamente ela esteja considerando – assim como Nanda – a relação entre música e moral no que

---

<sup>11</sup> Os modos musicais gregos fundamentavam-se na crença de que —cada harmonia provoca no espírito um determinado movimento [...] cada modo musical grego estava associado a um éthos específico (TOMÁS, 2005 p. 17), um modo particular de ser (PIAZZETTA, 2010, p. 43).

tange seus efeitos psicossociais. Porém, se não for esse o caso, a outra possibilidade indiciária é de que ela esteja considerando a música como “importante instrumento” de apoio à prática pedagógica em geral. Se assim for, embora esse uso da música também possa ocorrer na escola, não se pode restringi-lo a apenas isso, como já visto anteriormente.

A utilização da música como instrumento de apoio para outras disciplinas é muito comum no ambiente escolar, talvez pelo ranço histórico que desconsidera a música – e outras artes – como conhecimento específico. Por outro lado, venhamos e convenhamos, a música como conhecimento não tem especificidade rígida e isso certamente dificulta o seu enquadramento nos requisitos necessários para ser uma disciplina escolar.

Conforme Tourinho (1993),

Quando os educadores refletem sobre música como conhecimento, vão mais além. Queremos construir caracterizações sobre esta forma de conhecimento, tanto para pensar em suas possíveis especificidades, quanto para dimensionar suas influências e contribuições para a formação dos indivíduos. É claro, então, que se considerarmos a dinâmica e complexidade (historicidade) dos processos de criação musical – num extremo – e apreciação – no outro, somando a estes os de formação (institucionalizada ou não), dificilmente poderíamos antever um fim para esta reflexão (p. 68).

Todavia, apesar de toda a complexidade envolvida nesta reflexão e a impossibilidade de se prever seu fim, a recente aprovação da Lei 11.769 sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, faz com que essa reflexão caminhe a passos largos pela necessidade de se ter conteúdos que preencham os requisitos que farão da música uma disciplina. Um dos expositores que participaram da audiência pública 38ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação do Senado e 9ª Reunião Ordinária da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da 4ª Sessão Legislativa da 52ª Legislatura no dia 22 de novembro, quando foi entregue o Manifesto desenvolvido pelo GAP (Grupo de Articulação Política)<sup>12</sup>, João Guilherme Ripper, que foi diretor da Escola de Música da UFRJ de 1999 até 2003 e atual diretor da Sala Cecília

---

<sup>12</sup> Movimento articulado que gerou o projeto de lei no Senado. O GAP era constituído por entidades representativas e especialistas da área, com a finalidade de debater e elaborar uma audiência pública para instruir os senadores, convocada pela Comissão de Educação no Senado Federal (GONÇALVES, 2008).

Meireles, no Rio de Janeiro, desde 2004 (GONÇALVES, 2009, p. 100), disse ao defender uma de suas posições que,

A educação musical não visa à formação de profissionais, apenas, mas de um público capaz de usufruir o imenso patrimônio que foi construído em sua maior parte no decorrer dos últimos quatro séculos, e que se constitui uma das maiores provas do gênio humano (DIÁRIO DO SENADO FEDERAL, 2007 apud GONÇALVES, 2009, p. 101).

Ainda lembrando momentos da mesma reunião, a expositora Prof.<sup>a</sup>. Liane Hentschke argumentou que,

O papel da educação musical nas escolas é o de expandir o universo musical dos alunos, oferecendo a eles o acesso às diversidades de práticas e de manifestações musicais locais, regionais e multiculturais. E a oportunidade, se desejarem, de seguir a carreira profissional em música no ensino superior (DIÁRIO DO SENADO FEDERAL, 2007 apud GONÇALVES, 2009, p. 99).

Já o então senador Cristovam Buarque (PDT-DF), ao receber a palavra nesta mesma reunião, “acentuou que música precisa estar no currículo tanto quanto Português e Matemática, porque não basta apenas o conhecimento, é necessária também a imaginação, sendo a música uma das vias da imaginação, além do prazer estético” (GONÇALVES, 2009, p. 101). Segundo ele, nós aprendemos música “não para ser um profissional de música, mas para ser um bom profissional em qualquer área e para ser um bom cidadão e para usufruir do mundo” (DIÁRIO DO SENADO FEDERAL, 2007 apud GONÇALVES, 2009, p. 101).

Desta maneira, podemos notar como o processo de aprovação da Lei 11.769, foi profícuo no que diz respeito a despertar e impulsionar a reflexão sobre a importância do ensino de música na escola e apontar possibilidades conceituais quanto à especificidade deste ensino.

Contudo, na prática, existe certa obscuridade a respeito da musicalização e de sua implementação na Educação Básica. Apesar do esforço de algumas escolas em buscar possibilidades para essa implementação, o que se vê na maioria das vezes é um resgate de práticas pedagógico-musicais ultrapassadas, perpassadas por ideias equivocadas a respeito de “dom” e “talento”, visando ainda o ensino de um instrumento musical como finalidade da musicalização ao invés de considerar esse ensino apenas como mais um meio para se musicalizar as crianças.

Além disso, ainda há escolas que nem sequer sabem da aprovação da lei, evidenciando o nível de valoração que a educação pública dispensa a essa nova disciplina. Para Meire, essa desvalorização também ocorre na universidade.

Na grade curricular da Pedagogia e cursos de formação, musicalização deveria ter a mesma carga horária, a mesma valorização que disciplinas como Didática ou Português (Meire).

No entanto, a maioria das professoras que realizaram essa escrita sugerida em nosso último encontro, reconhece a música como conteúdo importante na formação integral do indivíduo.

A música precisa fazer parte do cotidiano escolar, isto é fazer nossas crianças tomarem gosto, sentir prazer que leve a felicidade, afinal música é essencial na vida do ser humano, que para rir ou chorar, relaxar do stress da vida moderna (Mar).

Vejo a musicalização como uma oportunidade de oferecer aos alunos variedade musical (mostrar a eles que existem outras músicas além daquelas que veiculam comercialmente) e sensibilizá-los para que, conhecendo e tendo a oportunidade de ouvir vários estilos, possam escolher um preferido (Nata).

Acredito pelo que tenho experienciado, que incluir a musicalização nas escolas será bastante positivo. (Mila).

A música é um tipo de arte que alimenta e desperta os sentidos da alma. Ela é uma “companheira” presente nos momentos significativos da vida. Além disso, é mostrar ou sensibilizar as crianças que música é uma das mais lindas expressões de sentimento (Nata).

A música invade o corpo, não só pelos ouvidos, mas também quando sentimos no corpo fazendo-nos dançar, cantar, rir e chorar.

Não sei instruir para a música, apenas sentir. Descobri que quando as crianças ouvem música, o trabalho de arte flui melhor, há maior concentração e os resultados mais bonitos e caprichados.

Então, descobri que a música é para os meus ouvidos, não para ler partituras ou tocar instrumentos. A música é um complemento, um acalanto, um carinho para os ouvidos meus e de meus alunos (Ane).

A música é algo que faz parte da vida de todos os seres.

A música é uma expressão do estado dos alunos em suas diferentes situações (momentos), que brotam espontaneamente (Bora).

A música faz aflorar tudo o que temos no íntimo em matéria de emoções (Mar).

A música, para mim, é arte. E daí, me inspirar nela para expressar sentimentos, angústia, felicidades (Tina I).

Manacorda (2007), ao procurar entender a “pedagogia” implícita nos escritos de Marx, diz que apesar da ênfase dada por este último aos conteúdos científicos na organização do ensino, “conteúdos estes entendidos como elementos de

compreensão geral do mundo natural e humano” (MANACORDA, 2007, p.114), Marx reservava ao tempo livre e às atividades culturais – que para ele deveriam ser extraescolares – um papel importante na formação integral do ser humano, pois, segundo Manacorda (2007),

Exatamente no texto mais explícito da sua pedagogia, isto é, nas *Instruções aos delegados*, de 1866, Marx tinha colocado em primeiro lugar o ensino intelectual, mas sem defini-lo posteriormente (MARX 1962, p. 118; MANACORDA, 1964, p. 83). Que pode ser isso senão, exatamente, tudo aquilo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, isto é, a abertura àquele mundo das letras, das artes, da história, do pensamento que Marx, por seu lado, tão bem sabia apreciar? (apud MANACORDA, 2007, p. 108).

Ao que parece, Marx reconhecia a importância do que Manacorda chamou de “cultura desinteressada” (2007, p. 108), ainda que para ele (Marx) a estrutura escolar devesse continuar essencialmente destinada à aprendizagem do que é necessário ao homem no “reino da necessidade”, sendo que o que coloca esse homem no “reino da liberdade”, ou seja, no acesso a toda essa “cultura desinteressada” (artes, literatura, história, etc.), deveria estar restrito à vida cotidiana, ao intercâmbio espiritual com os adultos e não ao ambiente escolar.

Mas, se considerarmos um país como o nosso, onde os valores culturais são fomentados prioritariamente por uma Indústria Cultural preocupada com os cifrões em detrimento de uma formação intelectual efetivamente integral da sociedade, como confiar aos pais, ou aos adultos, entregues que estão a essa massificação da cultura (salvo exceções), a responsabilidade de introduzir as crianças no “reino da liberdade” de que trata Manacorda (2007)? Tendo em vista essa realidade, não seria a escola o lugar ideal, onde as crianças pudessem ter acesso à cultura negada pela mídia?

Tina G, abordando esse assunto diz o seguinte:

A música invade todas as esferas da vida na sociedade, porém, na escola, que é o espaço do saber sistematizado ela ainda acontece na maioria dos lugares, informalmente. O fato é que a informalidade não é de todo ruim, porém resulta em ausências muito significativas. Assim, a educação musical de muitas gerações fica fadada ao que a mídia de massa oferece. Não que a escola seja detentora de toda a sabedoria e que possa solucionar isso sozinha, mas que ela também poderia e deveria ser um espaço onde essa questão fosse posta. Assim o gosto musical também é afetado não pela diversidade e abertura do que é oferecido, mas pelo mercado de consumo que a música se tornou. Dessa maneira, gostar de uma música é reconhecê-la

(Tina G).

Neste trecho de sua escrita, a professora reconhece a escola como espaço possível para contrapor uma cultura engessada por interesses hegemônicos com uma cultura forjada por uma discussão livre e dialógica, que seja universal e que abarque inclusive a cultura midiática, expondo-a a análise crítica dos alunos.

Para Ourique e Trevisan (2006),

A educação, entre as demandas por emancipação e pelo domínio de conhecimentos úteis, não pode fechar os olhos às inovações culturais, assim como também não pode contemplá-las em sua totalidade. Promover a formação cultural do homem na educação é uma tarefa que não se reduz a reproduzir os instrumentos e argumentos da indústria cultural, mas passa pela sua discussão, possibilitando a visão de outros enfoques (p. 37).

No final de seu enunciado, Tina G. parece estar fazendo uma referência à Adorno (1994) ao falar sobre a tendência mercadológica da criação musical atual, e ao apontar o fenômeno de o gosto musical contemporâneo ser antes reconhecimento do que conhecimento, pois, segundo Sarmiento (2010), Adorno diz que

todos tendem a seguir a moda musical; logo, ouve-se, predominantemente, aquilo que é divulgado pelos meios de comunicação de massa. [Conforme Sarmiento], o esteta alemão afirma ainda que as mais recentes modificações da consciência musical pouco têm a ver com gosto, conceito por ele considerado ultrapassado. Segundo o autor, não é possível viver empiricamente o direito à liberdade de escolha em meio a mercadorias musicais fetichizadas e padronizadas, como é o caso da música de massa. Dessa forma, gostar de um disco de sucesso é quase o mesmo que reconhecê-lo, sendo que as preferências expressas dizem respeito, na maior parte das vezes, ao detalhe biográfico ou à situação na qual a música foi ouvida (ADORNO, 1999, p. 66). E, assim, toda a vida musical é dominada por fetiches de forma que o fator determinante de sucesso de uma música é o quanto ela é conhecida e famosa (p. 27).

Como aponta Sarmiento, para Adorno não há possibilidade de alguém afirmar gostar de um gênero musical ou outro dentro desse mercantilismo cultural, sem que haja condições por parte desta pessoa de uma reflexão que trave uma relação esteticamente dialógica com o objeto da audição em questão, pois,

O conceito de fetichismo musical não se pode deduzir por meios puramente psicológicos. O fato de que „valores“ sejam consumidos e

atraiam os afetos sobre si, sem que suas qualidades específicas sejam sequer compreendidas ou apreendidas pelo consumidor, constitui uma evidência da sua característica de mercadoria. Com efeito, a música atual, na sua totalidade, é dominada pela característica de mercadoria (ADORNO, 1999, p. 77 apud SARMENTO, 2010, p. 27).

Deste modo, para que os alunos tenham consciência a respeito dessa característica mercadológica da música – e da cultura em geral – faz-se necessário uma educação escolar que propicie a emancipação humana, ou seja, uma educação que possibilite uma auto-reflexão crítica do condicionamento social a fim de “contrapor-se a uma tal ausência de consciência, [evitando] que as pessoas golpeiem para os lados em refletir a respeito de si próprias” (ADORNO, 1995, p.121).

## **CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que as professoras tenham demonstrado uma resistência em registrar suas práticas musicais em sala de aula, os relatos requeridos a elas, por mim, pesquisador – tanto os memoriais quanto os últimos relatos sobre suas concepções de ensino musical e musicalização – foram suficientes para evidenciar a indiscutível formação musical de todas elas (formal ou informal), bem como seus conceitos e preconceitos com relação à prática musical em sala de aula. A maioria considerou a música como conteúdo importante na formação integral do indivíduo, mas se mostrou receosa quanto à prática deste conteúdo em sala de aula, ainda que em muitos relatos tenha ficado evidente sua capacidade para isso.

Se considerarmos que na experiência do curso dado por mim em uma escola particular de Rio Claro, demorou um ano até que as professoras começassem a atender para a música como conteúdo importante na educação e somente no último ano elas decidiram assumir o planejamento de suas aulas musicalizadoras (lembrando que a período do curso foi de três anos sendo os encontros mensais com duração de três horas), no curso proposto à E.M “Potência Musical”, o primeiro desses objetivos, que diz respeito à importância da música na formação do homem, foi atingido num curto espaço de tempo.

Com relação à decisão de assumir a elaboração de uma pedagogia musical em sala de aula, penso que seria necessário pelo menos mais um ano de curso para que as professoras se sentissem seguras para tanto, pois, além da falta de familiaridade com elementos da música, resultado da ausência desse conteúdo na formação escolar da maioria, ainda pesa o medo oriundo de preconceitos relacionados à questão da falta de “dom” e “talento”, que paralisa boa parte das professoras com as quais pesquisei. A quebra desses preconceitos exige, além de tempo, espaços de convencimento que propiciem a troca mútua de saberes da experiência visando à construção coletiva de uma pedagogia musicalizadora que esteja adequada à realidade da escola.

Contudo, percebo que a contribuição que este curso deu às professoras e à escola, foi a de proporcionar (ou provocar) o início de uma discussão relacionada a como implementar a Lei 11.769, uma vez que ela fez da música um direito do aluno, tendo que ser oferecida no ambiente escolar. Já para o pesquisador, a contribuição dessa investigação foi tremenda, pois pude repensar a minha prática enquanto

musicalizador, revendo conceitos, aprendendo novas estratégias musicalizadoras, desistindo de estratégias equivocadas e avaliando as possibilidades e limitações da prática musicalizadora na escola pública.

É fato, que o Governo Federal, ao aprovar uma lei como essa, não leva em consideração as vicissitudes da escola que impedem – em partes, acredito – sua implementação adequada como, por exemplo, a falta de formação das professoras polivalentes nesta área específica; a escassez de profissionais licenciados em música para suprir essa demanda; a falta de tempo em sala de aula sofrida pelas professoras que já têm que dar conta de vários encargos relacionados à formação do aluno; o excesso de documentos (registros, relatórios, avaliações, planejamentos, projetos, etc.) exigidos pelas secretarias de educação Brasil a fora; a falta de infraestrutura para a prática da musicalização e tantas outras dificuldades que fazem da profissão docente neste país um grande desafio. Entretanto, também é fato a necessidade (e agora o direito) de as crianças terem acesso na escola a todos os bens culturais acumulados historicamente, principalmente diante da importância desses bens para a formação integral do indivíduo, importância esta destacada pela maioria das professoras em seus relatos.

Certamente, cursos de formação continuada nesta área da musicalização requerem um espaço “extra-HTPC”, pois música e musicalização são temas vastos que não caberiam em um HTPC, mesmo porque este horário já é pequeno demais tendo em vista ser ele destinado à troca da experiência profissional docente (quando isto realmente ocorre) de inúmeras horas de trabalho. Porém, essa é uma das dúvidas que surgiu na minha reflexão. Como lidar com o fator “tempo” na escola ou “falta de tempo”, uma vez que cursos de formação continuada exijam disponibilidade temporal das professoras? E na sala de aula, onde também o tempo é escasso, como incluir mais uma disciplina no currículo sem que haja espaço temporal suficiente para a sua inclusão? Não tenho respostas.

Apesar de entender e concordar que a música seja importante na formação integral do indivíduo, e que aproximá-la da pedagogia represente “uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente” (FIGUEIREDO, 2004, p. 60) pelos professores, penso que um melhor acolhimento por parte destes professores a respeito de uma pedagogia musical, talvez exija, além de cursos de formação continuada nesta área e da desmistificação de conceitos equivocados a respeito de “dom” e “talento”, uma ação

mais pontual por parte do poder público com vistas à implementação da Lei 11.769, através de investimentos em instrumentos musicais para as escolas, de oferecimento de novas licenciaturas na área da música em todo o território nacional e de contratação de profissionais licenciados em música para trabalharem em parceria com as professoras para orientação de suas práticas musicalizadoras em sala de aula. Em suma, faz-se necessário a elaboração de políticas públicas que providenciem os meios pelos quais o direito à educação musical se realize e as determinações legais saiam do papel para satisfazerem os desejos dos governados (OLIVEIRA, 2006).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: *Adorno*. São Paulo: Ed. Nova Cultura. Col. Os Pensadores, 1998.
- \_\_\_\_\_. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: Olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BEYER, E. (Org.). Fazer ou entender música? In: \_\_\_\_\_. *Ideias em música*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: FNDE, 2006.
- BRASIL. Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2009.
- BRITO, T. A. de. Educação musical: uma caixa de música. In: V SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA, 2010. Campinas. *Anais ...* Campinas: GEPE/UNICAMP, 2010. v. I. p. 189-198.
- CHALUH, L. N. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. 290 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de educação. Departamento de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

COMÉNIIO, J. A. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F.; GODOY, V. L. F. M. *Música nas séries iniciais: quem vai ensinar?* Belo Horizonte: XIV Encontro Anual da ABEM, 2005.

FIGUEIREDO, S. L. F. A legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola. In: *XVII Congresso da ANPPON, 2007*, São Paulo. Anais do XVII Congresso da ANPPON, São Paulo: UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.11, p.55-61, out. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 21 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 21 jun. 2009.

FILHO, J. C. Práticas de escuta e cultura de audição. In: JANOTTI JR, J. S.; LIMA, T. R.; PIRES, V. de A. N. (Org.) *Dez anos a mil: mídia e música popular massiva em tempos de internet*. Porto Alegre: Simplíssimo, 2011. p. 85-98.

FONTEERRADA, M. T. O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.18, p. 27-33, out. 2007.

\_\_\_\_\_. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GONÇALVES, P. C. da S. *Uma reflexão histórica e crítica sobre música e educação: análise do projeto de lei do Senado nº 330 de 2006 que deu origem à Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. 2009. 147 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

GUIMARÃES, L. *Políticas públicas educacionais: prática musical na escola pública paulista*. São Paulo: UNESP, 2008.

HILDEBRANDT, C; ZAN, B. Explorando a arte e a ciência dos sons musicais. In: KAMIL, C.; DEVRIES, R. *Jogos em Grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Org.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.113-132. 2004.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Ed. Alínea, 2007.
- MORAES, J. No divã, a realidade escolar. In: CHALUH, L. N. (Org.). *Escola universidade: olhares e encontros na formação de professores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 89-98.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2 .ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1954.
- NUNES, C. M. F. *Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira*. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- OLIVEIRA, R. F. de. *Curso de direito financeiro*. São Paulo: RT, 2006.
- OURIQUE, M. L. H.; TREVISAN, A. L. Formação versus indústria cultural na construção da subjetividade. In: PUCCI, B. (Org.). *A indústria cultural hoje*. Congresso internacional realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”. UNIMEP, 2006. p. 35-46.
- PIAZZETTA, C. M. F. Música em musicoterapia: estudos e reflexões na construção do corpo teórico da Musicoterapia. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba v.1, p.1-141, 2010.
- SARMENTO, L. E. *A escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2010.
- SERODIO, L. A. Uma escuta da música: na escola. In: V SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA, 2010, Campinas. *Anais...* Campinas: FE/UNICAMP, 2010.
- SOUZA, J. Comentário. In: KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *EM PAUTA*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; v.11, n.16/17; p. 50-73, 2000.
- SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- SCHROEDER, S. C. N. O pedagogo e a música: possibilidades e limites. In: V SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA, 2010, Campinas. *Anais...* Campinas: FE/UNICAMP, 2010. p. 179-188.

\_\_\_\_\_. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 44-52, mar. 2009.

STAHLSCHMIDT, A. P. M. Como situar a arte musical em uma sociedade? In: BEYER, E. *Ideias em música*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

STRAZZACAPA, M.; SCHROEDER, S. N.; SCHROEDER, J. A construção do conhecimento em arte. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. de. *Estudo, pensamento e criação*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOURINHO, I. Um compositor, uma educadora, muitas perguntas e algumas reflexões, sobre prática de ensino de música. *Revista ABEM*, Porto Alegre, v. 3, p. 65-75, junho. 1993.

## ANEXO A

60

R. MURRAY SCHAFFER

SCHAFFER: — Obrigado, senhorita. Desde que soube que vocês todos são também compositores, pois estão também fazendo sua própria música para tocar, pensei que seria mais divertido compormos uma peça juntos, não acham?

*A classe está maravilhada. Olhando pela sala, Schaffer nota que as paredes estão cobertas de coisas que eles mesmos fazem: desenhos, recortes, máscaras etc. Salientando o ar particularmente feroz da máscara pendurada, o poema de Bertold Brecht. "A Máscara do Demônio da Maldade" salta à mente. Possivelmente, algo poderia ser construído sobre isso.*



SCHAFFER: — Estou olhando as coisas fascinantes que vocês fizeram e puseram nas paredes. E ali, olhem aquela máscara — ela é maravilhosa! Algo me ocorreu enquanto a olhava. Estava pensando que assustador seria se vocês tivessem essa máscara pendurada no quarto, à noite. Supondo-se que fosse uma máscara do demônio da maldade, vocês não teriam medo de olhar para ela no escuro? *As crianças concordam, com um arrepio.* Vamos supor que a gente faça um pequeno poema sobre ela. "Há uma máscara japonesa pendurada em minha parede, esculpida na madeira, pintada de dourado. É a máscara do demônio da maldade."\* Alguém escreva isso no quadro para nós. E enquanto isso vou fazer uma pergunta: se vocês estivessem dizendo isso a um amigo, como diriam? *Dois ou três crianças declamam dramaticamente.* Está muito

\* No original inglês: "On my wall there is a Japanese mask carved in wood, painted with gold paint. It is a mask of the evil demon."

62

R. MURRAY SCHAFFER

MENINO: — Assim! *Golpeia duas notas, cada qual com uma baqueta.*

SCHAFFER: — Esse é o som mais assustador que você consegue no xilofone? Podem pensar em mais alguma coisa?

OUTRO MENINO: — Ele pode correr as baquetas pelas teclas bem rápido: isso dá um som que assusta.

*O primeiro menino tenta. Experimenta e finalmente decide que o melhor som é produzido por um glissando em movimento contrário, assim:*



*Durante a discussão, o menino que toca pratos introduz-se despercebidamente, para ser chamado a dar a sua contribuição, levantando os pratos para bater e causar terror a seus colegas de classe.*

SCHAFFER: — *notando-o.* Bem, vá adiante!

PRATOS: — Crrrrraaaaaaassssshhhhhshshshshshsh!

SCHAFFER: — E esses outros instrumentos, os *glockenspiels\** e metalofones?

*As crianças experimentam; glissando e ataques bruscos são tentados. Depois de algum tempo, concluem que esses instrumentos não são satisfatórios para produzir um som de medo.*

SCHAFFER: — Está bem, vamos deixá-los fora por um momento. Apenas os tambores, pratos e xilofones. Vamos declamar de novo e, depois do grito, atacamos os instrumentos.

\* Jogos de sino. São também chamados de *bell's*. (N.T.)

O COMPOSITOR NA SALA DE AULA

61

bom. Porém, supondo-se que vocês realmente queiram assustar o seu amigo, como iriam dizê-la?

MENINO: — Bem, eualaria bem baixinho no seu ouvido até a "máscara do demônio da maldade"; aí eu daria um berro.

SCHAFFER: — Vamos experimentar. Todos juntos sussurrando e então, quando dissermos "A máscara do demônio da maldade!", a gente grita.

CLASSE: — *sussurrando suavemente.* "A máscara japonesa pendurada na minha parede é esculpida na madeira, pintada de dourado. É a *Máscara do Demônio da Maldade!*"

SCHAFFER: — Sim, vamos realmente acentuar a palavra demônio. Bem suave no começo e aí realmente forte; pronto?

CLASSE: — *sussurrando muito suavemente.* "A máscara japonesa pendurada na minha parede é esculpida na madeira, pintada de dourado. É a *Máscara do DEMÔNIO da Maldade!*"

SCHAFFER: — Bom! Acho que isso vai assustar. Agora, me digam, o que fariam se alguém viesse, sussurrasse isso nos seus ouvidos e então assustasse vocês?

MENINA: — Eu gritaria.

SCHAFFER: — Podem todos gritar? Faz de conta que vocês foram sacudidos. Vamos aos gritos.

CLASSE: — Aaaaaaaiiiiiiiiiiii!

SCHAFFER: — Vamos recitar nosso poema novamente e depois que berrarmos "demônio", todo mundo grita.

CLASSE: — "A máscara japonesa pendurada na minha parede é esculpida na madeira, pintada de dourado. É a *Máscara do Demônio da Maldade!*" Aaaaaaaiiiiiiiiiiii!

SCHAFFER: — Noto que todos vocês têm instrumentos à sua frente. Se quisessem expressar algo realmente assustador nos seus instrumentos, como fariam?

MENINA: — Tocaria meu tambor muito forte.

OUTRA: — Eu iria bater os *wood blocks\** bem forte.

MENINO: — Eu também bateria forte o xilofone.

SCHAFFER: — Mostrem como.

\* Instrumento de percussão que consta de pequenos blocos de madeira de vários tamanhos. Toca-se percutando com baquetas. (N.T.)

O COMPOSITOR NA SALA DE AULA

63

CLASSE: — *sussurrando levemente.* "A máscara japonesa pendurada na minha parede é esculpida na madeira, pintada de dourado. É a *Máscara do Demônio da Maldade!*" Aaaaaaaiiiiiiiiiiii! Crrrrraaaaaassssshshshshshshshshsh!

SCHAFFER: — Estou certo de que até o professor está assustado com esse som. Mas sabem, quando eu olho para essa máscara, também sinto pena dela. Sabem por quê? Olhem essa face de músculos entumescidos. A pobre máscara tem que ser assim o tempo todo. É terrivelmente duro ter uma cara feia e carregá-la todo o tempo, não? Vocês já pensaram? É o que a pobre máscara tem que fazer. Não dá pena? *A classe fica com pena da pobre máscara.* Vamos acrescentar uma frase ao nosso poema, para mostrar que temos pena da máscara. Vamos dizer: "Que pena! Olho a face de músculos entumescidos e penso: que dificuldade ser uma máscara da maldade o tempo todo!" Alguém gostaria de escrever isso no quadro para nós, e enquanto ele faz isso, quem gostaria de recitá-lo?

*Vários alunos dizem o texto e Schaffer pede aos outros que critiquem. Ao final é escolhida uma menina que conseguiu dar a expressão correta e qualidade patética procuradas. Os alunos decidem que só ela deve declamar.*

SCHAFFER: — Talvez os outros possam acompanhar o declamador em seus instrumentos. Como isso poderia ser feito? Lembrem-se do clima. Vocês estão com pena da máscara e se sentindo tristes por isso. Em que instrumentos vão expressar isso? Nos pratos?

CLASSE: — Não, nos pratos não!

ALUNO: — Talvez nos metalofones e *glockenspiels*.

SCHAFFER: — Como?

ALUNO: — Tocando notas muito graves, longa e suavemente.

SCHAFFER: — Vamos tentar com o declamador.

*Os que estão tocando metalofones e glockenspiels parecem quase acariciar as teclas com as baquetas.*

SCHAFFER: — Isso foi muito bem-feito. Haverá outros instrumentos que possam ser acrescentados — os *wood blocks*, talvez?

CLASSE: — Não, eles são muito fortes!

ALUNO: — Podemos usar os tambores se, em vez de bater neles, nós apenas os tocarmos com as mãos, fizermos rulos suavemente.

SCHAFFER: — Essa idéia é interessante! Vamos ouvir como soa!

*O som suave dos tambores é acrescentado aos do declamador e dos idiofones.*

SCHAFFER: — Mais alguma coisa?

MENINA: — Poderíamos cantar algo?

SCHAFFER: — O quê?

MENINA: — Talvez apenas “que pena”\* ou algo parecido com sons graves, como lamentos ou choro.

SCHAFFER: — Vamos tentar. Todo mundo canta “que pena”, soando como um lamento. E fica repetindo, bem suavemente.

*A trama suave do som vocal é acrescentada aos instrumentos e ao declamador.*

MENINA: — Professor, não acho o canto muito bom.

SCHAFFER: — O que há com ele?

MENINA: — Não gosto de “que pena”. Não soa como som de gemido e não é bonito para cantar.

SCHAFFER: — Você pode pensar em algo melhor?

*Aparecem várias sugestões das crianças. Finalmente, alguém sugere cantar “oh! que dó!”\*\* porque soa mais lamentoso. A observação é perspicaz. De fato, as longas vogais abertas de “oh! que dó!” são mais sugestivas de tristeza do que o “e” curto de “pena”. A classe experimenta “oh! que dó!” e fica satisfeita. O recitante faz as devidas trocas em suas linhas.*

\* No original: Oh pity. (N.T.)

\*\* No original: Oh sorrow. (N.T.)

SCHAFFER: — Agora vamos juntar tudo e ver o que conseguimos.

*Eles juntam as várias partes e repetem-nas muitas vezes. A cada repetição são feitas pequenas modificações, ou acrescentamos aqui e ali.*

MENINO: — Professor, por que alguém não faz o papel do demônio da maldade? Pode usar a máscara e, quando nós gritarmos “demônio da maldade”, ele poderia pular para a cena com a máscara.

SCHAFFER: — É uma boa idéia; quem quer ser o demônio da maldade?

*Esse pequeno interlúdio dramático é acrescentado; e, mais tarde, desenvolvem o demônio que salta detrás da mesa do professor (notem o simbolismo) e dança uma dança selvagem, acompanhado por tambores. Quando o recitante começa a segunda secção, ele cai no chão.*

*A medida que o tempo avança, Schafer vai se retirando devagar e a classe começa a ficar totalmente envolvida no trabalho, fazendo sugestões como “Desta vez você faz isso e eu aquilo”, e assim por diante. Não se pode dizer que o trabalho é um produto acabado, por esse processo; de fato, freqüentemente parece ser o oposto. Como na arte das sociedades primitivas, sua vitalidade está precisamente no seu estado de constante revisão. Nesse aspecto, a forma do trabalho precisa ser considerada como nada menos que a soma total das transformações. A verdadeira improvisação é uma pesquisa formal sem fim, e é por isso que estamos errados ao esperar sempre uma execução perfeita numa improvisação. Sua vitalidade está na habilidade de transformar-se, nada mais.*

*Ao todo, passaram-se duas horas desde o começo da experiência até a classe ser dispensada com o sinal do meio-dia. Olhando pela janela podiam-se observar as crianças voltando para casa e ouvir os sussurros, os gritos de medo e a dança selvagem da máscara sendo levados pelo pátio da escola, pelas ruas, pela vida.*