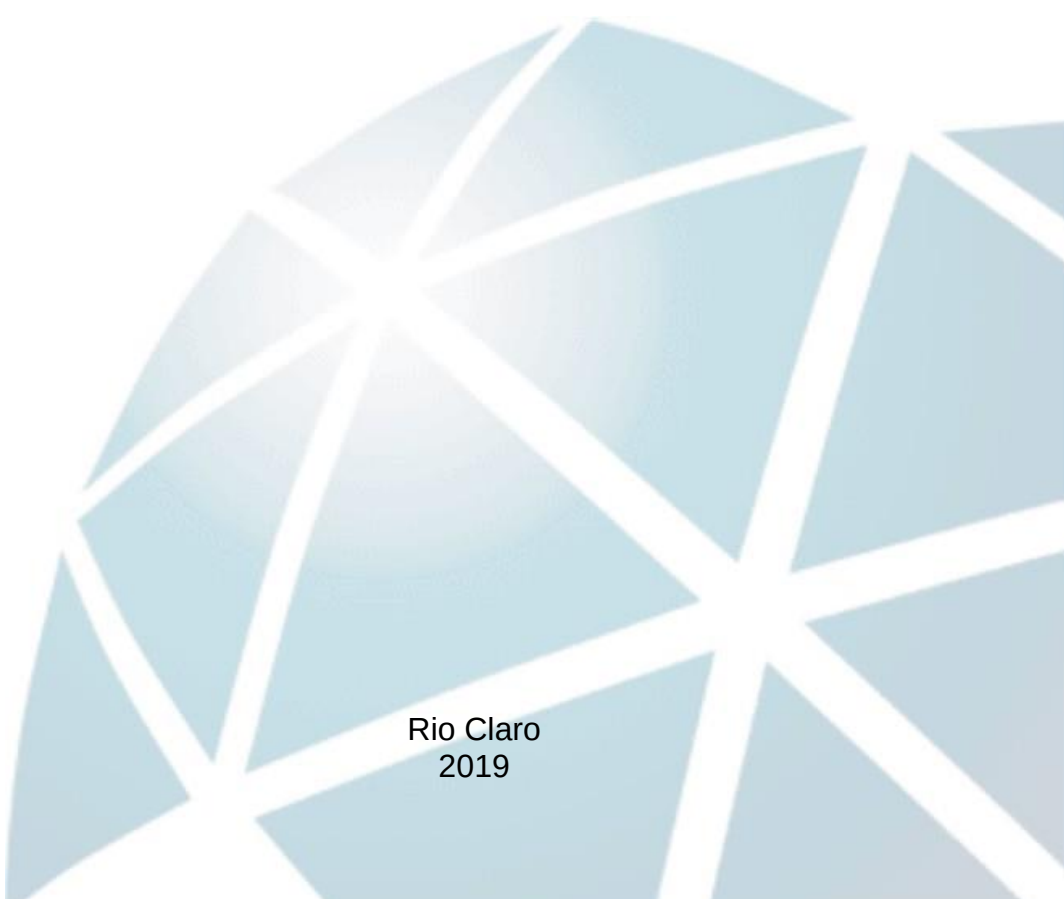

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

AMANDA CAROLINE CALIXTO

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO E SUAS
IMPLICAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL I**



Rio Claro
2019

AMANDA CAROLINE CALIXTO

MÚSICA NA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO
FUNDAMENTAL I

Orientador: Prof^a Dr^a Débora Cristina Fonseca

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

Rio Claro
2019

C154m Calixto, Amanda Caroline
Música na educação e suas implicações no ensino
fundamental I / Amanda Caroline Calixto. -- Rio Claro, 2019
103 f.

Trabalho de conclusão de curso (-) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Débora Cristina Fonseca

1. Educação. 2. Musica Instrução e estudo. 3. Crianças
Desenvolvimento. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e especialmente a Deus por ter me sustentado até aqui e por sempre iluminar meu caminho.

Agradeço também à minha família, amigos e todos que se fizeram presentes nesta minha caminhada. Gratidão por cada um de vocês, por todo apoio, incentivo e amor. Sem vocês o caminho teria sido mais árduo.

À professora Débora por toda orientação, paciência, confiança, suporte e atenção. Gratidão eterna por tudo.

À Universidade, por todos os momentos proporcionados.

Por fim, às escolas que abriram as portas para que esta pesquisa fosse realizada e aos professores e demais envolvidos que fizeram parte deste processo. Gratidão por toda atenção e contribuição.

“Portanto, pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas...”

(Maria de Lourdes Sekeff Zampronha)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa reflete acerca de questões relativas ao ensino de música no Ensino Fundamental I em escolas públicas, focando-se em suas problemáticas e possível ausência de prática e desenvolvimento no cotidiano escolar. O trabalho tem como objetivo conhecer a concepção dos professores de ensino da arte que atuam no Ensino Fundamental I sobre a utilização da música para o desenvolvimento dos alunos, visando apreender as dificuldades, a importância da música e possíveis benefícios oferecidos como potencializadores ao desenvolvimento cognitivo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem como metodologia a pesquisa de campo e que se utiliza de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, as mesmas sendo realizadas com professores do ensino da arte que atuam no Ensino Fundamental I em escolas públicas. A análise de dados da pesquisa assim como sua organização seguem a metodologia de Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011). É possível afirmar, após a análise dos resultados, que a música se faz presente dentro das escolas como entretenimento e não como Educação Musical, tornando o ensino através da música precarizado, fator esse principalmente atribuído à ausência de formação capacitadora de professores do ensino da arte para lidar com música na educação.

Palavras-chave: Música, Ensino, Educação Musical, Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	OBJETIVOS	9
2.1	Objetivo geral	9
2.2	Objetivos específicos	9
3	MÚSICA E SEUS CONTEXTOS	10
3.1	CONTEXTO HISTÓRICO	10
3.1.1	Música Elementar	15
3.1.2	Música na Antiguidade	16
3.1.3	Música Medieval	16
3.1.4	Música Renascentista	19
3.1.5	Música Barroca	20
3.1.6	Música Clássica	21
3.1.7	Romantismo	23
3.1.8	Música no Século XX	24
3.2	CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	26
4	MÚSICA E DESENVOLVIMENTO	31
4.1	Desenvolvimento Cognitivo	39
4.2	Abordagem Contextual	41
4.3	Educação Musical e Desenvolvimento	47
5	METODOLOGIA	54
6	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	58
6.1	CATEGORIA I – RELAÇÃO MÚSICA E ESCOLA	59
6.1.1	Presença da Educação Musical na Escola	59
6.1.2	Infraestrutura Escolar	64
6.1.3	Dificuldades no Ambiente Escolar	67

6.2	CATEGORIA II – RELAÇÃO MÚSICA E PROFESSORES	70
6.2.1	Importância da Música no Ambiente Escolar.....	70
6.2.2	Música como Instrumento para Desenvolvimento	73
6.2.3	Formação de Professores.....	77
7	CONSIDERAÇÕES SOBRE MÚSICA E EDUCAÇÃO	86
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	97
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com professores.....	99
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	100

1 INTRODUÇÃO

A música, sendo algo complexo de se explicar e determinar, pode ser entendida como “combinações de sons” ou “expressão artística”. Suas definições podem variar de acordo com cada entendimento, sendo ele técnico, cultural, até poético. Para além de suas definições contemporâneas, a música possui um extenso histórico de sua caracterização e definição, sendo eles diferentes e mutáveis conforme as épocas. Foram várias as definições até chegarmos à atualidade.

Nesse sentido, música é uma organização de sons para serem ouvidos, uma linguagem socialmente construída. Embora sendo uma manifestação artística universal, sua linguagem varia de cultura a cultura. (MEIRELLES; STOLTZ; LÜDERS, 2014, p.112).

Tal “organização de sons” está presente em nosso cotidiano desde o nascimento, de diversas formas; para alguns, até mesmo antes, recebendo estímulos sonoros desde o ventre materno. Em propagandas televisivas, filmes, rádio, até mesmo na sala de espera do consultório médico, está presente a música, como som ambiente. Plataformas digitais oferecem facilidade e opções para ouvintes de música acessarem a qualquer momento, o que torna o hábito ainda mais frequente e comum.

Porém, para além do entretenimento, a música pode também ser trabalhada na escola, garantida através do ensino da arte pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), especificamente no art. 26, conforme estabelece que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996), sendo, no caso, o § 2º, a garantia do ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica. A música, então, pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, através de atividades educativas e maneiras lúdicas de se trabalhar.

Aprender com música não estimula somente a diversão, principalmente por causa das inúmeras alternativas de atividades que podem ser trabalhadas, mas “A música auxilia a maturação intelectual do educando[...]” (ZAMPRONHA, 2002, p. 79).

Meirelles, Stoltz e Lüders (2014) mencionam a Educação Musical como potencializadora no processo de aprendizagem, enfocando nas habilidades cognitivas necessárias, já que:

“[...]para se desenvolver musicalmente é necessário o desenvolvimento multimodal de diversas habilidades cognitivas como, por exemplo, habilidades motoras, musicalidade, habilidades para o aprendizado, e, sobretudo a criatividade”. (MEIRELLES; STOLTZ; LÜDERS, 2014, p.124-125)

Porém, visando a música como instrumento para a aprendizagem, sendo, como já mencionado, garantida pela LDB (BRASIL, 1996), é uma prática constituída de alguns problemas e dificuldades. Compartilhamos o que Loureiro (2003) afirma:

São muitos os problemas enfrentados pela área de educação musical. Dentre eles, consideramos como os de maior importância a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental, e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar. (LOUREIRO, 2003, p.107)

Somando-se a ausência de compreensão acerca da música e seus valores, deparamo-nos com problemáticas quanto a prática da música no ensino em instituições brasileiras de educação. Sendo assim, é necessário entender o porquê de a música possuir tal tratamento nos processos educativos, a mesma sendo um instrumento de aprendizagem que pode ser desenvolvido através do ensino da arte. Como enfatiza Loureiro (2001):

Diante da realidade brasileira, a educação musical a nível de ensino fundamental não apresenta uma característica própria, um direcionamento que lhe dê a identidade de saber escolar, com possibilidades de acesso irrestrito à prática musical, onde se articulam experiências adquiridas tanto fora quanto dentro do sistema escolar de ensino. A educação musical requer novas propostas, novas possibilidades de intervenção educativa, pois é nessa fase da escolaridade que se dá a formação e o desenvolvimento de habilidades importantes para o desempenho futuro do indivíduo. (LOUREIRO, 2001, p.28)

Neste contexto se insere esta pesquisa qualitativa, que tem por objetivo conhecer a concepção dos professores de ensino da arte que atuam no Ensino Fundamental I sobre a utilização da música para o desenvolvimento dos alunos, utilizando como coleta de dados entrevistas semiestruturadas realizadas com tais professores.

Os resultados da pesquisa podem contribuir para um maior conhecimento sobre as dificuldades e potencialidades do ensino de música no Ensino Fundamental I, bem como a pensar alternativas para uma maior inserção da Educação Musical nas escolas públicas.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Pensando acerca das implicações do ensino da música na educação brasileira, o trabalho pretende conhecer a concepção dos professores de ensino da arte no Ensino Fundamental I sobre a utilização da música para o desenvolvimento dos alunos, visando apreender as dificuldades, a importância da música e benefícios oferecidos como potencializadores ao desenvolvimento cognitivo.

2.2 Objetivos específicos

O trabalho pretende ainda:

- 1) conhecer a concepção dos professores de ensino da arte do Ensino Fundamental I sobre a utilização de música para o desenvolvimento da criança.
- 2) analisar se os professores consideram a música como instrumento realmente importante no ambiente escolar.
- 3) identificar se o ensino de música está ou não presente efetivamente nas aulas, e, caso não esteja, o porquê desse fato.
- 4) verificar se existe infraestrutura adequada para o ensino de música nas escolas de ensino fundamental.
- 5) verificar se a formação dos professores de arte contempla o preparo para o ensino de música.

3 MÚSICA E SEUS CONTEXTOS

A música, de alguma forma, se faz presente em nosso cotidiano. Talvez ouvimos música pelo hábito de gostar de determinado estilo, ou ouvimos enquanto através de um vídeo, ou talvez pelo filme que assistimos. Pode parecer simples explicá-la e defini-la, afinal, como já mencionado, é algo que faz parte de nosso cotidiano de forma rotineira, porém, ao contrário de sua aparente simplicidade, a música possui um extenso e plural histórico de sua definição e composição, podendo ser explicada e determinada, por exemplo, pela técnica, cultura, tempo histórico e tradições, além de possuir termos acerca de “Educação Musical” e também todo seu histórico na educação brasileira. Sendo assim, para melhor exploração e compreensão do tema, nas próximas seções abordaremos a Música dividindo-a em dois contextos, sendo eles o Contexto Histórico e o Contexto Educacional Brasileiro. No Contexto Histórico, será abordada a música e sua trajetória na história, e, no Contexto Educacional Brasileiro, a forma em que a música está contextualizada na educação brasileira.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Iniciando tal proposta, o Contexto Histórico é o primeiro a ser explorado. Não estará presente, aqui, uma busca profunda acerca da História da Música, afinal, este é um tema consideravelmente extenso e que, para melhor exploração e explicação, seria mais apropriado uma profunda pesquisa, o que não é o principal objetivo neste presente trabalho senão a busca histórica como uma forma de contextualizar a História da Música com as demais áreas da Música que aqui serão abordadas.

Nesta subseção serão explicitados alguns pontos e desenvolvimentos considerados importantes para a História da Música. Dessa forma, a trajetória será separada por períodos históricos, sendo eles a Música elementar, Música na Antiguidade, Música Medieval, Música Renascentista, Música Barroca, Música Clássica, Romantismo e Música no Século XX.

Como enfatizou Mário de Andrade (1976, p. 11): “É comum afirmarem que a Música é tão velha quanto o homem, porém talvez seja mais acertado falar que, como Arte, tenha sido ela, entre as artes, a que mais tardiamente se caracterizou”.

O nocionamento do valor decorativo de qualquer criação humana, seja o objeto, o gesto, a frase, o canto, muito provavelmente derivou do tecnicamente mais bem feito. Um machado de pedra mais bem lascado, uma lança mais bem polida, o próprio gesto mais bem realizado, ao mesmo tempo que mais úteis e eficazes, tornam-se naturalmente mais agradáveis. Já o canto, a música, porém, para reunir à sua manifestação o valor estético do agradável, do decorativo, parece exigir mais que a ocasionalidade do apenas mais bem feito. Este valor estético do decorativo exige nela maior organização da técnica, sons fixos, determinação das escalas, etc. (ANDRADE, 1976, p.11)

Entendemos, então, a música como arte, possuindo suas próprias características, porém, a que levou mais tempo para ser caracterizada, levando em consideração sua complexidade para sua determinação e, como menciona o autor, seu valor estético do agradável. Como já mencionado, sua definição pode parecer simples, porém, há vários caminhos que podem ser seguidos quanto à sua caracterização. Está refletido na Música, também, o contexto de cada período histórico, sendo a Arte sempre contextualizada e refletindo a realidade que cercava sua elaboração e desenvolvimento.

Levando em conta alguns elementos técnicos da música, sua definição, ainda, pode ser denominada a partir de sua história, pensando nos elementos que a compõem. Componentes da música se fazem presentes há muito tempo, como, por exemplo, o ritmo.

O que a gente pode afirmar, com força de certeza, é que os elementos formais da música, o Som e o Ritmo, são tão velhos como o homem. Este os possui em si mesmo, porque os movimentos do coração, o ato de respirar já são elementos rítmicos, o passo já organiza um ritmo, as mãos percutindo já podem determinar todos os elementos do ritmo. E a voz produz o som. (ANDRADE, 1976, p. 13)

Tais termos técnicos mencionados, como o Som e o Ritmo, se mostram presentes, então, há muito tempo, e de forma simples, como, por exemplo, os batimentos cardíacos, que se caracterizam, também, pelo Ritmo. Além de tais termos técnicos mencionados, podemos encontrar alguns outros. Atualmente, possuímos diversos ritmos musicais e variações de harmonia, principalmente levando em conta a diversidade de cultura.

Dessa forma, podemos perceber a pluralidade que há dentro da música, pensando na variedade de culturas em nosso país e mundo e no quanto o conceito de música pode ser variado em cada uma delas. O fato da música possuir diferentes definições, seja, talvez, o motivo de apresentar um extenso e diversificado histórico. Sendo assim, neste caso, a Música Ocidental será um dos caminhos a serem seguidos no presente trabalho para a exploração de sua história e sua influência.

Porém, antes de adentrarmos em sua história, é importante que conheçamos alguns componentes que formam a música como conhecemos atualmente para melhor compreensão dos termos utilizados no decorrer do presente trabalho.

Os termos que trataremos em relação à música podem ser considerados teóricos ou técnicos, ou, também, conhecidos como “componentes musicais”, ou seja, elementos que compõem e formam a música como a conhecemos atualmente. São eles: Melodia, Harmonia, Ritmo, Timbre e Textura. É importante ressaltar que existem outros termos musicais além dos mencionados, porém, neste presente trabalho, serão abordados somente cinco, por serem os componentes básicos que compõem a música, sendo os demais componentes mais técnicos e mais específicos, termos que não se fazem necessários para a compreensão da música na escola nem para a compreensão da música no presente trabalho. São os cinco componentes aqui mencionados os que mais aparecerão conforme o desenvolver da pesquisa.

Iniciando pela Melodia, podemos levar em conta a seguinte definição:

Um dicionário musical sugere a seguinte definição: "seqüência de notas, - de diferentes sons, organizadas numa dada forma de modo a fazer sentido musical para quem escuta". Contudo, o modo de reagir a uma melodia é questão muito pessoal. Aquilo que faz "sentido musical" para um pode ser inaceitável para outro, e o que se mostra interessante e até belo para uma pessoa pode deixar uma outra inteiramente indiferente. (BENNETT, 1986, p. 11)

Sendo assim, podemos considerar a Melodia como uma sequência de notas que fazem sentido para quem escuta, ou, de uma outra forma, podemos considerá-la como um “solo”. Para uma melhor compreensão, basta lembrar de uma pessoa cantando: estará sempre cantando uma melodia, afinal, uma voz sozinha não é capaz de reproduzir harmonias. Quando ouvimos alguém cantar ou até mesmo assoviar uma música e a reconhecemos, estamos reconhecendo, na verdade, sua melodia, um dos principais componentes que a caracteriza.

Elemento central em determinadas culturas, a melodia é a sucessão temporal de sons e silêncios com sentido e direcionalidade, sustentada (no caso da música do Ocidente) por uma estrutura acordal presente e/ou subentendida. Como “canção de dentro”, psicologicamente falando, ela é sempre vinculada a nossas tendências e inclinações, a nossa consciência afetiva, à propriedade de transformar impressões em expressões e a um determinado contexto cultural. (ZAMPRONHA, 2002, p. 45)

Para além de termos técnicos, então, quando ouvimos alguém cantarolar determinada melodia e gostamos do que ouvimos, ou, talvez, desgostamos, até sentindo sensações de nostalgia, alegria ou tristeza, deixamos de somente “ouvir” a

melodia para também “senti-la”, sendo esta última uma outra forma de se considerar tal componente musical. Mesmo que possua sua forma técnica, a Melodia pode ser também “sentida” e “interpretada” de forma pessoal, podendo estar ligada a sentimentos e até ao contexto cultural e social.

Quanto a Harmonia, diferentemente da Melodia, podemos considera-la não mais como uma sequência de notas ou um “solo”, mas, sim, notas tocadas simultaneamente.

A harmonia ocorre quando duas ou mais notas de diferentes sons são ouvidas ao mesmo tempo, produzindo um acorde. Os acordes são de dois tipos: consonantes, nos quais as notas concordam umas com as outras, e dissonantes, nos quais as notas dissoam em maior ou menor grau, trazendo o elemento de tensão à frase musical. Usamos a palavra “harmonia” de duas maneiras: para nos referirmos à seleção de notas que constituem determinado acorde e, em sentido lato, para descrevermos o desenrolar ou a progressão dos acordes durante toda uma composição. (BENNETT, 1986, p. 11)

A Harmonia, então, pode ser considerada como a “base” da música, já que, apoiada e baseada nela, a Melodia pode fluir. Os chamados “acordes” são os que formam a Harmonia, no caso, tais acordes compostos por notas tocadas simultaneamente. Também importante componente da Música, a Harmonia caracteriza músicas e canções.

Produto da cultura ocidental, a harmonia (combinação simultânea dos sons, de frequências segundo determinados princípios) procede da articulação intelectual do homem e resulta na articulação intelectual da própria música[...] Som, ritmo, melodia se completam com a harmonia, sustentada esta no acorde[...]. (ZAMPRONHA, 2002, p. 46)

Para além da Harmonia, outro componente musical também muito importante, e, talvez, o mais popularmente conhecido, é o Ritmo.

A palavra ritmo é usada para descrever os diferentes modos pelos quais um compositor agrupa os sons musicais, principalmente do ponto de vista da duração dos sons e de sua acentuação. No plano do fundo musical, haverá uma batida regular, a pulsação da música (ouvida ou simplesmente sentida), que serve de referência ao ouvido para medir o ritmo. (BENNETT, 1986, p. 12)

Para compreendermos o Ritmo, podemos interligá-lo ao movimento do corpo. Quando ouvimos uma música com um estilo de Ritmo “agitado”, sentimos vontade de mexer, movimentar, dançar, porém, quando o Ritmo é mais “lento”, nosso corpo não sente a mesma influência. É também o Ritmo quem determina a velocidade e o estilo da música e também grande parte de sua representação.

Partindo, então, para outro componente, nos encontramos com o Timbre.

Cada instrumento tem uma qualidade de som que lhe é própria, aquilo que poderíamos chamar de "cor do seu som". Por exemplo, a sonoridade característica de um trompete é que nos faz reconhecê-lo imediatamente como tal, de modo a podermos dizer que diferença há entre esse instrumento e, digamos, um violino. É a essa particularidade do som que se dá o nome de timbre. (BENNETT, 1986, p. 12)

Dessa forma, podemos considerar o Timbre a "cor do som". Para melhor compreensão, é só pensar em como podemos diferenciar as pessoas pela sua voz. Cada um possui um Timbre diferente, e é ele quem caracteriza nossa voz e que nos faz reconhecer as pessoas apenas ao ouvi-las, assim como podemos diferenciar, por exemplo, o som do piano e da guitarra: ambos são instrumentos musicais, porém, com Timbres diferentes. Como menciona Maria de Lourdes Sekeff Zampronha (2002, p. 47), "qualidade característica de um som, timbre é cor, cor musical, qualidade que nos permite distinguir sons da mesma altura emitidos por instrumentos diferentes".

Partindo, então, para o último componente musical aqui mencionado, entenderemos um pouco sobre a Textura.

Algumas peças musicais apresentam uma sonoridade bem densa: rica e fluindo com facilidade. Outras podem mostrar-se com os sons mais rarefeitos e esparsos, por vezes produzindo um efeito penetrante e agressivo. Para descrever esse aspecto da música, usamos a palavra textura, comparando a trama formada pelos fios de um tecido com a organização dos sons numa composição musical. (BENNETT, 1986, p. 12)

Basicamente, a Textura pode estar interligada ao estilo da música. Por exemplo, quando assistimos a um filme de ação, habitualmente, as músicas são mais "agressivas", o que causa intencional impacto durante as cenas, ou, diferentemente, num filme de romance, as músicas se mostram "suaves" e "delicadas", girando em torno do contexto das cenas e as emoções que pretendem transmitir. Assim se dá a Textura, também caracterizando as músicas e diferenciando-as umas das outras, fazendo o mesmo com as sensações que cada música irradia.

Tais componentes explanados, então, conhecidos atualmente e mencionados acima, como Melodia, Harmonia e Ritmo, são, hoje, essenciais para composição de músicas e canções, afinal, podem ser considerados componentes básicos da música, o que, habitualmente, são tais que a caracterizam e a formam, porém, nem sempre foram entendidos dessa maneira, muito menos conhecidos e organizados como conhecemos através da música atual.

Sendo tais componentes, então, definidos, podemos partir para a História da Música, analisando como tais termos eram conhecidos e foram desenvolvidos e

visualizar, através da história, a pluralidade e diversidade que a Música carrega consigo.

3.1.1 Música Elementar

Podemos iniciar a busca pela sua trajetória através das primeiras manifestações musicais ocidentais, mais especificamente, as primitivas manifestações musicais, que se baseavam, principalmente, no Ritmo, que, no caso, foi um dos elementos da música mais rápido a se desenvolver. Através dele, os povos primitivos realizavam suas manifestações culturais, levando em conta não uma determinada inteligência lógica necessária para o desenvolvimento e aprimoramento de melodias e harmonias, mas, por outro lado, o desenvolvimento do corpo, como o movimento.

Ora, o ritmo interessa muito mais ao corpo que o som. O ritmo “mexe” com a gente. E si, por um lado, era portanto mais apto para aguçar as faculdades do corpo, ainda pelos seus valores dinamogênicos produzia a absorção do indivíduo pela coletividade, socializando-o, lhe determinando o movimento coletivo. Embora os primitivos não atinjam grande variedade rítmica consciente, o certo é que, em suas manifestações musicais, dão predominância enorme ao ritmo. (ANDRADE, 1976, p. 17)

Não só o Ritmo, que, no caso, era o elemento principal para suas manifestações, mas os primitivos também iniciaram com alguns instrumentos “melódicos”. Tais instrumentos, por sua vez, eram, no entanto, bruscos, não possuindo uma refinada e nem agradável melodia, sendo também suas músicas consideradas pouco sonoras.

No geral os instrumentos dos primitivos são muito pouco melódicos. Dão sonoridades bulhentas, cavernosas, roucas, ou produzem apenas ruídos. Os nossos índios fabricavam instrumentos com o que a natureza lhes proporcionava[...]. (ANDRADE, 1976, p. 18)

O Som e o Ritmo são, assim, dois elementos musicais que se fizeram presentes nas manifestações dos povos primitivos, mesmo que de forma pioneira e extremamente simples e rudimentar. Mais tarde, o Som iria, assim como o Ritmo, se tornar mais presente nas músicas, através não só dos instrumentos, mas também do canto, porém não mais especificamente com os povos primitivos, mas com as civilizações da Antiguidade. Ainda não de forma técnica e refinada, mas sim baseado nas repetições para facilitação de memorização.

3.1.2 Música na Antiguidade

Dessa forma, então, chegamos na Grécia e a evolução pela qual passou a música. Como forma de tradição e cultura, a Grécia, assim como os povos da Antiguidade, utilizava da música como forma de manifestação artística, tomando-a e entendendo-a como algo divino entrelaçado à sua mitologia.

Do mesmo modo que as outras civilizações da Antiguidade, os gregos acreditavam que a música era um donativo especial das divindades. As origens da música grega se perdem na superstição. As tradições colocam deuses, semideuses e heróis míticos inventando instrumentos e obras musicais. (ANDRADE, 1976, p. 25)

As civilizações da Antiguidade já haviam, por sua vez, organizado os sons de forma mais técnica e desenvolvida a partir das chamadas escalas, no caso, os sons organizados de forma grupal em sua técnica.

Ora as civilizações da Antiguidade já organizam conscientemente os sons e os agrupam em escalas determinadas teoricamente. Possuem o que se pode, em verdade, chamar de Arte Musical: uma criação social, com função estética, dotada de elementos fixos, formas e regras – uma técnica enfim. (ANDRADE, 1976, p. 24)

É na Grécia que tais escalas e também outras técnicas e teorias que envolvem a música foram refinadas e ainda mais exploradas. Termos teóricos da música, como, por exemplo, oitavas¹, tetracordes², Modos³ e etc, foram pelos gregos desenvolvidos, sendo tais termos utilizados até hoje em nossas músicas. Como enfatiza Fonterrada (2008, p. 26) “Nesse contexto, era grande o valor atribuído à música, pois acreditava-se que ela colaborava na formação do caráter e da cidadania”.

3.1.3 Música Medieval

Partindo para a Idade Média, então, encontramos o Cristianismo como certo “divisor de águas” quanto à música.

Foi o Cristianismo que firmou no indivíduo a noção da culpa em relação ao indivíduo mesmo e substituiu, por assim dizer, a consciência estatal anterior, por uma consciência individual nova. Com isso um ideal novo de civilização ia nascer, provindo não mais da noção de Sociedade, mas da de Humanidade. (ANDRADE, 1976, p. 33)

¹ São as mesmas notas musicais, porém, mais graves ou agudas. Dizer que uma determinada nota musical está uma oitava abaixo, quer dizer que se refere a mesma nota, porém, numa região mais grave do instrumento. Se está acima, significa que está numa região mais aguda do instrumento.

² Tetra se refere a quatro, já no meio musical, um tetracorde é o conjunto de quatro notas musicais formado a partir de regras que obedecem à sua escala musical.

³ Também conhecido como Modos gregos, são tipos diferentes de escalas musicais.

Através, então, de um novo ideal de socialização, a considerada “fase rítmica” da música na Antiguidade dá lugar a “fase melódica” na Idade Média, caracterizada, essencialmente, por uma forma mais sutil da melodia. Nesse caso, a música deixa de ser sensação para se tornar, então, sentimento.

A música se torna objeto de divagações e mais tarde de explicações mais ou menos líricas, até que o psicologismo do séc. XIX a compreenderá como “arte de expressar os sentimentos por meio de sons”. (ANDRADE, 1976, p. 34-35)

Foi, então, esta a mudança crucial e fundamental que o Cristianismo trouxe para a música. Como forma de suas manifestações musicais (mais tardiamente entendidas como “formas de expressar sentimentos”), encontramos os Salmos, logo juntados a Hinos e Cânticos.

Como era essa música? Não há uma resposta rigorosa mas tudo leva a crer que os cânticos de que fala S. Paulo com alguma frequência fossem, antes de mais, os salmos que todos os Judeus sabiam de memória. De resto o emprego da música seguiria de perto a tradição judaica. As leituras seriam tiradas dos livros do Antigo Testamento, cantiladas como era hábito (podemos até imaginar que a formação das versões orais do evangelho fossem igualmente cantiladas), o mesmo se dizendo das bênçãos e orações. As aclamações (Amen, Aleluia e outras) eram certamente entoadas. A Missa, a principal celebração litúrgica dos cristãos, é também aquela que contém mais rubricas musicais, tendo-se convertido ao longo da civilização ocidental em fonte inesgotável de inspiração para os compositores. (CARDOSO, 2010, p. 13)

De uma forma mais técnica, tais Cânticos, as primeiras músicas religiosas, conhecidas como “Cantochão”, como menciona Roy Bennett (1986, p. 13), “...não tinha acompanhamento. Consistia em melodias que fluíam livremente[...]”. Os ritmos de tais músicas eram consideravelmente irregulares, mudando e alternando de acordo com a intensidade das palavras e versos. Ainda na Era Medieval, a música sofreu algumas alterações, principalmente com a chegada do canto gregoriano, ou melodia gregoriana. A mesma se caracterizava essencialmente pela forma monódica de canto, no caso, o “canto de uma pessoa só”, referindo-se às composições que foram desenvolvidas especificamente para solos. O chamado “falso-bordão” chega, então, com composições que incluem outras vozes para o coral além do solo, porém, suas harmonias ainda não são refinadas, já que, como menciona Andrade (1976, p. 40), “O que parece é que os cristãos viam nessas simultaneidades vocais uma só melodia que se acompanhava com produtos de si mesma, que nem uma mãe se acompanha de seus filhos”. De uma forma ampla, o canto gregoriano contribui de forma essencial para o desenvolvimento da música.

Sob esse ponto-de-vista o gregoriano é mesmo a única solução deveras realística que a história da música apresenta. O gregoriano não se preocupa com a expressão psicológica. Só numa ordem de idéias muito vaga e geral, a gente constatará que tal antífona é mais tristonha e tal hino mais solene. O gregoriano se contentou com o valor essencialmente dinâmico do som, deixando os sentimentos se exprimirem pelo sentido das palavras. E deixando assim que as palavras falassem, pôde deixar também que os sons valessem por si e realizou uma solução de Arte Pura, de Arte no sentido mais estético, mais desinteressado e mais hedonístico do termo. (ANDRADE, 1976, p. 44-45)

É importante, também, ressaltar algumas mudanças de estilo durante a Idade Média. O chamado de *Ars Nova* (Arte Nova) vem como uma mudança de estilo na música, e o estilo passado, utilizado anteriormente, tem por nome, agora, *Ars Antiqua* (Arte Antiga).

O estilo da *Ars Nova* é bem mais expressivo e refinado. Os ritmos já são mais flexíveis, ousados, e o contraponto (ou polifonia) se faz de forma mais desembaraçada. Mas, mesmo que, de modo geral, a harmonia se apresente em forma mais desenvolvida, as frases ainda tendem a começar e terminar com acordes incompletos, formados de quintas, quartas e oitavas. (BENNETT, 1986, p. 20)

A música também era relevante quando pensada como Educação Musical, mesmo que tal termo ainda não estivesse presente no vocabulário medieval, nem ao menos possuísse as características que possui atualmente.

Dentro do entendimento de música como louvor a Deus, e ao lado da visão teórica, constituindo-se a Igreja na grande disseminadora de conhecimento, o controle do aprendizado musical lhe é confiado e, embora ainda não se possa falar de “educação musical” na acepção que hoje se dá ao termo, a atividade prática de música com a presença de crianças é considerada um de seus pontos principais. (FONTEERRADA, 2008, p. 35)

A criança considerada portadora de uma boa voz e que possuísse facilidade para aprender instrumentos musicais era levada às Igrejas, até mesmo afastadas das famílias, já que “A ausência do conceito de infância fazia a instituição religiosa se interessar pela criança como um instrumento de louvor a Deus[...]” (FONTEERRADA, 2008, p. 38)

Por fim, temos, então, como algumas principais características da Música Medieval, o Uso de Modos (teoria musical relacionada à Escalas), texturas monofônicas (como o Cantochoão, já mencionado), melodias simples sem acompanhamento rítmico, timbres característicos dos instrumentos medievais (como o saltério, corneto, alaúde medieval e etc.) e a “*Ars Antiqua*, ritmos tomados da poesia, mas, na *Ars Nova*, já mais flexíveis e ousados”. (BENNETT, 1986, p. 22).

3.1.4 Música Renascentista

Partindo, então, para a Música Renascentista, temos, também, algumas consideráveis mudanças no quadro de estilos musicais.

Na Renascença, os compositores passaram a ter um interesse muito mais vivo pela música profana, inclusive em escrever peças para instrumentos, já não mais usados somente com a finalidade de acompanhar vozes. (BENNETT, 1986, p. 24)

No período Renascentista encontramos determinado desenvolvimento tanto na música sacra quanto na música, considerada pela época, profana. A música considerada sacra, continuou sendo a missa, ainda baseada em Modos, porém, agora, com maior exploração e liberdade dentre as notas e melodias; ao invés do Cantochoão como base melódica, encontramos, dessa vez, alguns compositores utilizando canções populares. Paralelamente à conhecida música sacra, quanto à música profana, “houve o rico florescimento das canções populares, surpreendentemente variadas em estilo e expressando todo tipo de emoções e estados de espírito[...]” (BENNETT, 1986, p. 26).

É importante também ressaltar a importância e relevância que os instrumentos musicais receberam, já que eles eram considerados muito menos importantes que as vozes, utilizados majoritariamente para danças, “[...]contudo, durante o século XVI, os compositores passaram a ter cada vez mais interesse em escrever músicas para instrumentos - não apenas danças, mas peças destinadas a serem simplesmente tocadas e ouvidas[...]”. (BENNETT, 1986, p. 29).

O Renascimento foi também a descoberta da música instrumental, o que se deveu à sua prática alargada a todas as classes sociais e também aos sistemas de escrita musical de fácil compreensão (as tablaturas para alaúde, *vihuela* ou órgão). É o tempo da consagração do órgão em diversos formatos (desde o grande órgão ao positivo e portativo, conforme a sua dimensão e funcionalidade) e ainda de outros instrumentos de tecla como o cravo e a espineta. Mais importante, todavia, é a descoberta e experimentação da música instrumental como realidade autônoma. (CARDOSO, 2010, p. 43)

Além dos instrumentos mencionados, tal época é, também, caracterizada pelo alaúde, violas, trompete, instrumentos de percussão e etc.

Uma das diferenças mais marcantes entre os estilos medieval e renascentista é a textura musical, a maneira como o compositor trabalha o “tecido” de sua música. Enquanto o músico da Idade Média procura um jogo de contrastes construindo sua trama com fios distintos, dispostos um contra o outro, o renascentista visa a um tipo de tecido com os fios todos combinados. Em vez de uma textura em camadas, ele trabalha a peça gradativamente, atendendo a todas as partes vocais ao mesmo tempo, de modo a obter uma malha polifônica contínua. (BENNETT, 1986, p. 24)

Podemos elencar algumas das principais características da Música Renascentista a liberdade na composição baseada em Modos, texturas consideravelmente mais cheias e ricas, maior preocupação com a harmonia e o desenvolvimento da música sacra paralelamente ao florescimento da música profana.

3.1.5 Música Barroca

Saindo da Música Renascentista, passemos, então, para a Música Barroca. Neste contexto, quanto à música, a técnica dos Modos não é mais tão utilizada, porém, em contrapartida, encontramos fortemente o aparecimento da ópera e da oratória.

A ópera ocupa uma parte muito significativa na música culta europeia, a partir do barroco e até aos nossos dias. Para além do seu valor estético individual como espectáculo, a música de ópera forneceu com frequência peças antológicas, por vezes também de gosto popular. Em si mesma, e desde a sua origem, a ópera pretende ser um espectáculo total que reúne as artes literária (libreto), cénica (encenação), coreográfica (dança), plástica (pintura, arquitectura, decoração) e musical nas suas diversas dimensões (solistas, coro, orquestra). De resto, é importante saber que o género ópera se revestiu da maior diversidade, segundo o gosto e as épocas. (CARDOSO, 2010, p. 52)

Paralelamente à ópera, temos o surgimento, também, da orquestra. É durante o período Barroco que a orquestra começa a tomar forma, não mais caracterizada somente por um conjunto de quaisquer instrumentos, no caso, instrumentos que estivessem disponíveis, mas, ao contrário, à medida em que se avançava o século XVII, ocorre também o aperfeiçoamento dos instrumentos de corda (no caso, mais especificamente, o violino).

Essa passou a constituir a base da orquestra - um núcleo central ao qual os compositores acrescentavam outros instrumentos, individualmente ou em dupla, de acordo com as circunstâncias: flautas, oboés, fagotes, por vezes trompas, e eventualmente trompetes e tímpanos. Um traço constante nas orquestras barrocas, porém, era a presença do órgão ou cravo contínuo, preenchendo a harmonia, enriquecendo a textura e, de fato, mantendo a unidade da orquestra. (BENNETT, 1986, p. 43)

Quanto à oratória, é também um forte “estilo musical” da época, que consiste em diferentes formas de música vocal.

A oratória é uma história narrada por música, com a intervenção de solistas, coro e orquestra, através de todas as formas convencionalmente dramáticas, tais como recitativo, ária, coros, prelúdios e interlúdios orquestrais. Diferencia-se da ópera porque não carece de encenação, substituindo-a pelo papel de um recitante-narrador (*historicus*), que explica musicalmente o desenvolvimento da acção. Uma outra diferença, não absoluta, é a conotação com uma temática religiosa. (CARDOSO, 2010, p. 62)

No início, as oratórias eram consideradas muito semelhantes às óperas, já que possuíam, assim como elas, coros, cenários e fantasias, porém, a principal diferença que as distingue é o fato de que as oratórias se baseavam e se inspiravam em histórias sacras, geralmente retiradas da Bíblia, enquanto a ópera não possuía tal essência.

Um importante e até os dias de hoje renomado músico da época é J. S. Bach (1685-1750), considerado também prestigiado compositor de sonatas.

J. S. Bach[...] fez uma síntese genial de toda a música barroca, excepto a ópera, levou os géneros e as formas a um nível insuperável e deixou uma obra vasta e plural: centenas de cantatas quase todas sacras[...] (CARDOSO, 2010, p. 72)

Ainda quanto ao período Barroco, é também importante mencionar que os instrumentos musicais, em tal período, possuíam, finalmente, a mesma importância que possuíam as vozes, principalmente levando em conta o aparecimento da ópera e da orquestra.

Resumidamente, então, algumas principais características da considerada Música Barroca se agrupam na chegada da ópera e da oratória, nos tipos de música como coral e sonatas, na família das violas serem substituídas pela família dos violinos, na substituição do sistema de Modos pelo sistema Tonal (teoria musical acerca de tons musicais) e da retomada de músicas mais leves (porém, o fim do período é caracterizado por músicas exuberantes com muitos ornamentos e timbres, principalmente a troca de poucos instrumentos para muitos, intercalando melodias suaves com melodias agressivas e expressivas).

3.1.6 Música Clássica

Chegamos a outro período, com a presença da conhecida Música Clássica. Quando nos referimos à “clássico”, podemos logo imaginar algo “antigo”, ou, talvez, algo que consideramos de “alta classe”, como, por exemplo, obras de Shakespeare; no quesito música, tal termo pode ser considerado também dessa forma, principalmente pelo fato de que o “[...]clássico na música (c1750-c1830) caracteriza-se antes de mais pela perfeição e equilíbrio da forma” (CARDOSO, 2010, p. 73). Contudo, o “Clássico” com “C” maiúsculo, pode ser considerado, também, o período

entre 1750 a 1810, “[...]que inclui a música de Haydn e Mozart, bem como as composições iniciais de Beethoven” (BENNETT, 1986, p. 45).

A mudança da Música Barroca para a Música Clássica não foi algo repentino, porém, diferentemente, se desenrolou de modo lento e vagaroso.

Assim pois, o séc. XVIII é o período clássico da música. O que caracteriza o classicismo dele é ter atingido como nenhum outro período antes dele, a Música Pura, isto é: a música que não tem outra significação mais do que ser música; que comove em alegria ou tristeza pela boniteza das formas, pela boniteza dos elementos sonoros, pela força dinamogênica, pela perfeição da técnica e equilíbrio do todo. (ANDRADE, 1976, p. 117).

Dentro da Música Clássica houve vários estilos, dentre eles o “Estilo Galante” e o “Estilo Clássico Superior”, que caracterizaram, também, a música clássica quanto às suas composições, melodias, harmonias e demais características.

Enquanto no Período Barroco encontramos o surgimento da orquestra, agora, no Período Clássico, a encontramos em ainda mais evidência e pleno desenvolvimento.

Na primeira parte do período clássico, as orquestras ainda eram pequenas e de formação variável: uma base de cordas, à qual geralmente se acrescentavam duas trompas e uma ou duas flautas, ou dois oboés. Logo, entretanto, os compositores passaram a usar conjuntamente as flautas e os oboés, além de incluírem um ou dois fagotes e, em certas ocasiões, dois trompetes e um par de tímpanos. As clarinetas passaram a ter seu lugar certo já no final do século XVIII, quando as madeiras se tornaram uma seção independente dentro da orquestra. (BENNETT, 1986, p. 46)

No Período Clássico, então, especificamente na música, os instrumentos, pela primeira vez na história, receberam mais importância em comparação às vozes e às composições para o canto. Várias das obras foram escritas especialmente para o piano, no caso, forte instrumento que marcou a época. É também no Classicismo que encontramos grandes nomes da música, até os dias de hoje, reconhecidos, como Mozart (1756-1791) e Ludwig Van Beethoven (1770-1827). As sonatas e sinfonias foram predominantemente fortes nesse período.

O concerto também é algo predominante da época “[...]visto em seu aspecto de um solo instrumental em luta contra a massa de uma orquestra, teria sua origem no concerto solo do período barroco” (BENNETT, 1986, p. 52). Além disso, as composições religiosas continuam acontecendo, porém, foram as óperas as que mais atraíram os compositores. Como salienta Cardoso (2010, p. 80), “Na segunda metade do século XVIII, a ópera era já uma dimensão essencial da música na sociedade. O teatro, fosse ele popular ou aristocrático, era uma realidade presente em qualquer cidade[...]”.

Sendo assim, podemos considerar, então, algumas das principais características da Música Clássica a textura mais pura e leve, considerável ênfase na beleza e graça das melodias, expressividade em perfeito equilíbrio, crescimento da orquestra, o piano como principal dos instrumentos e a importância à música instrumental.

3.1.7 Romantismo

Saindo do Período Clássico, podemos adentrar, então, no período conhecido como Romantismo. Sendo um período caracterizado por novas ideias que perpassaram a arte e a literatura, os músicos também se utilizaram dele para definir algumas alterações musicais ocorridas na virada do século. Enquanto compositores clássicos se baseavam no perfeito equilíbrio de suas melodias e harmonias, buscando a perfeita organização e harmonização, os românticos vem com maior liberdade em sua música, visando uma maior intensidade quanto às emoções, incluindo suas dores e sentimentos mais profundos. Como enfatiza Bennett (1986, p. 57), “É claro que a emoção é encontrada, em maior ou menor grau, em quase todo tipo de música, qualquer que seja seu período ou estilo, mas sua expressão mais forte se dá no período romântico”. Muitos compositores românticos, também, possuíam forte inspiração nas demais artes, como, por exemplo, quadros e poemas.

Com os compositores românticos, então, encontramos uma forma de música considerada lírica, composta por melodias mais rápidas e, de certa forma, ousadas. “As harmonias também se tornam mais ricas e profundas no plano emocional[...]” (BENNETT, 1986, p. 58). A orquestra, assim como no período anterior, também está em evidência, permanecendo em crescimento e abrangência. Os instrumentos da orquestra também se desenvolveram, agora mais diversificados e refinados, inclusive instrumentos de metal. O piano, especificamente, foi um instrumento que sofreu aprimoramentos, o número das notas aumentado e seu revestimento feito de forma mais refinada. “Tudo isso veio contribuir para que a sonoridade do instrumento ficasse mais rica e cheia, aumentando suas possibilidades em termos de registro, volume e tonalidade[...]” (BENNETT, 1986, p. 59).

Um renomado compositor da época que muito utilizou do piano, também reconhecido até os dias de hoje, foi Chopin.

Mas o compositor que mostrou maior compreensão do caráter e das possibilidades do piano foi Frédéric Chopin. Ele tinha o dom especial de

compor melodias de grande inspiração, que normalmente harmonizava de uma maneira incomum. (BENNETT, 1986, p. 59)

Durante o Período Romântico, o concerto sofreu, também, algumas modificações.

O concerto romântico usava grandes orquestras; e os compositores, agora sob o desafio da habilidade técnica dos virtuosos, tornavam as partes de solo cada vez mais difíceis[...] A educada competição entre solo e orquestra, que existira nos concertos clássicos, agora se transformava em um emocionante e dramático duelo entre duas forças aparentemente desiguais: um único solista contra toda a massa e o poder de uma grande orquestra. (BENNETT, 1986, p. 62).

Podemos classificar, então, como algumas das principais características da música no Romantismo, a maior liberdade e mais intensa emoção, inspiração e estreitamento com outras artes, harmonias mais ricas e melodias consideradas líricas, texturas dramáticas e densas, expansão da orquestra e variedade de canções para piano e aprimoramento do mesmo.

3.1.8 Música no Século XX

Dessa forma, chegamos, então, ao último período a ser explorado, esse conhecido como Música no Século XX ou Música Atual.

A novidade dos séculos XX e XXI está na quebra de uma linha julgada única, ou superior, e na reformulação do pensamento e do gosto do homem do nosso tempo. Liberta a escolha, os caminhos multiplicaram-se facilitados pelo progresso tecnológico que tornou possível a aldeia global em que todos conhecem tudo, rapidamente. Sempre a música foi diferente, mas a diferença nunca foi tão conhecida e querida como hoje, que se pode fazer do plural a parábola de toda a beleza humana, talvez finalmente universal. (CARDOSO, 2010, p. 107)

Tal período, diferentemente dos demais, apresenta determinada constância em mudanças, levando consigo uma extensa história de tentativas e experiências, chegando até a criação de novos sons, “[...]tudo contribuindo para que este seja um dos períodos mais empolgantes da história da música” (BENNETT, 1986, p. 68).

Nem todos os compositores do século XX, porém, usam técnicas radicais. Alguns têm continuado a compor segundo aquilo que é basicamente identificado como o apaixonado estilo romântico, embora injetando em suas obras certo grau de vitalidade rítmica e de dissonância que as define, sem dúvida alguma, como pertencentes a este século. (BENNETT, 1986, p. 68)

Portanto, em comparação com a Música no Século XX, os demais períodos são majoritariamente classificados e entendidos pelos seus específicos estilos e prosseguimento em suas composições, enquanto, o atual, demonstra grande

variedade e mistura de estilos e tendências. Vários dos componentes musicais atuais, por exemplo, podem ser atribuídos à tendência jazz norte-americano, que também trouxe novidades para a música. Neste período, além do já muito utilizado método tonal, surge, também, o método atonal (teoria musical referente à tons e escalas cromáticas).

Outra característica forte desse período é a chegada de novos sons e novos materiais para composições musicais. “O primeiro dos factores que intervieram na «revolução» operada na música ocidental na transição do século XIX para o XX foi a aplicação da tecnologia à música[...]” (CARDOSO, 2010, p. 110). A música, então, seguia para um caminho completamente novo em sua essência, principalmente pelo avanço da tecnologia, quando, diferentemente dos outros períodos, a audição de música não necessitava acontecer somente em concertos, agora possuindo a possibilidade de ser repetida várias vezes quando gravada.

Além disso, a inspiração e influência na música Oriental se tornou muito presente na Música no Século XX.

Muitos compositores, à procura de novos materiais para incorporar à música, viram no Oriente uma bela fonte de inspiração[...]. No entanto, ele os disassocia de seus contextos e significados originais para que possam servir a seus propósitos. (BENNETT, 1986, p. 75)

Surgindo como um grande marco, a música eletrônica também caracteriza tal período, já que é um estilo que envolve o avanço da tecnologia em seu som.

Na assimilação da tecnologia, não se pode esquecer o contributo do computador para a produção/execução da música do século XX. Utilizado primeiro como instrumento de escrita musical e também de composição, foi depois introduzido na sala de concertos onde, sozinho ou através de sistemas MIDI, funciona como regulador e controlador de vários sintetizadores e da sua ligação com instrumentos ao vivo. (CARDOSO, 2010, p. 126)

A pluralidade musical é muito evidente na Música no Século XX, tal pluralidade abrindo portas para novos estilos, novos sons, novas formas e novos compositores. A liberdade de se trabalhar e compor é um ponto muito marcante, além da mistura que se tem como resultado.

As culturas e os contextos humanos condicionam sempre, e naturalmente, a definição da música. Na segunda metade do século XX, a sociedade de consumo afirmou-se fortemente nos produtos musicais: nunca a música foi tão próxima dos seres humanos. Por um lado, instituições tradicionais populares, como as bandas filarmônicas, *Brass Bands* ou simplesmente orquestras de metais, voltaram à ribalta e multiplicaram-se com qualidade garantida, na América como na Europa. Por outro lado, o *Rock and Roll* tornou-se um fenómeno universal. Nos vários níveis de produção musical caíram as fronteiras: graças à tecnologia, a música pôde ser definitivamente universal e o pluralismo musical afirmou-se como realidade cada vez mais respeitada. Aberto o acto de concerto às mais diversas expressões musicais,

as grandes salas passaram a programar música de todos os estilos. Os *Musicais*, no seguimento do melodrama tradicional, veicularam o gosto de multidões através dos modelos da Broadway[...]. Este pluralismo musical converteu-se, na segunda metade do século XX, numa necessidade não só para entender mas também enquadrar a grande música ocidental. (CARDOSO, 2010, p. 127)

Podemos mencionar, então, como algumas das principais características da Música no Século XX, a chegada da tecnologia no meio musical, a exploração de novos sons e temas, a diversidade e pluralidade de estilos e a liberdade de se criar e compor.

Sendo assim, dessa forma, através de uma breve busca pela trajetória da música, conseguimos perceber sua pluralidade não só em determinado período ou época, mas em todos os períodos citados, principalmente quanto à evolução da música e o quanto sua definição e composição foram alteradas conforme o passar das épocas e as mudanças sociais e culturais que as mesmas carregam consigo. A música não é definida somente por um período ou pela época vigente, ou, talvez, somente por técnicas e teorias, mas sim por cultura, sentimentos, emoções, mudanças, contextos... A música é definida por toda uma história, que aqui, neste presente trabalho, foi sucintamente explorada. Sendo assim, podemos prosseguir, então, para a música em seu segundo Contexto, no caso, seu Contexto Educacional Brasileiro.

3.2 CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Para além do entretenimento e todas as suas formas técnicas e históricas, a música pode se fazer presente, também, no ambiente escolar. Para maior exploração, nesta subseção iremos abordar a música no Contexto Educacional Brasileiro, afim de compreendermos sua trajetória na educação no Brasil e como a música é garantida no ambiente escolar, atualmente.

A considerada música erudita no Brasil chega juntamente com os portugueses, por intermédio dos jesuítas. Anteriormente, os indígenas possuíam sua própria forma de música, utilizando-a para danças e tradições, porém, através da catequização, a música sacra e também considerada erudita foram inseridas no vocabulário e cotidiano dos índios.

A música que os jesuítas trouxeram era simples e singela, as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoveram os indígenas, que, desde a primeira missa, deixaram-se enlevar por tais melodias. (AMATO, 2006, p. 146)

Dessa forma, então, a partir da colonização e durante o período colonial, tanto a Educação Musical como a Educação geral eram, em sua totalidade, vinculadas à Igreja, seus métodos completamente vinculados aos métodos europeus. Foram anos para que a música adentrasse em um cenário diferente.

Embora haja registros de algumas atividades de música em escolas – a Escola de Santa Cruz, dos negros escravos, ou das desenvolvidas pelo padre José Maurício, mestre de capela do imperador e professor de música na escola -, foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”, não explicitando, porém, nada mais do que isso. (FONTERRADA, 2008, p. 210)

Mais uma vez, nos deparamos com a música em seu Contexto Histórico, porém, para a mesma adentrar efetivamente em contextos educacionais, foi preciso um decreto federal, nomeado como decreto nº1.331-A, realizado em 1845. Tal decreto alterou alguns aspectos da educação pública da época, orientando práticas docentes e, também, regulamentando o ensino da música nas escolas, como estabelece em seu art. 80:

Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa. (BRASIL, 1854)

Outros decretos, com o passar dos anos, foram surgindo, especificando a obrigatoriedade (ou não) da música, também incluindo e especificando métodos como o canto orfeônico.

É importante ressaltar que a chegada do século XX trouxe consigo algumas novidades para o cenário educacional quanto à música, mais especificamente, Anísio Teixeira, um essencial precursor do ensino de música no Brasil.

No século XX, algumas novidades contribuíram para dar novo alento à educação musical; o professor Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey, - cuja filosofia muito influenciaria a educação brasileira -, ao fazer a proposta da Escola Nova, trouxe ao Brasil as idéias de seu mestre, segundo as quais, a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino da música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano. Assim, abria-se mais um espaço ao professor especialista, ainda não suficiente, para lhe conferir estabilidade (FONTERRADA, 2008, p. 210).

Também no século XX, um marco considerado importante para a Educação Musical nas escolas é a garantia do ensino da música através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Neste novo período em que o processo de redemocratização do país exigiu mudanças na legislação e por consequência na legislação específica sobre educação, tratou-se de elaborar um projeto de reforma geral que propunha novas perspectivas. Todavia, a herança dessa experiência permaneceria na memória da educação musical nas escolas do país[...]O lento processo que permeou a trajetória do novo projeto educacional para o país, iniciado em 1948, constituiu-se em uma luta que durou treze anos e só foi tornado Lei em 1961, com a promulgação da 1ª. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (PEREIRA, 2010, p. 22)

Pela primeira vez, através da LDB de 1961, o termo “Educação Musical” aparece, no lugar do “Canto Orfeônico”, termo muito utilizado nos antigos decretos que precederam a Lei de Diretrizes e Bases. A implantação da Educação Artística acontece em 1971, no caso, implantado pela força militar.

Assim, a Educação Artística foi instituída como componente curricular obrigatório no ensino do 1º e 2º graus, da área de comunicação e expressão, que passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. A implantação da disciplina Educação Artística no ensino representou – apesar da determinação das quatro áreas - a desarticulação da educação musical nas escolas e, com raras exceções, no silenciamento em larga escala de tal prática nas escolas, pela primeira vez em toda a história do ensino público no Brasil. (PEREIRA, 2010, p. 26)

A travessia do período ditatorial para a democracia também marca uma mudança importante para a Educação Musical no Brasil. A LDB de 1996 é aprovada pelo Congresso Nacional, com algumas alterações quanto ao ensino da arte e a educação em geral. Além de especificar a educação básica como sendo a junção da educação infantil, ensino fundamental e médio, dentre outras especificações, traz também a arte como componente curricular obrigatório em seu Art. 26: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Porém, mesmo que houvesse a garantia do ensino da arte, ainda era algo pouco especificado, com falta de precisão e objetividade para os professores quanto as linguagens que abrangem o ensino da arte.

Carecendo de instrumentos que promovessem essa transformação, a legislação impedia na prática, a universalização da educação musical nas escolas brasileiras, ficando o seu acesso restrito às raríssimas exceções do ensino público ou aos estabelecimentos privados que atendem à classe média alta, aptos a pagar bem por uma educação formativa e eficiente. (PEREIRA, 2010, p. 28)

Com o passar dos anos nos deparamos com algumas alterações no 2º parágrafo do Art. 26 quanto ao ensino da arte; a última delas ocorreu em 2017, garantindo que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017).

Em 2008, ocorreu um marco na história do ensino da música no Brasil, já que, pela primeira vez, tornou-se obrigatório nas escolas de educação básica, tal lei sancionada pelo então presidente Lula. “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008) (no caso, o 2º parágrafo mencionado sendo relacionado ao ensino da arte). Mesmo com tal lei estabelecida, o ensino de música nas escolas era ainda um debate aberto, sua efetivação ainda não acontecia e causava diversas dúvidas e dificuldades no quadro escolar.

Foi então em 2013 que, com a intenção de estabelecer, promover e cumprir, então, tal lei quanto à obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, que é apresentado ao Ministério da Educação um Projeto de Resolução, no caso, um projeto que Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Só em 2016 que tal projeto é homologado, trazendo consigo especificações e orientações quanto à operacionalização do ensino de música nas escolas.

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016)

Tal Resolução quanto ao ensino da música traz consigo, então, as especificações quanto às orientações não só para as escolas, mas também para as Secretarias de Educação e demais instituições. Porém, é também em 2016 que acontece na LDB (1996) a alteração do 6º parágrafo do Art. 26 quanto à obrigatoriedade do ensino da música, sendo este parágrafo a base para tal Resolução mencionada acima. É a então presidente Dilma que sanciona tal alteração, agora, não mais considerando a música como conteúdo obrigatório, mas sim englobando-a às linguagens presentes dentro do ensino da arte. “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996) (no caso, o § 2º se refere a garantia do ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica).

Sendo assim, atualmente, encontramos não mais o ensino da música como conteúdo obrigatório, mas assegurado através do componente curricular do ensino de arte nas escolas, sendo a música uma das quatro linguagens da arte: artes visuais, música, dança e teatro. Não mais obrigatório o ensino especificamente da música, a mesma se torna, então, atribuição do professor de arte proporcionar tal aprendizagem aos seus alunos através do ensino da arte.

Sendo a música, então, garantida pela LDB (1996), é importante conhecer as potencialidades da música na educação, ou, mais especificamente, da Educação Musical no ambiente escolar, para, assim, compreendermos melhor sua importância e benefícios aos alunos. Dessa forma, a próxima seção traz consigo o entrelaçamento da música com o desenvolvimento cognitivo e como pode se tornar um importante instrumento de aprendizagem no ambiente escolar.

4 MÚSICA E DESENVOLVIMENTO

Como já mencionado e explicitado na seção anterior, a música, em sua extensão histórica e educacional, possuiu várias definições e usos em sua trajetória, sofrendo alterações conforme as mudanças de períodos e concepções culturais e sociais, mas sempre se mostrando importante em diversos cenários.

A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania. (LOUREIRO, 2001, p. 36)

Atualmente, sua definição continua sendo, de certa forma, diversificada, porém, seus termos técnicos e teóricos são mais precisos. Segundo Ferreira (1988, p. 448), a música é a “Arte e ciência de combinar de modo agradável ao ouvido”. Tal definição pode ser considerada como uma forma “geral” da música, talvez até como uma forma técnica.

Como tal “forma técnica”, ainda, podemos mencionar, também, a definição do professor Bohumil Med (1996, p.11) para a música, na qual menciona que a “Música é a arte de combinar sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo”. O músico Luciano Alves (2005, p. 11) define a música semelhante à forma como Med (1996), especificando que “Música é a reunião e a combinação dos sons, dispostos e ordenados em diversos padrões[...]”. Também de forma um tanto semelhante, o compositor canadense Schafer (1991, p. 35) define que música é “uma organização de sons (ritmo, intensidade, melodia e timbre), com a intenção de ser ouvida”.

Já Zampronha (2002), além de mencionar a fundamentação da música através de seus contextos teóricos, também contextualiza sua definição levando em conta seu valor histórico e relevância cultural.

[...] a música, arte de expressão, do tempo e da articulação sequencial, arte que se dá no espaço e no tempo dos sentimentos, é discurso de produção de sentido, com possibilidades de interpretação das mais plurais[...]. A música é repertoriada em um contexto social, cultural e ideológico; é igualmente definida por um tempo e uma época (nem sempre cronológicos, mas também um tempo e uma época de antecipações); é fundamentada em teorias, princípios e leis que garantem sua identidade (gênero, estilo, forma); e é sustentada por uma sintaxe se semântica autônoma que responde por sua legitimidade. (ZAMPRONHA, 2002, p. 21)

Ilari (2006) também menciona, a partir de outros autores, a significação da música como entrelaçada diretamente ao contexto social e cultural.

Entretanto, a música continua a ter um caráter universal e a exercer um papel importante nas sociedades e culturas. Segundo Gregory (1997), a música é um fenômeno social que vem mantendo funções tradicionais e sentidos próprios em diferentes sociedades, no decorrer da história[...] Como sugere Gregory (1997), tanto as funções quanto os significados do fazer musical dependem de aspectos específicos de cada sociedade e cultura. (GREGORY, 1997 *apud* ILARI, 2006, p. 191)

Sendo assim, a música, além de possuir determinadas definições e caracterizações em vários sentidos, possui, também, conseqüentemente, diversos propósitos e recursos.

No Mundo Ocidental a música vem exercendo funções específicas em atividades humanas como ninar crianças, dançar, contar histórias, comemorar eventos especiais, vender produtos, entreter, curar e rezar, anunciar eventos, entre outras (GREGORY, 1997; ILARI, MAJLIS, 2002 *apud* ILARI, 2006, p. 192).

Um de seus principais propósitos pode ser considerado o entretenimento, principalmente relacionado à indústria fonográfica e seus objetivos de produzir música para consumo; a música para dança é um excelente exemplo de tal propósito, no qual ela é produzida e desenvolvida com o único objetivo de entreter. Para além disso, os estilos musicais também interferem muito em seus objetivos, se pensado quanto aos estilos considerados mais dançantes, ou talvez estilos mais calmos, que causam reflexão ou até mesmo sentimento de tristeza. As emoções que tais músicas podem transmitir estão intimamente interligadas à memórias, experiências e sensações pessoais. O sentido que atribuímos à música vai além de sua definição simplesmente teórica.

O sentido da música, em decorrência destas afirmações, é sempre permeado pela afetividade. Em primeiro lugar, percebemos sua sonoridade, depois degradamos um saber anterior que tenha uma relação com os elementos percebidos deste som para, em seguida, transformarmos este saber e constituirmos um sentido àquela música. Posteriormente, estabelecemos, de forma singular, um significado para a música, compactuando ou não com seu significado coletivo. As características daquela sonoridade surgem como um complexo representativo que aparece determinado pela consciência afetiva, a qual, por sua vez, lhes dá nova significação. (MAHEIRIE, 2003, p. 150)

No entanto, se o valor da música é um consenso entre os músicos, não o é em outros segmentos da sociedade, sendo pertinente a discussão, em um âmbito mais amplo do que o espaço da arte, para que se perceba que a questão do acesso ao fazer artístico ultrapassa a do lazer ou da indústria do entretenimento. (FONTERRADA, 2008, p. 11)

Para além do entretenimento, então, a música pode se ramificar para outros termos e compreensões. Ela pode ser considerada, também, como uma forma de educação, a partir de termos como “Educação Musical”.

Partindo dessa área, a atuação da música na educação é ainda considerada uma incógnita, sua compreensão, muitas vezes, se tornando confusa.

A falta de compreensão sobre *o que* é educação musical, *o quê* ela aborda e *como* o faz, é uma das principais causas da dificuldade que se tem em justificar sua presença na educação formal básica do indivíduo. Terminologias da área, como musicalização, educação musical[...] são constantemente concebidas de forma equivocada, tornando o trabalho do profissional que lida com a educação musical uma verdadeira incógnita para muitos. (COUTO; SANTOS, 2009, p. 111)

Antes de analisarmos melhor tais termos relacionados a música e educação e compreendermos suas significações, é importante, no entanto, entendermos brevemente o contexto de Educação Musical, de forma geral, através dos séculos.

O ingresso da música na educação também possui seu histórico. Não só o conceito de Educação Musical, mas sim o conceito de infância foi algo que mudou ao longo dos tempos. Anteriormente, como já mencionado no Contexto Histórico da Música, no período Medieval, a criança não era considerada como alguém que precise de cuidados específicos e de vivências diferentes dos adultos, porém, é na Renascença que tal conceito se transforma.

No que se refere à educação, uma importante mudança se faz sentir a partir dessa época, com a aceitação da criança como um ser que necessita de cuidados especiais, de saúde, educação e lazer, afastando-se da maneira de entendimento vigente no período medieval, em que era considerada um tipo de animal de estimação, feita para divertir os adultos e conviver com eles. (FONTERRADA, 2008, p. 47)

Tal período pode ser considerado de extrema importância quando é nele que a Educação Musical começa a ser desenvolvida com mais importância e relevância, no caso, abrindo caminho para a entrada da música na educação.

[...]durante o século XVI começavam a ser criadas escolas de formação básica em música, dentro de um princípio de organização diferente[...]. Nelas, ensinava-se uma grande quantidade de disciplinas, tendo em vista o treinamento profissional[...]. Essas escolas, conhecidas como “conservatórios”, eram, na verdade, orfanatos. (FONTERRADA, 2008, p. 47)

Nos séculos XVII e XVIII, então, pouco se pode saber acerca da música na educação, já que, “com o advento da burguesia, a escola, anteriormente adstrita à igreja, passou a ser ministrada a quem pudesse pagar por ela” (FONTERRADA, 2008, p. 59). Sendo assim, a educação se tornando privilégio da burguesia, a Educação Musical também se afunilou, o contato do povo com a música sendo construído somente através da música popular.

Um dos considerados importantes precursores da Educação Musical é Jean-Jacques Rousseau. Como enfatiza Fonterrada (2008, p. 60), “Rousseau é o primeiro

pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical”. Logo depois de Rousseau, surgem outros pensadores que abriram espaço para a música na escola. Pestalozzi (1782-1852) foi um deles; “Em termos de educação musical, deu ênfase à utilização de canções no processo educativo, reconhecendo plenamente sua influência na formação do caráter” (FONTEERRADA, 2008, p. 61). Para Pestalozzi, o cultivo das artes na escola era considerado de grande importância.

Outro importante precursor da Educação Musical é Jean-Philippe Rameau. No início do século XVIII, diferentemente de Rousseau, “Rameu tratou a música de um ponto de vista físico e matemático, cientificamente” (FONTEERRADA, 2008, p. 63). Para ele, não era necessário apenas “sentir” a música, de uma forma emocional, mas sim tratá-la com sua devida essência científica e matemática, tornando-a inteligível. A racionalidade é um ponto forte da música para Rameau.

Segundo Fonterrada (2008), quanto à Educação Musical, então, possuímos as primeiras escolas particulares com o intuito profissionalizante no fim do século XVIII e início do século XIX. A primeira nasceu em Paris, intitulada como Conservatório de Paris, em 1794. Se antes o ensino de música era desenvolvido de forma individual, um outro sistema de ensino foi preciso. Tal sistema de ensino coletivo se iniciou devido à grande demanda de não profissionais na música desejarem aprender tal arte, então, dessa forma, o ensino individual se tornou impossível, agora, o ensino em massa se tornando a tendência. O ensino de música em tais escolas era desenvolvido de forma majoritariamente prática e baseada na relação entre discípulo e mestre.

Em vez de promover a prática musical, a tendência desses tratados é “treinar” o aluno em expedientes técnicos, tendo como resultado a proficiência em meios de construção musical e orquestração. Não se trata de ensino artístico, portanto, mas do domínio de técnicas instrumentais, que em muito se assemelham à formação do artesão. (FONTEERRADA, 2008, p. 82)

Logo depois, com o passar dos anos, surgiram outras escolas semelhantes na Inglaterra, Praga, Berlim e Genebra. Tais escolas se afastavam do modelo de internato, ao contrário, sendo como externatos, e sua educação em música não era baseada em condições de “Educação Musical” que conhecemos atualmente, mas sim de ensino técnicos e teóricos da música. A partir daí conceitos de Educação Musical foram estudados e analisados por vários filósofos, a importância da música como arte e linguagem entrando várias vezes em discussão. É avançando para o século XX que chegamos numa considerada reviravolta quanto à música e Educação Musical.

A dissolução do ser humano em meio à vida coletivizante ordenada pelas condições massificadoras, pela maquinaria e pela burocracia é patente. O esforço do homem, no início do século, era assegurar sua existência e, nisso, consumia-se e se anulava-se. Anulando-se o indivíduo, por sua vez, apresentava-se uma forte tendência de extinção da arte criativa. Foi contra esse estado de coisas que se insurgiram alguns educadores do início do século XX, percebendo que a única maneira de reverter o quadro seria investir na educação. No contexto educacional, surgiam propostas de natureza artística, capazes de atuar nos âmbitos individual e coletivo, buscando aperfeiçoar as qualidades e a sensibilidade humanas, graças à aproximação com a arte. O aparecimento dos chamados “métodos ativos” em educação musical[...] acompanhou a forte tendência do século e contribuiu para o alcance do ideal buscado. (FONTERRADA, 2008, p. 96)

Foi, então, no século XX que a preocupação acerca do ensino da música e seus métodos foi afluída, principalmente levando em conta os conceitos de infância também alterados. Tendências de música e Educação Musical quanto ao corpo e movimento, criação musical e preparação instrumental foram desenvolvidas, além delas, também, o canto coral, uma prática que possui em sua essência, além do estudo musical, o trabalho coletivo.

Dessa forma, pela Educação Musical possuir diversificado histórico e também várias interpretações e propósitos, é comum que a significação de seu termo seja, ainda, confundida com a de outros, como, por exemplo, “musicalização” e “musicoterapia”, causando, conseqüentemente, dificuldades em lidar com cada uma dessas áreas da música. Talvez tal confusão possa ocorrer principalmente por quem não está envolvido no meio musical e/ou educacional, porém, tal incógnita é também comum entre pessoas que estão em prática e envolvidas, tanto na música quanto na educação. É importante, então, que tais termos sejam definidos, especificados e diferenciados.

Iniciando por um termo considerado, de certa forma, comum, mas também confundido com outras áreas, a Musicoterapia, em contrapartida à área da educação, adentra o contexto da medicina, essencialmente atrelada à saúde.

Durante a Primeira Guerra Mundial a música foi utilizada nos hospitais dos Estados Unidos por músicos profissionais, após comprovação dos efeitos relaxante e sedativo, produzidos pela audição musical nos doentes de guerra. Na Segunda Guerra Mundial ressurgiu a música como terapia nos Estados Unidos, em hospitais para recuperação de neuróticos de guerra e, na Argentina, por ocasião de uma epidemia de poliomielite, que dizimou centenas de pessoas. Esses fatos levaram à criação dos primeiros cursos de formação de musicoterapeutas na Argentina e nos Estados Unidos. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 17)

Diferente do ensino da música e da música propriamente dita, a Musicoterapia não visa e não busca a estética musical e o aprendizado em música, mas possui em

si uma visão terapêutica, que, através dos componentes da música e suas combinações, pretende atuar no físico, mental, emocional e social do indivíduo.

Assim, a musicoterapia se vale de experiências musicais como audição, recriação, improvisação e composição de músicas/canções, através da voz, de instrumentos e do corpo, para facilitar a comunicação, o estabelecimento do vínculo terapêutico, a autoexpressão e auxiliar na promoção/prevenção ou restauração da saúde de pessoas que padecem das mais variadas condições bio/psico/sociais/espirituais. (BARCELLOS, 2015, p. 36)

Pesquisas são desenvolvidas buscando a comprovação e a reafirmação de que a música como Musicoterapia possui potencial para tratamentos terapêuticos e outros atrelados à saúde. Um exemplo de tais pesquisas é a desenvolvida por Firmeza *et al.* (2017), que consiste em um estudo acerca da utilização da música para o controle da ansiedade. Dentre os resultados de tal pesquisa, foi possível notar, através da utilização da música, considerável melhora no quadro quanto à ansiedade em que se encontravam os pacientes em questão.

Na escala de ansiedade-estado, quando comparados com os períodos pré e pós-intervenção, todos os participantes (100,0%) do grupo experimental apresentaram redução nos níveis de ansiedade mensurados[...]. Quanto aos parâmetros vitais, houve semelhança em relação aos níveis de ansiedade. Participantes expostos à intervenção musical, em geral, apresentaram redução em todos os parâmetros mensurados, pois 95,0% apresentaram redução da pressão arterial sistólica; 55,0% tiveram redução da pressão arterial diastólica; 100,0% tiveram redução da pulsação e em 85,0% houve redução da frequência respiratória[...]. (FIRMEZA, M. A. *et al.*, 2017, p. 3-4)

Sendo assim, a música dentro da Musicoterapia possui forte potencial para a saúde, podendo adentrar o campo da Medicina e atuar sobre pacientes, como, por exemplo, no caso citado acima, para a melhora no controle da ansiedade, como também em diversas outras áreas do indivíduo, como social e emocional.

Saindo do campo da saúde e agora adentrando a área da educação, nos deparamos com um termo também conhecido e muito utilizado: Musicalização.

A Musicalização, por sua vez, termo também muitas vezes confundido e mal interpretado, é bastante conhecida dentre métodos para o público infantil, principalmente quando pensado sobre suas potencialidades para o desenvolvimento da criança (não só na educação infantil, mas também em todas as faixas etárias). “A primeira etapa da educação musical é chamada de musicalização” (PENNA, 1991, p. 37 *apud* COUTO; SANTOS, 2009, p. 112).

Nessa fase o educador musical busca desenvolver no indivíduo os instrumentos de percepção básicos, necessários para que este compreenda o material sonoro de maneira significativa, enquanto linguagem artística[...].” (COUTO; SANTOS, 2009, p. 112-113)

Couto e Santos (2009) ainda mencionam que, segundo Penna, a musicalização não é um processo a ser desenvolvido exclusivamente às crianças, mas é também um processo que abrange as demais faixas etárias, quaisquer que sejam elas, porém, é importante ressaltar que a forma como essa musicalização é desenvolvida se altera conforme cada faixa etária, podendo possuir alterações em sua linguagem e estímulos, por exemplo.

Sendo assim, a Musicalização pode ser considerada como uma etapa da Educação Musical, etapa essa que trabalha o conhecimento musical, estimulando o aluno para uma determinada compreensão inicial da música. Tal compreensão possui como principal característica o desenvolvimento da percepção e audição, concebidas através do conhecimento e exploração de instrumentos, repertórios e demais experiências musicais.

Por fim, nos deparamos com o termo “Educação Musical”, que, dentre as citadas, costuma ser também motivo de complexa compreensão. A definição para Educação Musical pode ser considerada diversa, assim como a definição para a música. É um termo que abrange vários aspectos, principalmente se levado em conta seus objetivos e propósitos.

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p. 18)

Sendo assim, a Educação Musical não se refere somente ao aprender música de forma teórica, tocar instrumentos, ler partitura e etc., mas tal forma de educação se dá em vários ambientes, para também aqueles além da escola. A Educação Musical pode abranger o estudo teórico da música, mas também outras atividades em que a música seja desenvolvida de forma informal, através do lúdico ou simplesmente pela escuta. Diferentemente, então, da Musicalização, a Educação Musical possui um viés mais ampliado e diversificado, entrelaçado ao indivíduo e suas potencialidades.

A Educação Musical pode estar atrelada, também, ao desenvolvimento, conforme estabelece Zamprónha (2002):

Mesmo porque o que se pretende com a música na educação é a exploração de recursos capazes de colaborar com o desenvolvimento global do educando, seja pelo conhecimento de sua personalidade, seja por uma abordagem músico-pedagógica pertinente que auxilie nesse

desenvolvimento, seja, ainda, pela adequação dos usos e recursos (musicais) necessários a tais empreendimentos[...]. (ZAMPRONHA, 2002, p. 55)

É importante ressaltar também que a Educação Musical na escola não vem com o intuito de uma educação tradicional, na qual apresenta aos alunos as específicas teorias musicais e transforma o ensino da música num ensino rígido e tenso. A intenção da música na Educação Musical não é a de formar músicos, mas sim a de proporcionar um aprendizado lúdico, levando em conta não somente a estética musical, mas sim todo o aprendizado que o aluno pode trazer e conhecer, o que inclui, por exemplo, as músicas que o mesmo ouve e já conhece, e, através disso, apresenta-lo à novos estilos e gêneros musicais que talvez não conheça, o que amplia seu aprendizado, além do mesmo compartilhar o que já conhece, no caso, o aprendizado individual do aluno também sendo valorizado.

Sabemos que nem toda criança gosta das aulas de música. Pensamos que reações adversas podem ser atribuídas a algum tipo de discriminação sofrida ou situações enfrentadas em um dado momento de sua escolarização. Ou disseram a ela que não possui “talento”, ou pela prática imposta pelos professores que priorizaram a teoria musical, entendida aqui como o domínio da leitura e escrita da notação musical, antes mesmo da sua introdução no mundo sonoro. De qualquer modo, ignora-se algum ou qualquer conhecimento anterior do aluno, adquirido através da sua vivência e experiência, negando-lhe novos e diferentes saberes. Crianças e jovens que foram introduzidos na música através de métodos tradicionais, aqueles que desprezam as vivências e experiências individuais, que foram introduzidos pela teoria ou discriminados pela falta de “talento” ou, ainda, que tiveram professores rígidos e insensíveis que negaram as inúmeras possibilidades de contato com o mundo sonoro, provavelmente alimentaram um desprazer em relação ao ato musical, desprezando-o. (LOUREIRO, 2004, p. 68-69)

É de extrema importância que o ensino através da música não seja algo tenso e rígido, causando discriminação e dificultando o aprendizado. A música na educação vem com o intuito de potencializar o aprendizado, e não o tornar uma experiência traumatizante.

Em resumo, são vários os recursos que a música traz consigo, em diferentes cenários e ambientes, levando em conta o quanto pode ser aproveitada em cada situação.

A música é também recurso de *expurgação*, *catarse*, *maturação* (emocional, social, intelectual), pois com a prática musical o educando aprender a organizar seu pensamento, a estruturar o saber adquirido, reconstruindo-o e fixando-o ativamente. É, enfim, recurso de *prazer* (gratuidade artística, música pela música, pelo simples prazer de fazer música) e de *sublimação* (movimento pulsional dirigido para um determinado fim), além de ser considerada hoje, cientificamente, disciplina paramédica – a *musicoterapia* – com o estatuto de auxiliar a saúde física e mental do indivíduo. (ZAMPRONHA, 2002, p. 14)

Tais utilizações da música mencionadas através da Musicoterapia, Musicalização e Educação Musical, mesmo possuindo suas próprias características e definições, podem, também, atuar juntas, não só utilizadas no mesmo espaço, mas também agindo em cenários e necessidades específicas.

A Musicoterapia pode estar, por exemplo, dentro da escola, como forma de potencializar o aprendizado, principalmente quanto à Educação Especial, como conta Zampronha (2002):

Um caso relatado na literatura da musicoterapia, de um adolescente com paralisia cerebral que não podia participar dos desfiles organizados por sua escola, mas que era capaz de tocar tambor na banda, marcando o ritmo para seus colegas marcharem[...] (ZAMPRONHA, 2002, p. 45)

Encontramos em tal exemplo citado acima a participação da Musicoterapia e também da Educação Musical como instrumentos para, além do desenvolvimento, incitar e trabalhar, também, a inclusão do aluno.

Ainda quanto ao entrelaçamento dos termos citados, a Musicalização pode estar presente, também, dentro das escolas, por exemplo, no Ensino Infantil, através da Educação Musical.

Verificamos que a musicalização acontece na educação infantil em vários momentos, e que as crianças reagem muito bem a essas atividades, interagem, até mesmo aquelas que são tímidas, que a música auxilia as crianças em vários aspectos, na assimilação dos conteúdos, na contagem dos números, na expressão corporal com atividades com os gestos e, por sinal, eles adoram dançar e na interação através de atividades musicais como as de roda que trabalham a interação e a socialização. (ASSMANN; SANTOS, 2011, p. 149)

Quanto a Educação Musical, especificamente, além de levar em conta o aluno como indivíduo e todo o aprendizado que o mesmo pode trazer para a sala de aula, é também importante que o professor conheça as potencialidades da Educação Musical para, através de tal conhecimento, conseguir desenvolver aulas que propiciem o desenvolvimento de seus alunos, envolvendo linguagem, socialização, raciocínio e, no caso, estimulando seu desenvolvimento cognitivo.

4.1 Desenvolvimento Cognitivo

Antes de iniciarmos nossa busca pelo desenvolvimento cognitivo e como tal pode ser abordado, é importante que entendamos seu significado. Afinal, o que pode ser caracterizado como desenvolvimento cognitivo ou cognição?

Segundo Ferreira (1988, p. 158), podemos definir cognição como “aquisição de conhecimento” e cognitivo como “relativa a cognição ou ao conhecimento”. Tal definição pode nos parecer um tanto abstrata, ou, talvez, rasa, não nos possibilitando um completo entendimento e conhecimento dos termos.

Já em contrapartida, a definição para os termos “desenvolvimento cognitivo” ou “cognição”, segundo Flavell, Miller e Miller (1999), pode ser considerada, de certa forma, faltosa quanto à uma determinação objetiva.

Os conceitos realmente interessantes deste mundo têm o péssimo hábito de evitar nossas tentativas mais obstinadas de defini-los, de fazer com que signifiquem algo bem determinado e que se mantenham fiéis a isso[...]. Assim é com o conceito denominado cognição[...] (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 9)

Porém, mesmo que sua definição seja considerada aberta e talvez complexa, os autores trazem em seu livro uma “imagem tradicional” da cognição, facilitando a compreensão do termo.

A imagem tradicional da cognição tende a restringi-la aos processos e produtos mais chamativos e inequivocamente “inteligentes” da mente humana. Essa imagem inclui entidades psicológicas do tipo definido como processos mentais superiores tais como o conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a imaginação, a criatividade, a geração de planos e estratégias, o raciocínio, as inferências, a solução de problemas, a conceitualização, a classificação e a formação de relações, a simbolização e, talvez, a fantasia e os sonhos. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 9)

Sendo assim, nos torna perceptível que a cognição engloba vários outros termos que fazem parte do ser humano, como a inteligência e a criatividade. Para além dessa “imagem tradicional” da cognição, os autores mencionam que “nenhum dos psicólogos contemporâneos desejaria excluir qualquer um desses componentes tradicionais[...]” mas “[...] eles sentem que é necessário acrescentar mais alguns” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 9).

Esses outros componentes “[...]seriam de uma classe um tanto mais humilde, menos puramente cerebral-intelectual” (FLAVEL; MILLER; MILLER, 1999, p. 9). Segundo os autores, a percepção e os movimentos motores organizados são exemplos de tais componentes, alguns outros podendo parecer, de certa forma, “[...]mais sociopsicológicos do que a palavra cognição costuma conotar” (FLAVELL, MILLER, MILLER, 1999, p. 9).

Os exemplos disso incluem todas as variedades de cognição social (que é a cognição voltada para o mundo dos objetos humanos) e os usos sociocomunicativos da linguagem, em oposição aos privados-cognitivos. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 9-10)

Sendo assim, os autores afirmam que ir para além dos clássicos quanto à cognição pode ser uma tarefa difícil, principalmente ao levar em conta a complexidade da mente humana e em como é constituída por um “sistema de componentes em interação, organizado de forma complexa” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 10). Dessa forma, a “imagem tradicional” acaba se tornando uma das formas para se entender, então, a cognição ou o desenvolvimento cognitivo.

Considerando, então, a cognição como os processos “inteligentes” da mente humana e o desenvolvimento cognitivo como o desenvolvimento de tais processos, Flavell, Miller e Miller (1999) separam, em sua obra, quatro abordagens/teorias diferentes quanto à cognição, ou seja, quatro formas de se abordar e explorar o desenvolvimento cognitivo e sua natureza. São elas, respectivamente, a abordagem piagetiana, abordagem do processo de informação, abordagem neopiagetiana e abordagem contextual. Tais abordagens são consideradas as mais influentes e bem desenvolvidas, porém, para além dessas, os autores também mencionam mais duas, no caso, a abordagem do conhecimento baseado em teorias e a abordagem biológico-maturacional.

A abordagem contextual é, dentre as demais, a que mais possui influência social quanto à cognição. “Em particular, a orientação e o suporte dos adultos são o principal processo do desenvolvimento cognitivo” (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 19-20). Sendo assim, tal abordagem é a que será explorada e utilizada no presente trabalho, afim de estabelecer conexões com o desenvolvimento cognitivo e sua contextualização acerca dos estudos de Vigotski.

4.2 Abordagem Contextual

A influência social pode ser considerada a principal característica da abordagem contextual; não só a mente, mas o social e o cultural podem interferir no desenvolvimento cognitivo de uma criança. Flavell, Miller e Miller (1999) enfatizam que é importante compreender que tal abordagem não lida somente com a criança e a sociedade, mas sim com a criança no contexto social. Tal abordagem possui “[...]a crença de que os domínios social e cognitivo estão inextrincavelmente ligados; o pensamento é sempre social, em um certo sentido” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 20).

Sendo assim, quando o social pode interferir no desenvolvimento e é sabido que existem vários modelos culturais, nos torna compreensível entender que cada cultura pode contribuir de diferentes maneiras à cada criança.

Desse modo, as crianças que nascem em uma sociedade com computadores e televisões podem usar tais ferramentas para desenvolver seu pensamento em direções diferentes daquelas de crianças de sociedades menos orientadas para a tecnologia[...]. A cognição não é necessariamente mais avançada em uma sociedade do que na outra, ela é simplesmente diferente. As culturas diferem em relação aos tipos de habilidades cognitivas que são valorizadas e, conseqüentemente, estimuladas e desenvolvidas (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 20)

Há, ainda, segundo os autores, um segundo nível sociocultural, que, no caso, se desenvolve mais perto da mente da criança, em seu ambiente social e físico. Neste nível nos deparamos com as interações da criança, suas interações com os adultos, como, por exemplo, “os pais, os irmãos, os pares, os professores e outras figuras significativas” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 20).

Na abordagem contextual, então, nos deparamos com o paradigma sociocultural presente e sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo. Os estudos e conceitos de Vigotski também possuem o viés social, e por isso se encaixam na abordagem contextual aqui citada. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é um deles. Antes de adentrarmos em tal conceito, é importante que conheçamos alguns outros que o compõe.

Habitualmente, quando pensamos acerca do desenvolvimento de uma criança, logo nos remetemos ao que elas já sabem e conseguem realizar por si só.

Assim, observamos seu desempenho em diferentes tarefas e atividades, como por exemplo: ela já sabe andar? Já sabe amarrar sapatos? Já sabe construir uma torre com cubos de diversos tamanhos? Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos à sua capacidade de realiza-la sozinha. (OLIVEIRA, 1996, p. 58)

“Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 1996, p. 59). Sendo assim, tal desenvolvimento real só acontece quando a criança possui segurança e independência para resolver situações e atuar sobre elas, no caso, atuando através de um conhecimento consolidado. É também importante ressaltar que Vigotski não leva em conta somente tal desenvolvimento real, mas também o que ele nomeia de nível de desenvolvimento potencial, “isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes” (OLIVEIRA, 1996, p. 59).

A diferença, então, entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, consiste em que, no desenvolvimento real, a criança possui a capacidade de realizar atividades de forma independente, caracterizada pelas etapas que a criança já alcançou e conquistou, seu conhecimento consolidado, enquanto o desenvolvimento potencial se caracteriza pela capacidade da criança em realizar tarefas com a ajuda de adultos, ou seja, mediada por alguém culturalmente mais desenvolvido, podendo ser, inclusive, outra criança. “É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal[...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 60).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) nada mais é, então, “a área onde a criança está agora, em termos cognitivos, e onde ela poderia chegar sendo ajudada” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 21).

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinho amanhã (OLIVEIRA, 1996, p. 60)

É nessa zona, então, que a criança pode se desenvolver, a partir do meio em que está. O adulto possui papel importantíssimo em tal área, já que, a partir de suas mediações, pode auxiliar o aluno a alcançar determinado desenvolvimento ou função que ainda não consegue por si só.

Em resumo, os adultos são “incentivadores cognitivos”, estimulando e orientando as crianças para que elas sejam tudo o que podem ser. Nessa “participação orientada”, os adultos organizam as atividades das crianças, direcionam sua atenção, regulam a dificuldade das tarefas e oferecem instruções tanto explícitas como implícitas. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p.20)

A cultura muito influencia quando pensado que cada sociedade cobra diferentes habilidades de suas crianças. Como já mencionado, uma sociedade que tem como base a tecnologia, será cobrado da criança habilidades em computadores e outras formas de tecnologia. Cada sociedade visa um objetivo quanto ao desenvolvimento, e por isso é imprescindível que a criança seja estimulada para alcançar tal desenvolvimento.

Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura[...]. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. (OLIVEIRA, 1996, p. 60-61)

O estabelecimento desse conceito é de extrema importância na teoria vigotskiana, pois evidencia a relevância da mediação do outro no desenvolvimento cognitivo. (NASSIF, 2008, p. 4)

Conhecendo e compreendendo a importância da teoria da ZDP, podemos nos questionar, então, quais os ambientes propícios para o desenvolvimento da criança a partir de tal zona. A escola, com toda certeza, pode ser considerada como um dos melhores ambientes.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie[...] A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. (OLIVEIRA, 1996, p. 61)

A escola se torna, então, um dos ambientes mais propícios para o desenvolvimento da criança, um ambiente essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo. A importância do ambiente social e como ele pode interferir no desenvolvimento da criança é mais uma vez ressaltada por Oliveira (1996) a partir dos ideais de Vigotski.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa[...]. Em segundo lugar essa idéia é fundamental na teoria de Vygotsky porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. (OLIVEIRA, 1996, p. 59-60)

Sendo assim, como afirma a autora, segundo o conceito de Vigotski já mencionado, o ambiente social em que está inserido o aluno é de extrema importância para seu desenvolvimento e aprendizado, portanto, as influências que a escola causa através de suas disciplinas e seu ensino, ou seja, seu ambiente, pode influenciar diretamente no desenvolvimento do indivíduo. Nos deparamos com a importância da influência da escola e dos professores.

Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1996, p. 61-62)

Frequentando a escola, então, a criança possui contato direto com possibilidades para seu desenvolvimento, e é preciso que tais possibilidades sejam proveitosas. Oliveira (1996) nos traz mais claramente o papel da escola acerca do desenvolvimento.

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial[...] a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. (OLIVEIRA, 1996, p. 62)

Dentro de tal educação, o papel do professor é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, principalmente, nesse caso, quanto à influência e mediação que o professor pode promover.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1996, p. 62)

É importante ressaltar, em contrapartida, que tais métodos e conceitos de Vigotski acerca da educação e em como o papel do professor possui grande importância nas intervenções podem ser, se interpretados erroneamente, considerados métodos tradicionais, confundindo as interações do professor com determinada postura autoritária e rígida, que, ao invés de ambientar o processo de aprendizagem de forma proveitosa, acaba por transformá-lo num ambiente tenso.

[...]uma compreensão superficial de Vygotsky poderia levar exatamente ao oposto: uma postura diretiva, intervencionista, uma volta à “educação tradicional”. Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Nem seria possível supor, a partir de Vygotsky, um papel de receptor passivo para o educando: Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas. (OLIVEIRA, 1996, p. 63)

Sendo assim, a partir da ideia de uma educação que seja cultural, baseada em seu meio social mas também levando em conta a importância do individual, nos encontramos com uma educação repleta de possibilidades.

Mesmo o desenvolvimento não ocorrendo somente na escola, mas sim em diversas fases da vida, é na pré-escola e na escola que encontramos ainda mais diversas possibilidades de desenvolvimento. O ingresso na pré-escola, por exemplo, pode ser considerado um marco na vida da criança. “A idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia” (LEONTIEV, 2004, p. 305). Mesmo ocorrendo em diversas fases da vida, o desenvolvimento dentro do ambiente escolar possui destaque, justamente pelo aprendizado estar correlacionado e intrinsecamente interligado ao desenvolvimento.

Ao lado de sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento, Vygotsky enfatiza, em sua obra, a importância dos processos de aprendizado. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento[...]. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1996, p. 56)

Ao sair da pré-escola e passar por um momento de transição, a criança se depara, então, com a escola, no caso da educação brasileira, o Ensino Fundamental I. Tal transição pode significar para a criança um momento marcante, não só por adentrar um ambiente que antes era desconhecido, mas também por ser um marco em seu desenvolvimento. Como afirma Leontiev (2004, p. 307), “Nos casos normais, a passagem da infância pré-escolar ao estágio seguinte do desenvolvimento da vida psíquica está ligada à entrada da criança na escola. Não poderemos deixar de não dar a maior importância a este acontecimento na vida da criança”.

Mais uma vez nos deparamos com o papel da escola relacionado ao desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, compreendendo, então, a escola como um ambiente propício ao desenvolvimento, surgem questões de como tal desenvolvimento pode acontecer, ou, melhor, como tal desenvolvimento pode estar atrelado à Educação Musical e à música na educação.

4.3 Educação Musical e Desenvolvimento

Antes de explorarmos o entrelaçamento do desenvolvimento e da Educação Musical ou da música, é importante que seja ressaltado e lembrado, como já mencionado no presente trabalho, que a intenção da Educação Musical nas escolas, ou mesmo da música no ambiente escolar, não é a de formar músicos, mas sim de prover métodos diferentes de experimentação, conhecimento e desenvolvimento ao aluno.

Sendo assim, nos deparamos com a Educação Musical e suas possíveis potencialidades para a educação e o desenvolvimento. É comum que pessoas envolvidas na área da educação (e também as que não são envolvidas) tenham dúvidas acerca da melhor forma de trabalhar através da Educação Musical e o que ela poderia possibilitar aos alunos. É importante ressaltar, então, que não há fórmula específica para se trabalhar a música. Levando em conta os ideais de Vigotski já mencionados no presente trabalho, incluindo a importância do meio social e cultural, fica evidente que cada sociedade busca e expressa algo diferente, sendo assim, como na educação em geral, não há uma “linha” ou “regra” específica para se guiar a Educação Musical em sua potencialidade, afinal, além de possuímos culturas e sociedades diferentes, cada indivíduo é único, diferenciado por sua individualidade.

Segundo Vigotski (1998a), o cérebro humano é um sistema extremamente plástico, sendo que as principais estruturas cerebrais (aquelas responsáveis pelas funções psicológicas superiores) vão ser formadas a partir da imersão do indivíduo numa determinada cultura. Desse modo, dependendo do tipo de cultura no qual se desenvolve, o indivíduo vai formar determinadas estruturas e não outras, ou seja, vai desenvolver algumas capacidades específicas. Assim sendo, não há como explicar as especificidades de cada tipo de comportamento (ou facilidades) apenas a partir do tipo biológico. Infere-se daí que não existe um desenvolvimento psicológico universal, pois este está sempre condicionado ao contexto social e cultural. Adotando-se essa perspectiva, então, fica difícil tentar estabelecer, por exemplo, etapas fixas para o desenvolvimento musical, visto que esse contexto é extremamente variável – mesmo entre pessoas que vivem num mesmo tempo e lugar – e pode dar origem a modos completamente diferentes de processar a música (além, obviamente, de diversos gêneros musicais). (VIGOTSKI, 1998 *apud* NASSIF, 2008, p. 2)

Porém, mesmo que as culturas e os indivíduos em sua individualidade sejam diferentes entre si, há a possibilidade de se desenvolver atividades relacionadas à música a partir da Educação Musical em que os alunos possam ser estimulados e progressivamente desenvolvidos cognitivamente, principalmente se considerarmos que o desenvolvimento de cada ser individual transita necessariamente pelo social e cultural. É através da mediação já mencionada no presente trabalho que tal

desenvolvimento pode acontecer, como, por exemplo, através da mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Essa incorporação da cultura à mente, que vai dar origem a diferentes estruturas mentais e diferentes modos de ação no mundo, não se realiza, de acordo com Vigotski (1998a), diretamente, mas por mediações. Não incorporamos o mundo tal qual ele se apresenta para nós, mas as significações de mundo que nos são dadas pelos outros. Para isso precisamos de mediadores simbólicos – a linguagem, a religião, a arte etc. Decorre daí a importância dada à aprendizagem como o principal modo de transmissão de significados e, conseqüentemente, de apropriação da cultura. Na verdade, para Vigotski (1998d), a aprendizagem é considerada a grande ativadora do desenvolvimento e, sem ela, ou sem a interferência da cultura através da mediação de outros indivíduos, o desenvolvimento ficaria restrito aos processos de maturação do organismo. (VIGOTSKI, 1998 *apud* NASSIF, 2008, p. 3)

Através de tal mediação, ou, no caso, na Zona de Desenvolvimento Proximal, o mediador consegue desenvolver o processo de maturação daquele conhecimento ou aprendizado. Na música, por exemplo, se um aluno não possui conhecimentos musicais, não conseguirá tocar um instrumento, ou compor uma música; porém, através da mediação de um professor, esse processo pode ser desenvolvido, e, assim, o aluno consegue desenvolver tais atividades sem mais o auxílio de outra pessoa. Para além de conhecimentos musicais específicos, como por exemplo o mencionado acima, a música, utilizada como forma lúdica nas atividades escolares possui também seu potencial para o desenvolvimento da cognição.

Assim, a ferramenta musical parece possibilitar, com um certo prazer, aquele transitar progressivo pelos estágios da cognição que, partindo da escuta, envolve o perceber, analisar, deduzir, diferenciar, sintetizar, superpor, codificar, decodificar, abstrair, memorizar, lembrar. Além disso[...], a música acaba por alimentar de forma privilegiada a imaginação[...]. (ZAMPRONHA, 2002, p.135-136)

Os elementos presentes dentro da cognição, como, por exemplo, o perceber, memorizar e diferenciar, podem ser desenvolvidos através da música, especificamente através de atividades que utilizem da música; para além de aprender a tocar instrumentos, o aluno pode desenvolver a memória, através da memorização de uma música, o que o faz, num primeiro contato, raciocinar o som, e, logo depois, internalizando-o, o memoriza.

Para um sentido um tanto mais profundo da cognição, é importante mencionarmos a existência dos dois hemisférios que compõem o cérebro humano, hemisfério direito e esquerdo.

À medida que as crianças crescem, os hemisférios vão se especializando de forma complementar em diferentes modalidades de raciocínio, passando a perceber a realidade à sua maneira, mas ambos fazem uso de modalidades

cognitivas que envolvem pensamento e raciocínio. O esquerdo, de forma verbal, analítica, lógica, simbólica; o direito, de forma não verbal, perceptiva, intuitiva e com grande capacidade de formar imagens. O que nos leva à conclusão de que nosso cérebro é duplo e cada hemisfério processa as mesmas informações, mas de modo diferente. (ZAMPRONHA, 2002, p. 152)

Sendo assim, ao nos depararmos com a importância de tais hemisférios, percebemos que são em ambos que a cognição é desenvolvida. A música, dessa forma, se mostra como um propício instrumento para tal desenvolvimento, principalmente quando está tão entrelaçada com o aprendizado.

A aprendizagem envolve a ação conjunta dos dois hemisférios. Todavia, enquanto disciplinas como a química, a física, a matemática priorizam o esquerdo, a arte, o estudo de línguas estrangeiras priorizam mais o direito. Mas a música, que também é arte, interessa aos dois, hemisfério direito e esquerdo. Interessa ao direito, de capacidade inventiva, imaginativa, holística, espacial e não verbal[...]. A música interessa também ao hemisfério esquerdo, tendo em vista que é um discurso de lógica e raciocínio, sobretudo a de código mais elaborado, envolvendo nossas funções psíquicas superiores, aprimorando nosso raciocínio lógico, matemático, enredando nesse movimento nossas emoções, intuição e associação. Desse modo, ambos os hemisférios respondem à música, sustentam nossa percepção, nossa apreensão do mundo; ambos têm a ver com funções cognitivas, a despeito de empregarem métodos ou modalidades diferentes no processamento de informações. (ZAMPRONHA, 2002, p. 150)

Se torna evidente, então, que a música possui a potencialidade de desenvolver no aluno o raciocínio, a capacidade de concentração, a memória, e tantos outros elementos que compõem o desenvolvimento cognitivo, principalmente levando em conta o fato dela atuar nos dois hemisférios do cérebro, além de também envolver a emoção e sentimentos, funcionando como mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades cognitivas. A música presente na educação nos mostra ser grande potencializadora do desenvolvimento e da aprendizagem.

Por que música nas escolas? Porque música é linguagem que se relaciona com experiências humanas; porque ela transcende a pura experiência sensorial, assentando-se numa maior vivência psicológica e numa maior discriminação intelectual; porque ela favorece no educando o desenvolvimento de sentidos e significados, propondo novas formas de sentir e pensar[...] (ZAMPRONHA, 2002, p. 158)

Sabendo que a música na educação brasileira, especificamente no Ensino Fundamental I em instituições públicas, está presente no currículo do ensino de arte constituindo as quatro linguagens ali presentes, é comum que dúvidas acerca de como lidar com a música para que seja potencializadora para o desenvolvimento surjam. Também levando em conta que o professor de arte não necessariamente é formado em Música, não dominando, assim, o conhecimento musical, as dúvidas podem ainda se complexificar.

É importante lembrar que a Educação Musical não visa como prioridade formar músicos; pelo contrário, é a de promover um ensino prazeroso, lúdico, que favoreça o desenvolvimento do indivíduo, sendo assim, o professor precisa compreender as potencialidades da música e em como pode utilizá-la a favor do desenvolvimento. Há diversas atividades em que a música pode estar presente, sem ser necessariamente com uma característica e intenção estética.

É importante que o educador utilize uma grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança. (ILARI, 2003, p. 14)

Através dessa ludicidade, é possível que o professor possa estimular o desenvolvimento cognitivo da criança. Não só, também, especificamente nas aulas de arte, mas em outras disciplinas tal desenvolvimento pode acontecer; a música, sendo um instrumento plural, pode ser utilizada de forma interdisciplinar, como canções para memorizar fórmulas matemáticas, ou composições específicas acerca do sertão, por exemplo. Tanto a matemática como a geografia e as demais disciplinas podem envolver a música em seu ensino, afim de potencializá-lo.

As escolas privilegiam o português, a matemática e deixam de lado sua interface musical, esse universo da função por ética, da metalinguística, da pluralidade, da densidade semântica. Se nós pensamos que essas disciplinas, português e matemática, ensinam linguagens, não podemos deixar de refletir que música também é linguagem (não verbal), o que significa dizer que constitui condição de conhecimento e de ordenação do pensamento. Quem canta, escuta, lê, e/ou toca um instrumento musical aprende a pôr em ordem seu pensamento. Eis por que a vinculação da música à perspectiva de outros conteúdos disciplinares lança os pressupostos de uma real ferramenta auxiliar da educação. (ZAMPRONHA, 2002, p. 134)

Se analisarmos, nos depararemos com outras potencialidades da música para além do desenvolvimento cognitivo, como, por exemplo, a socialização, afetividade e expressão. Vários outros termos podem ser trabalhados através da música.

Tematizar a prática da música é sensibilizar o educando para, de forma lúdica, instigante e prazerosa, conquistar postura crítica, desenvolver a criatividade e a espontaneidade necessárias para sua atuação como ser social, competente e feliz, é oferecer novos referenciais teóricos e práticos

que possibilitam, mediante o pensamento musical, utilizar, levantar hipóteses, arriscar, descobrir uma maneira própria de chegar aos resultados, aprender a elaborar regras, exercitar o raciocínio. (ZAMPRONHA, 2002, p.140)

Ainda pensando nas potencialidades da música, a mesma pode fazer com que o educando reflita acerca de diversos temas, ou, como afirma Loureiro (2004, p 69), “A escola, através da educação musical, pode ajudar o aluno a enxergar a realidade além da qual ele vive, ajudá-lo a desconfiar da mídia, criticando-a”.

Ainda no campo da psicologia cognitiva, a música parece constituir um artefato mnemônico que estabelece ligações entre as pessoas e os eventos, ajudando a armazená-los na memória. (ILARI, 2006, p. 197)

Sendo assim, podemos, então, relacionar os ideais de Vigotski aqui já mencionados com as potencialidades da Educação Musical. O social e o cultural exercem influência direta no indivíduo; se o mesmo faz parte de um ambiente em que a música está presente e atua em toda sua potencialidade, consequentemente seu desenvolvimento será notório e muito proveitoso, além do mesmo compreender e significar a música para si mesmo como uma linguagem, uma forma artística e um instrumento. Quando o aluno está em um ambiente em que a música possui valor e está interligada em vários momentos de seu aprendizado, além de apurada sua cognição, sua experiência musical também será. Em um ambiente em que a música é valorizada e compreendida em sua importância, consequentemente, os alunos também compreenderão tais fatos.

A música tem sentidos plurais, sabemos. Entretanto, com o recurso da educação musical podemos tornar mais estreita essa pluralidade, até mesmo em benefício da emoção estética, emoção intelectualizada, emoção-sentimento, aprendida, pois ela é ligada à percepção e à apreciação de como se dá a construção musical, sua estruturação, a sintaxe de duas características constitutivas, seu gênero, estilo, forma. E sem que se castre a singularidade daquele que escuta, porque ele é único, instaurando a diferença todo o tempo[...]. (ZAMPRONHA, 2002, p. 36)

É claro que o desenvolvimento não é essencialmente e precisamente imediato, sendo assim, não são trabalhos de alguns dias que darão conta de toda essa potencialidade musical, porém, é preciso que tenha persistência, baseada no conhecimento acerca do aprendizado, da cultura e do desenvolvimento que a música pode proporcionar em uma dimensão processual.

É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (OLIVEIRA, 1996, p. 60)

O professor, sendo o mediador dos processos de aprendizagem, pode promover ao aluno, através de jogos musicais, paródias, brincadeiras, música, não só seu desenvolvimento cognitivo, como o raciocínio e a memória, mas também sua socialização com o mundo ao seu redor, sua apreciação da arte, sua humanização. A música, não só como entretenimento, possui potencialidades extraordinárias, porém, é preciso que seu valor seja revisto e repensado, afinal, não basta termos a música como instrumento, mas é preciso que tenhamos pessoas para executá-lo.

Dentro de todo o exposto, como atender ao educando, hoje? Redefinindo o uso da linguagem, deixando de pensa-lo apenas como instrumento de transmissão de ideias, mas utilizando-a como instância promotora de saber, como matriz de conhecimento. É nesse contexto que entra a ferramenta musical, motivando o educando para, na aventura da música, sentir o prazer de descobrir o mundo e se descobrir. (ZAMPRONHA, 2002, p. 149)

Sendo assim, nos deparamos, então, com as diversas facetas da música e especialmente da música na educação. Suas potencialidades, envolvendo aspectos sociais, emocionais e mais especificamente o desenvolvimento cognitivo, afirmam ser um instrumento de importante utilidade aos alunos. É indissociável a relação do professor e do o aluno no processo de ensino-aprendizagem, principalmente ao levarmos em consideração a influência que o processo pode causar no aluno através da mediação exercida pelo professor, sendo a escola o ambiente em que tal relação de aprendizagem e desenvolvimento acontecem. É preciso que os professores conheçam tais recursos e possibilidades da Educação Musical para, então, propor aos seus alunos uma educação que auxilie em seu desenvolvimento. Como afirma Zampronha (2002):

[...]concluimos pela necessidade da música como auxiliar do processo educacional escolar, processo que entendemos de forma ampla, estendendo-se além dos muros da escola, com seus sistemas linguísticos e técnicos, indo da voz, escuta, livros, vídeo, computador às relações emocionais, hierárquicas e sociais. Como educar é um processo comunicativo, é concepção de possibilidades de projeção semiótica de ambientes cognitivos, devemos tirar partido de todas as condições circundantes, aprendendo a explorar ambientes e práticas que estimulem participação, comportamento, criatividade, ação (ZAMPRONHA, 2002, p. 120)

Ao compreendermos a importância e benefícios da música na escola, se faz relevante, então, compreendermos, também, se tal instrumento se faz efetivamente presente dentro das escolas e se sua potencialidade é explorada e utilizada para o desenvolvimento da cognição dos alunos. O tópico acerca das possíveis dificuldades encontradas dentro das instituições escolares quanto ao desenvolvimento, sistematização e efetivação da música através do ensino da arte será abordado no

presente trabalho, afim de que conheçamos tais aspectos relacionados à música atualmente presentes na educação e compreendamos a concepção dos professores acerca de tal ensino, para, assim, entendermos se, mesmo a música ser garantida pela LDB (1996) através do ensino da arte, está ou não efetivamente presente dentro do ambiente escolar, e, se está, de que forma. Para tal, as próximas seções abarcam a pesquisa de campo desenvolvida, como também a análise dos dados da pesquisa, no caso, realizada com três professores, através de entrevistas semiestruturadas que englobam questões acerca da música na escola e toda sua potencialidade no ambiente escolar.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como metodologia a pesquisa de campo, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados.

A pesquisa de campo, diferentemente da pesquisa bibliográfica, se caracteriza pela presença do pesquisador em sua área de pesquisa, no caso, seu contato direto com o objeto de estudo.

O termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escolas, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais por excelência, o objecto de estudo dos investigadores. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 111)

Este contato direto com o objeto de pesquisa e o local pode se dar através de vários instrumentos de pesquisa, dentre eles, a entrevista, instrumento utilizado no presente trabalho.

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. (MORGAN, 1998 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134)

Como afirma Bardin (2011, p. 93), “Há várias maneiras de fazer uma entrevista”; não só de uma forma, mas uma entrevista pode ser desenvolvida através de vários métodos, sendo eles a entrevista estruturada, não estruturada e semiestruturada (Bogdan; Biklen, 1994). Manzini (2012) menciona as características que compõem a entrevista semiestruturada, no caso, a forma que tal instrumento de pesquisa foi utilizado no presente trabalho.

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156)

Bogdan e Biklen (1994) definem a pesquisa qualitativa a partir de cinco características. A pesquisa de campo é um dos fatores importantes quanto à caracterização da pesquisa qualitativa, já que os pesquisadores que baseiam sua pesquisa no método qualitativo frequentam os locais de estudo/pesquisa,

preocupando-se com o contexto e com o objeto de estudo. A preocupação de análise de dados também é um ponto importante quando ao método qualitativo.

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48)

A pesquisa qualitativa também tem como por característica o maior interesse pelo processo que simplesmente pelo resultado, como afirmam Bogdan e Biklen (1994). Para o pesquisar qualitativo, a relação com o objeto de estudo e com a análise dos dados é de extrema importância, assim como todo o processo de pesquisa.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

Godoy (1995), resumidamente, caracteriza a pesquisa qualitativa levando em conta suas principais características.

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Sendo assim, levando em conta os benefícios de tal abordagem mencionada acima e os métodos de pesquisa, no presente trabalho, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa através da pesquisa de campo e utilizar de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, também levando em consideração um campo mais extenso para pesquisa, maior apanhado de dados e, conseqüentemente, melhor e mais rica experiência.

Nas entrevistas são abordadas questões acerca da música na educação, como sua importância e seus possíveis benefícios, além de esse ensino ser ou não ativo e efetivo dentro da escola e o porquê. Também são abordadas questões quanto a formação, preparo dos professores para o ensino de música, bem como sobre a disponibilidade de infraestrutura para esse tipo de atividade.

A pesquisa de campo foi realizada em um município no interior do Estado de São Paulo. Com a intenção da diversificação da coleta de dados, a pesquisa foi realizada em três regiões diferentes do município, para, justamente, como mencionado, haver um campo maior e mais diversificado para estudo; são tais regiões

a Região Leste, Oeste e Sul. Tal pesquisa foi desenvolvida em três instituições públicas de ensino.

Os participantes da pesquisa são professores de arte que atuam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). São o total de três professores entrevistados, cada um pertencente a uma escola de cada uma das regiões do município mencionadas, sendo assim, a pesquisa conta com o total de três entrevistas. Foi determinada a quantidade de três professores contribuintes para o trabalho, visando, como já mencionado acima, a diversidade de possíveis respostas e análises para a pesquisa.

Para realização do projeto, primeiramente, o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), seguindo as resoluções sobre ética em pesquisas, garantindo, dessa forma, os direitos dos participantes. Após aprovação do CEP, o projeto de pesquisa foi protocolado na Secretaria Municipal de Educação, afim de ser analisado e aprovado para, assim, a pesquisa ser realizada; o projeto foi analisado não só pela Secretaria, mas também pelas escolas solicitadas a participarem da pesquisa. Após um encontro direto com a Diretora de Departamento de Ensino e a Chefe de Divisão do Ensino Fundamental e E.J.A, as mesmas afirmaram que o projeto foi analisado e aprovado pela Secretaria de Educação; logo após, as escolas foram contatadas afim de agendar os encontros necessários para a realização da pesquisa. As mesmas foram esclarecidas quanto aos processos da pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo assim, as três unidades de ensino aceitaram contribuir para a pesquisa, garantindo a participação dos três professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental I.

Os encontros com os professores foram agendados pela gestão escolar das escolas e também pelo próprio professor, a partir dos horários de seu HTPI. Em tais encontros, os processos da pesquisa e seus respectivos objetivos foram explicados e esclarecidos aos professores, também através do TCLE, assim como a garantia de sua identificação ser mantida em sigilo e seu direito em deixar de se manifestar diante temas que se sinta desconfortável.

Após realizadas as entrevistas, foi realizada a transcrição e a análise dos resultados, seguindo a proposta de metodologia de Bardin (2011) quanto a análise de conteúdo. Segundo a autora, a organização da análise de conteúdo se dá por meio de três etapas, sendo elas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

A primeira fase, nomeada como pré-análise, segundo Bardin (2011, p. 125), é considerado o momento de organização e sistematização das ideias iniciais, “de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”, através do que a autora nomeia como leitura “flutuante”, no caso, a mesma se caracterizando pelo primeiro contato com os documentos para conhecer o texto, sendo a primeira fase caracterizada também através da escolha dos documentos, significada pelo universo de documentos de análise e através da formulação das hipóteses e dos objetivos, caracterizada por suposições “[...] cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (BARDIN, 2011, p. 128).

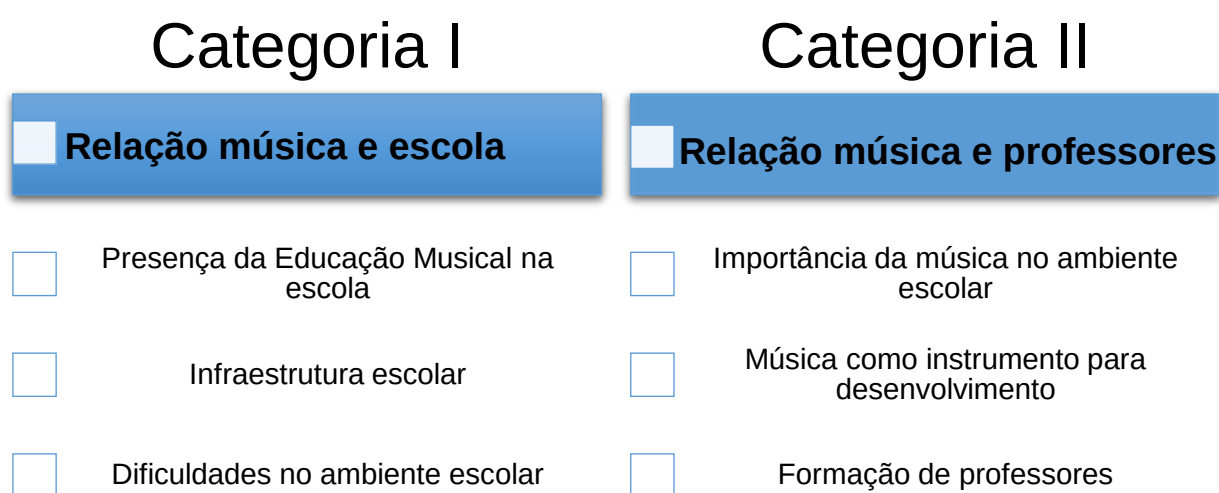
A exploração do material, sendo a segunda fase da organização de análise, consiste na fase de análise propriamente dita, no caso, baseada “[...]em operações de codificação, decomposição ou enumeração[...]” (BARDIN, 2011, p. 131).

Como a terceira e última fase, o tratamento dos resultados, segundo Bardin (2011), é considerada como o tratamento dos resultados brutos de modo a tomarem significado e se tornarem válidos.

6 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Utilizando como base a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para a análise dos dados coletados, são, então, definidas no presente trabalho, duas categorias para organização de tais dados, sendo elas: Relação música e escola e Relação música e professores, cada uma delas caracterizada por subcategorias. O quadro abaixo representa, então, tais categorias e suas respectivas subcategorias.

Figura 1: Categorias e subcategorias de análise



Fonte: elaborado pela autora

Tais categorias e subcategorias se fizeram importantes para entendimento e organização da coleta de dados, possibilitando a investigação acerca da relação da música nas escolas de Ensino Fundamental I e a perspectiva dos professores de Arte acerca de tal instrumento e sua importância. Para tal, serão apresentados dados da pesquisa quanto às entrevistas, considerando as afirmações e percepções dos professores. Vale ressaltar também que, no presente trabalho, os professores participantes da pesquisa possuem suas identidades preservadas e foram orientados a não responderem qualquer questão que fizessem se sentirem desconfortáveis, conforme garante o TCLE. Eles serão identificados por Professor I, Professora II e Professor III.

Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados

GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	ÁREA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO
Masculino	Entre 50-60 anos	Licenciatura plena em Educação Artística, Licenciatura plena em Música	14 anos
Feminino	Entre 30-40 anos	Licenciatura em Educação Artística	13 anos
Masculino	Entre 30-40 anos	Artes Visuais	4 anos

Fonte: elaborado pela autora

6.1 CATEGORIA I – RELAÇÃO MÚSICA E ESCOLA

A primeira categoria se refere à música no ambiente escolar segundo a visão e percepção dos professores entrevistados. Os dados aqui organizados se referem a questões importantes quanto à música relacionadas à escola e seu ambiente, mais especificamente quanto ao Ensino Fundamental I, como infraestrutura escolar para o ensino da música, materiais pedagógicos relacionados a música disponíveis no ambiente escolar e como a Educação Musical ou a música está (ou não) presente dentro das escolas pesquisadas.

6.1.1 Presença da Educação Musical na Escola

Como já abordado no presente trabalho, a Educação Musical possui várias significações e vertentes, não significando especificamente aprender música, como cantar e tocar instrumentos musicais, mas abrange também o aprender através da música, de modo informal e/ou lúdico, porém, para além disso, é necessário que saibamos se tal educação está presente dentro das escolas e também de que forma, sendo tal questionamento o tema de tal subcategoria.

Sendo assim, então, todos os professores entrevistados afirmaram a presença da música ou da Educação Musical dentro das escolas, porém, de formas distintas. Uma dessas formas é retratada pela professora II.

Prof. II: *“Assim, presente na escola eu vejo que sim, porque quando tem algum projeto, vai ter uma dança pra alguma coisa[...]”*

Pesquisadora: *“Na escola a gente vê mais presente, então, em festividades?”*

Prof. II: *“É”*

Quando perguntado a ela se, resumidamente, a música se mostra mais presente em festividades escolares, a mesma afirma, dizendo que sim. Então, dessa forma, nesse contexto, a música está presente dentro da escola em momentos informais, como mencionado, em festividades, ou, também como a professora II mencionou, presente através de danças e projetos.

Outra forma de presença da música nas escolas mencionada é a indicada pelo professor III.

“Então, a música[...], a educação musical, ela está presente de forma pedagógica[...] não assim: “ah, vamos trabalhar música, vamos ensinar as crianças a aprender música, aprender a tocar instrumentos...”; não, dessa forma não, né? O máximo que acontece, às vezes, é na questão da fanfarra[...]” (Prof. III)

O professor III retrata, então, a Educação Musical, como menciona, de uma forma “pedagógica”. Questionado quanto à significação de tal termo, o mesmo afirma ser uma forma de utilizar a música de forma lúdica, porém, não soube especificar melhor tal termo por ele utilizado. Para além disso, menciona que o ensino da música não está presente de forma teórica ou educacional, enfatizando que não é essa a maneira que ele encontra a música na escola, porém, mencionando que a encontra através da fanfarra, um conjunto musical presente nas escolas, o mesmo sendo espaço para várias crianças fazerem parte.

Assim como os demais professores, o professor I também confirmou a presença da música e/ou Educação Musical nas escolas, porém, possuiu certa dificuldade para expressar tal afirmação.

“Sim. A música, a musicalização, está presente dentro das escolas, sim. Mas, assim, depende muito do que você quer buscar, né? Às vezes, por ser em sala de aula, às vezes, limita um pouco, mas ela está presente, sim, depende muito a forma que você quer trabalhar[...].”

O projeto você pode expandir, né? Você trabalha mais aberto com a música, enquanto a escola, você tem uma disciplina a ser seguida, né? Então, nem sempre dá pra você esticar muito, mas a gente consegue trabalhar, desenvolver a música de uma forma legal também” (Prof. I)

Quando questionado acerca de que forma seria essa mencionada, o mesmo também não soube especificar, enfatizando, porém, que, sim, a música está presente dentro da escola.

Observa-se, então, que, mesmo que os professores entrevistados afirmem que a música está presente no ambiente escolar, nos relatam formas distintas, porém, nenhuma delas está relacionada à Educação Musical ou o ensino através da música. Podemos observar que há certa dificuldade até em especificarem a forma em que a música se faz presente, o que nos deixa claro a ausência de uma sistematização quanto a esse ensino dentro das escolas.

Como já mencionado no presente trabalho, a presença da música na escola, atualmente, é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) através do ensino da arte, porém, além de mencionarem a presença da música de forma um tanto superficial, a maioria dos professores afirmam também que tal garantia presente na LDB não é o suficiente para a efetivação da Educação Musical ou da música dentro das escolas.

“Olha, eu entendo que, apesar de ela estar na LDB... mas a gente percebe que está na LDB, mas foge um pouco na nossa realidade. Ela (a música) dentro da escola, a gente sabe que não é bem assim, né? No papel “tá” lindo, maravilhoso, mas nem sempre você pode dentro da escola desenvolver tudo aquilo que você quer, da forma que você quer[...]. Nós não temos, assim, escola, hoje, com tamanho e espaço preparado “pra” gente desenvolver isso de forma, assim, que nós podemos falar: “olha, a LDB está aqui e aqui nós vamos colocar ela cem por cento”. Não dá, porque ela não “tá” na nossa... Não é tão real, não é uma realidade total, assim. Então, apesar de estar na LDB, mas nem sempre a gente consegue, dentro da escola, implantar, colocar, desenvolver ela como nós queremos, como a gente pensa, né?” (Prof. I)

“Não! Não... assim, tudo no papel é muito lindo[...] só que o triste é que na prática vai ser complicado[...]. Só a lei, só a LDB falando lá que é obrigatório, que é necessário, que... não adianta, não adianta” (Prof. III)

Percebemos, então, que, mesmo que os professores afirmem que a música está presente dentro do ambiente escolar, ainda segundo eles, a LDB não é o suficiente para garantir que esteja, realmente, efetiva e eficientemente presente. A crítica quanto ao que “está no papel” e a “realidade escolar” estão muito presentes nas afirmações dos professores, que ressaltam a dificuldade de aplicar na escola o que a LDB garante.

As próximas subcategorias abordam ainda questões acerca da música presente nas escolas, abrindo um leque quanto às dificuldades encontradas dentro do ambiente para o desenvolvimento da Educação Musical ou música propriamente dita, também nos ajudando a entender ainda melhor o contexto de cada unidade escolar; porém, antes de prosseguir, é importante ressaltar a última questão quanto à Educação Musical relacionada diretamente com a escola, no caso, quanto a precarização do ensino da música nas escolas.

Ao percebermos que a música se faz presente nas escolas de formas que não como Educação Musical, é possível que tal ensino da música esteja, de certa forma, precarizado. Foi unânime entre os professores as respostas quanto a precarização do ensino da música no Ensino Fundamental I nas instituições escolares, além de mencionarem possíveis motivos para tal precarização.

“Ah... “tá” bastante precário, né? Eu acredito que a gente deveria ter, assim, uma formação melhor, né?[...] Não é todo mundo preparado (para a educação musical)” (Prof. II)

“Sim, claro! [...] Aí entra na questão política, né? Se você pegar o sistema, assim... Pra que música? Se eu tenho o camarada que sabe ler e escrever, ele vai saber fazer conta, ele vai saber, ele “tá” ótimo pro mercado de trabalho, mas pra que música?” (Prof. III)

É relevante ressaltar que, enquanto para os dois professores mencionados acima, é claro e objetivo responder que, sim, o ensino de música está precarizado nas

escolas, o professor I, mesmo que também concorde, não aparenta estar tão seguro quanto a essa questão, principalmente ao levar em conta um contexto geral.

“Eu acredito que, em alguns pontos, sim. Porque você depende muito da escola que você vai, depende muito do material, né?[...] depende muito do apoio[...] depende muito do professor[...] então, tem algumas situações que levam um pouco a precariedade, sim” (Prof. I)

Mesmo que as respostas variem entre si, é unânime a ideia da precarização do ensino da música na educação, porém, mesmo que todos concordem quanto à tal precarização do ensino da música no Ensino Fundamental I, as razões foram, de certa forma, diferentes para cada um. Segundo o professor I, não é possível afirmar diretamente que exista a precarização, porque depende de cada instituição que você esteja, porém, mesmo assim, o mesmo chama a atenção ao dizer que existem situações que levam a precariedade; já a professora II menciona que o ensino da música está precarizado e que o que contribui para isso é a formação dos docentes em Arte, que, segundo ela, não são todos que estão preparados para lidar com a Educação Musical; por fim, temos o professor III, que menciona o sistema como grande instrumento de precarização do ensino da música, levando em conta a importância que a música tem como método de criticidade e reflexão e que não são trabalhadas tais competências.

Loureiro (2003) traz especificidades quanto à música dentro do ambiente escolar, mencionando e afirmando vários tópicos que os professores entrevistados também mencionaram, como, por exemplo, a música presente somente em festividades, de forma informal.

É prática comum nas escolas, principalmente nas séries iniciais, ouvir música na entrada e saída do período escolar, no recreio, e ainda, de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades que obedecem um calendário com datas a serem comemoradas pela comunidade escolar. Neste sentido, podemos afirmar que a música está presente no cotidiano escolar de nossas crianças e jovens. Ela está presente em todo e qualquer lugar, pois vem ocupando cada vez mais espaços no cenário social da vida contemporânea. Porém, embora a música esteja presente no cotidiano da escola, questões precisam ser esclarecidas para entendermos o porquê da ausência do ensino sistemático da música e o lugar que vem ocupando no cenário educacional brasileiro. (LOUREIRO, 2003, p. 102)

Assim como os professores mencionaram, a música está presente dentro da escola, porém, não com características que abranjam o objetivo de uma Educação Musical, mas, sim, voltada para o entretenimento das crianças. Mesmo que os

professores divirjam quanto às possíveis razões para tal precarização do ensino de música na escola, todos trazem à tona assuntos e temas importantes para serem tratados e explorados, no qual serão mencionados à frente.

6.1.2 Infraestrutura Escolar

Neto *et al.* (2013) caracterizam a infraestrutura escolar a partir de várias variáveis, como, por exemplo, abastecimento de água, abastecimento de energia, esgoto sanitário, cozinha, biblioteca, quadra de esportes, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de diretoria, sala de professor, TV, DVD, copiadora, computadores, internet e etc.. Ou seja, podemos compreender a infraestrutura escolar como tudo que compõe a escola afim de um bom funcionamento, desde salas de aula e materiais até a área externa. Sendo assim, a infraestrutura da escola é muito importante para o desempenho e desenvolvimento do cotidiano escolar e das atividades escolares, além de todo seu funcionamento também quanto a Educação Musical, já que a mesma pode ser trabalhada em diversos espaços, além de também ser parte da infraestrutura os materiais necessários para serem trabalhados durante as aulas. Tais aspectos da infraestrutura escolar foram salientados pelos professores, principalmente quais seriam tais recursos para se trabalhar a música na escola e se tais recursos estão presentes ou não no ambiente escolar.

Prof. I: *“Olha, na verdade, um dos grandes recursos, “pra” gente, seria o espaço, né? Sem dúvida nenhuma. Esse seria, assim, o maior recurso “pra” gente. E daí, também, além do recurso, ter os instrumentos, né?”*

Pesquisadora: *“O espaço que você diz é o espaço físico mesmo?”*

Prof. I: *“Espaço físico, né? Porque se você tem o espaço físico você consegue até ampliar mais o seu trabalho, né?[...] muito embora a gente vai se adequando ao espaço que tem, e procura desenvolver o trabalho da mesma forma, né?”*

É interessante observar que, para o professor I, o espaço físico da escola seria um dos grandes recursos para se desenvolver a Educação Musical, além, também, dos instrumentos musicais, mesmo afirmando que consegue se adequar com o espaço disponível no ambiente escolar. Já a professora II menciona alguns outros recursos.

Prof. II: *“Assim, material... a maioria das escolas, se a gente precisa, a gente tem um apoio, as vezes da prefeitura, né?[...]”*

Pesquisadora: *“Esses recursos necessários seriam os instrumentos?”*

Prof. II: *“Depende do que quer desenvolver, né? Às vezes um rádio mesmo já ajuda, né? Porque aí você traz o pen drive, você traz um CD, que seja, consegue, ali...”*

Tais recursos técnicos, como rádio e o CD, segundo a professora II, são os recursos necessários para se trabalhar com a Educação Musical. De forma diferente, o professor III menciona tais recursos como sendo básicos e não suficientes.

“E recurso... não, não tem recurso, não tem estrutura adequada, não tem ambiente, não, não tem, não tem nada disso... O que nós temos é exatamente o mesmo de sempre: alguns instrumentos e só[...]. Então, assim, nós temos sempre o básico: o rádio, um microfone, alguns instrumentos...” (Prof. III)

A presença dos instrumentos musicais básicos nas escolas foram os materiais/recursos também mencionados pelos professores entrevistados, porém, é interessante ressaltar que, mesmo que tais instrumentos estejam presentes, as faixas etárias influenciam em sua presença na escola.

“Assim, livros (sobre educação musical) nem tanto, mas os instrumentos têm, sempre tem, que a maioria das escolas tem o pessoal da fanfarra, mesmo sendo os pequenos[...].” (Prof. II)

“Na verdade, nas escolas, depende muito da sua faixa etária, né? A gente vê que nas EMEI's, nos parques, você tem, assim, mais esses instrumentos, de uma forma mais adequada, além, muitas vezes, até do espaço, porque lá a gente tem a bandinha, né? Então você tem uma série de instrumentos “pra” musicalização, enquanto, já num outro nível, já na escola, já num primeiro, segundo, terceiro, quarto ano, você já não tem mais a bandinha[...]. se eu quiser eu posso até confeccionar com a sala, os instrumentos, né? Pedir “pra” eles trazerem alguma sucata, alguma coisa assim “pra” gente desenvolver o instrumento e depois trabalhar, mas a escola, em si, ela não tem...” (Prof. I)

A fanfarra e a bandinha, no caso, a bandinha sendo uma série de instrumentos destinados à Educação Infantil que tem como propósito a musicalização, estão presentes dentro das escolas, porém, como mencionado pelo professor I, tais instrumentos parecem possuir mais relevância dentro do Ensino Infantil, diferentemente do Ensino Fundamental, que já não possui mais tais instrumentos e tanta influência e relevância musical.

Podemos observar, então, alguns recursos mencionados pelos professores como sendo importantes para o desenvolvimento da Educação Musical no ambiente escolar, como o espaço físico e instrumentos musicais, porém, é também relevante ressaltar que tais professores consideram a infraestrutura escolar faltosa quanto à tais materiais e recursos para se desenvolver a música em suas aulas e na escola.

Para além das concepções dos professores, vale refletirmos acerca dos materiais e recursos necessários para o desenvolvimento da Educação Musical, principalmente se tais materiais e recursos mencionados são realmente necessários e se são somente através deles que a Educação Musical seria introduzida em toda sua potencialidade dentro da escola. Como mencionado pelo professor I, existe a possibilidade de confeccionar seus próprios instrumentos musicais através de outros materiais, como, por exemplo, materiais recicláveis, ou, para além de instrumentos musicais, a Educação Musical pode abranger vários outros aspectos.

Se levarmos em conta as várias propostas e possibilidades da Educação Musical, é também importante percebermos que existem várias possibilidades de utilização de materiais e recursos para cada atividade específica, seja para a confecção de um instrumento ou somente para o ouvir uma música e utilizar dela para brincadeiras e jogos, por exemplo. Como tal, educação não é caracterizada somente pelo aprender música formalmente, outras atividades que não envolvidas especificamente com teorias musicais e aprendizagem de instrumentos são também válidas e proveitosas, abarcadas pela Educação Musical. O ensino e aprendizagem de instrumentos musicais não caracterizam a Educação Musical, mas, ao contrário, para além disso, o aprender de forma lúdica e prazerosa pode ser considerada uma de suas principais características.

Nos é claro que uma boa infraestrutura escolar é de grande importância para um bom desenvolvimento do ensino, podendo a ausência dela ser causadora de dificuldades para se desenvolver o trabalho, mais especificamente, no caso, o desenvolvimento da Educação Musical, porém, como mencionado, é importante

refletirmos acerca da real importância de materiais e recursos específicos para o desenvolvimento da Educação Musical mencionados pelos professores, e se, sem eles, não seria possível tal educação ainda ser desenvolvida e trabalhada em toda sua potencialidade.

6.1.3 Dificuldades no Ambiente Escolar

Sabendo-se que a Educação Musical possui grande abrangência de significados e possibilidades, é importante conhecermos possíveis dificuldades de trabalhá-la dentro do ambiente escolar para, assim, compreendermos ainda melhor sua possível ausência na escola. Um dos pontos mencionados acerca das dificuldades de se desenvolver a Educação Musical na escola é o tempo.

“Então, assim, seria aquela coisa, assim, a disponibilidade, que muitas vezes o professor até quer fazer, mas por trabalhar em três, quatro, cinco escolas, ele não consegue, mas a questão da disposição dele de tempo, que muitas vezes não é porque ele não quer, mas é porque exatamente aquela correria do tempo que é difícil... é isso que atrapalha na questão da construção, porque a maioria tem que ser construído, até por uma educação mais lúdica, porque a música, ela não adianta você ficar só no teórico; o teórico, ele é importante, mas o lúdico também é essencial, então como vamos construir essa parte pedagógica musical “pra” fugir um pouco dos livros, da teoria? Então acho que isso que quebra um pouco, essa questão da falta de tempo, da correria, entendeu?” (Prof. III)

É interessante ressaltar que o professor III menciona a falta de tempo como dificuldade para o desenvolvimento da Educação Musical, porém, também mencionando a importância do lúdico estar presente dentro de tal forma de educação, sendo assim, a ausência do tempo para desenvolver tais atividades de uma forma que fuja do tradicional é uma das dificuldades relatadas. Outra mencionada é a ausência de espaço/ambiente apropriado para trabalhos que envolvam música, assim como a ausência de instrumentos musicais que auxiliem em tais trabalhos.

“Sim, já encontrei algumas dificuldades, sim. Uma delas, às vezes, é até a questão do espaço, até também muitas vezes o instrumento, né? Às vezes falta um instrumento, porque as vezes você “tá” com uma

sala de 20 alunos e você tem apenas 5, 6 instrumentos, então isso dificulta você desenvolver o trabalho[...]. Eu acho que o espaço é uma das maiores dificuldades. A gente precisa, “pra” desenvolver esses trabalhos musicais, precisa de um espaço adequado” (Prof. I)

Não só quanto aos alunos possuírem um espaço físico para trabalhar a música, mas sim em como as atividades musicais podem ser consideradas como atrapalho para as demais aulas é também um fator mencionado pelo professor I.

“É barulho com instrumento de percussão, né? Com os instrumentos de corda, com os instrumentos de sopro, e quando você leva isso “pra” dentro de uma escola, onde tem toda uma atividade, às vezes, normalmente, pode atrapalhar as aulas a serem desenvolvidas[...] Dentro da escola você tem que ter muito limite “pra” não atrapalhar o pedagógico” (Prof. I)

O “barulho” que as aulas de música proporcionam pode, também, segundo o professor I, atrapalhar as demais salas de aula, já que os alunos estão em outros momentos de aprendizagem que não o musical.

É interessante observarmos a utilização do termo “pedagógico” pelo professor I, mencionando que a Educação Musical pode atrapalhar o “pedagógico” da escola. É perceptível que sua apreensão do termo “pedagógico” não se refere à, por exemplo, questões quanto a ensino e aprendizagem, mas sim a outras atividades dentro da escola que não a Educação Musical, como também atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, como, por exemplo, avaliações escolares, geralmente controladas.

“[...]e se a gente pensar, e não tem como não pensar, tem as provas, né? Tem algumas situações que isso (educação musical) pode não se adequar[...]. As vezes gera essa dificuldade” (Prof. I)

O professor I relaciona, então, o “barulho” das atividades musicais como algo que atrapalha o “pedagógico”, no caso, em outras atividades escolares, porém, é válido refletir acerca de tal termo, já que a Educação Musical também é uma forma de educação para ser desenvolvida na escola, possuindo também seu caráter pedagógico.

Ainda para o professor I, é preciso, também, além da infraestrutura e do espaço físico, que a gestão e os professores estejam de acordo, trabalhando em um conjunto para desenvolverem a Educação Musical da melhor maneira.

Pesquisadora: *“Você acha que isso de desenvolver a educação musical dentro da escola depende, muito mais, talvez, da estrutura da escola do que do professor?”*

Prof. I: *“Então... eu acredito que deve ser um conjunto[...]. Porque muitas vezes, também, o diretor até quer, mas começa a surgir reclamação dos professores: “ai, porque isso está com muito barulho, e tal, não tem outro espaço adequado?”[...] Eu vejo que as escolas não tem... que não tem o projeto da música lá dentro. Às vezes eles preferem pegar mais o esporte porque coloca lá na quadra, tal, mas já a parte da música[...] muitas vezes, não é aceito... não é aceito que isso seja desenvolvido”*

Não só a ausência de espaço e infraestrutura considerados pelos professores, mas também a reação que pode provocar nos professores e demais funcionários pode ser uma dificuldade a ser levada em consideração, principalmente quando mencionado que, às vezes, o diretor se mostra interessado no desenvolvimento da Educação Musical, porém, dependendo da forma como o professor de Arte a realiza, pode atrapalhar ou incomodar os demais professores.

Outro aspecto que parece dificultar o trabalho em Educação Musical dentro das escolas é a não compreensão acerca de sua potencialidade e benefícios para os alunos, não só por parte da gestão escolar, mas também por parte dos pais, entendendo outras disciplinas e maneiras de se educar como mais importantes que a Educação Musical, assim, não acrescentando à tal forma de educação sua respectiva importância.

“Aí entra na questão política, né? Se você pegar o sistema, assim... “Pra” quê música? Se eu tenho o camarada que sabe ler e escrever, ele vai saber fazer conta, ele vai saber, ele “tá” ótimo “pro” mercado de trabalho, mas “pra” quê música? “Pra” que limpar o ouvido desses alunos, “pra” que ensinar educação musical “pra” esses alunos?[...] Se você for perguntar “pros” próprios pais dos alunos, “pros” próprios educadores, eles não tem essa visão de que “pra” que música dentro da escola?”. Eles não têm uma visão, assim, de que a música é importante[...]” (Prof. III)

Ainda outra dificuldade apresentada, é, majoritariamente, a escassa formação dos professores para a Educação Musical.

“É que nem eu “tô” falando: na questão da formação... é a maior dificuldade, nossa formação, que em música é zero[...]” (Prof. III)

Prof. II: *“Assim, eu não entendo muito sobre essa parte, né? (educação musical)[...]”*

Pesquisadora: *“Talvez uma maior dificuldade seria não ter tanto domínio nessa área?”*

Prof. II: *“É”*

A formação dos professores de Arte, assunto que será mais especificamente tratado à frente, é considerada uma das maiores dificuldades para desenvolver a Educação Musical na escola, já que os professores alegam não possuir domínio para desenvolver tal trabalho, o que dificulta a inserção da música dentro das escolas de forma pedagógica, ou, melhor, como Educação Musical, levando em conta também a ausência de infraestrutura, espaço e materiais que consideram necessários para o trabalho.

6.2 CATEGORIA II – RELAÇÃO MÚSICA E PROFESSORES

A segunda categoria aqui apresentada se refere à música relacionada aos professores, suas aulas e próprias concepções. Os dados aqui organizados se referem às concepções dos professores entrevistados acerca da importância da música, seus possíveis benefícios para o desenvolvimento cognitivo e como sua formação interfere em sua didática e prática pedagógica quanto à música.

6.2.1 Importância da Música no Ambiente Escolar

Mesmo que a música seja garantida pela LDB através do ensino da Arte, é importante compreendermos qual o sentido e importância que tais professores aplicam à música na escola, levando em conta que são tais profissionais responsáveis por, através das linguagens presentes dentro do ensino da arte, desenvolverem a música, além também de compreendermos qual o sentido e importância podem ser proporcionados aos alunos ao se trabalhar a Educação Musical.

Ao questionar os professores acerca da presença da música no cotidiano e em suas vidas, afim de entender a contextualização da música em seu ensino, é perceptível que, majoritariamente, a música é visada ao entretenimento, suas experiências com música limitada ao lazer e relaxamento.

“Assim, não tenho tanta experiência... na faculdade aprendi bem pouco, então não tenho tanto[...] ah, no dia a dia, que a gente ouve uma música aqui, outra ali, vê na TV, os cantores novos, né?” (Prof. II)

“Ela (a música) é presente no meu cotidiano, assim, em um momento de descontração[...] presente na questão do lazer, não presente como algo profissional, na questão profissional, mas ela é presente” (Prof. III)

A utilidade da música visada ao relaxamento e entretenimento ainda permeiam as concepções de tais professores não somente acerca de suas próprias experiências musicais, mas também quanto a importância da música dentro do ambiente escolar.

Pesquisadora: *“Você considera a música importante instrumento para ser trabalhado e desenvolvido com os alunos?”*

Prof. II: *“Sim[...]. Se a gente tiver alguma música, alguma coisa, a gente consegue espalhar mais e isso ajuda muito eles, então, assim, é uma forma de uma válvula de escape, né?”*

Não só em suas concepções, mas também em alguns momentos dentro da sala de aula, a música é também considerada importante pelas mesmas razões, envolvendo relaxamento e tranquilidade.

“[...]pra distração, pra relaxar, sempre é bom, e até porque, assim, como eu trabalho com fundamental I, os primeiros anos, como ele acabou de mudar da educação infantil, então, quando você traz uma música, ajuda até na questão da adaptação da sala, do relaxamento, tranquilizar as crianças, então acho que também isso é importante, principalmente no começo do ano letivo, né? (risos)” (Prof. III)

Para além de tais termos especificados, houve também a menção da importância da música quanto à interdisciplinaridade, considerando a música como importante instrumento para auxiliar em outros momentos que não a Educação Musical.

“Sim, eu vejo a música como um perfeito instrumento “pra” trabalhar com os alunos. Por que? Porque a música, ali, “tá” envolvido tudo, né? “Tá” envolvido a letra da música, “tá” envolvido o instrumento, né? Tem todo um contexto, um sentimento[...].” (Prof. I)

“E através da música você aprende letra, você aprende palavra, você aprende trabalhar questão de junção de frases, então é “super” importante “pra” criança, tanto que, muitas vezes, na escrita, se usa música de roda “pra” poder trabalhar essa questão da escrita, das frases, dos substantivos, e assim em diante” (Prof. III)

Ainda em outros contextos, a criticidade também foi aspecto presente quanto à importância da música dentro do ambiente escolar.

“Música é importante “pra” questão de ética... a música ajuda você afinar sua ética, seus gostos[...] e isso vai influenciar nas suas escolhas! A arte, eu até falo assim: que o português e a matemática, essas matérias, são muito importantes, “pra” parte operária[...] Agora o que te ensina a ser crítico, é a arte, a filosofia, a música... é o que vai limpar você pra ser crítico naquilo que você escolhe. Então, eu acho exatamente isso, que a música é importante por causa disso. Te deixa crítico!” (Prof. III)

É unânime entre os professores a ideia de que a música é importante no ambiente escolar, levando em consideração o que mencionaram como sua importância sendo o relaxamento dos alunos, o contexto pedagógico e também a criticidade, todos elementos importantes e pertencentes à Educação Musical, porém, para além de tais utilidades, afirmadas pelos professores como a música sendo realmente importante no ambiente escolar, como já mencionado no presente trabalho, a música como Educação Musical pode possuir vários outros benefícios, dentre eles, o auxílio para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Ao nos depararmos com o relaxamento sendo uma das poucas características importantes atribuídas à Educação Musical, nos torna claro que tais professores entrevistados não possuem conhecimento e apreensão acerca das potencialidades da música, não somente em específico o desenvolvimento cognitivo, mas também acerca de todo o desenvolvimento integral que a mesma pode oferecer aos alunos.

“a educação integral do homem(...) é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas

são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar o currículo das escolas. E, nesse âmbito, sobrepõe, em meu entender, a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência (...) apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.” (SAVIANI, 2000, *apud* LOUREIRO, 2001, p. 139)

Para além do desenvolvimento, a significação do termo “pedagógico” não se atrela à Educação Musical nas falas dos professores. Os mesmos se referem como “pedagógico” as avaliações, atividades escolares que não as envolvidas com música, porém, como já mencionado no presente trabalho, a Educação Musical possui seu potencial e também é pedagógica, principalmente se levarmos em consideração o termo se referindo à educação e aprendizagem. Tais professores não se mostram apenas ausentes quanto ao conhecimento acerca das potencialidades da Educação Musical ao desenvolvimento do aluno, mas também quanto a termos que, naturalmente, estão também atrelados a educação, o que nos deixa claro a ausência de compreensões educativas quanto à Educação Musical; se faz importante que a Educação Musical seja reconhecida como prática pedagógica assim como todas as demais atividades escolares, para que, assim, seja designada à ela sua importância na educação, tomando como base todos os benefícios e potencialidades da música na escola.

Tal desenvolvimento integral, entrelaçado ao desenvolvimento cognitivo, podem ser trabalhados através da Educação Musical, porém, para que isso aconteça, é necessário que professores e toda a gestão possuam conhecimento e entendimento quanto a tais desenvolvimentos, além também quanto a importância da Educação Musical, para que, assim, tal ensino seja efetivado e trabalhado.

Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento (SAVIANI, 2009, p. 154)

6.2.2 Música como Instrumento para Desenvolvimento

Tal potencialidade da música visando o desenvolvimento do aluno precisa ser conhecida e compreendida pelo professor, afim de que o mesmo possa disponibilizar aos seus alunos não só a Educação Musical como relaxamento e entretenimento, mas

também como instrumento para o desenvolvimento, principalmente visando o tanto que a mesma pode proporcionar aos alunos. É importante que compreendam a Educação Musical e seus contextos, para, então, conseguir utilizá-la.

Para além do cotidiano e experiência, ao perguntar aos professores o que compreendem e em que consiste a Educação Musical, houveram respostas que permeiam a questão técnica do aprender música e ouvir música e também quanto ao sentimento que a música pode proporcionar. A questão técnica, presente na fala de dois dos professores, se referem, especificamente, ao Ritmo, no caso, um dos componentes da música já mencionados no presente trabalho, e o que considera como uma “educação de ouvir”, no caso, entendido implicitamente como ouvir tecnicamente a música, diferentemente do modo de ouvir como forma de entretenimento, despreocupadamente.

“Ah, assim... saber, né? O tom que usa em determinadas músicas... porque não adianta você chegar e fazer de qualquer jeito, você tem que saber o ritmo que você segue[...]” (Prof. II)

Ainda, perguntando de forma mais específica quanto a significação do termo Educação Musical, a professora II confirma ser algo caracterizado pelo conhecimento musical técnico.

Pesquisadora: *“São essas áreas mais técnicas da música, então?”*

Prof. II: *“Isso”*

Quanto à questão técnica, continuamos, ainda, com o professor III.

“[...] você limpar os ouvidos, né? Nós somos muito acostumados a ouvir por ouvir[...] essa questão da educação de ouvir, né? De trabalhar música, então nós precisamos limpar os ouvidos, né?” (Prof. III)

Tal concepção acerca da significação do termo Educação Musical também permeia o aspecto técnico, porém, não tão especificado quanto a professora II, que mencionou somente o Ritmo; o professor III traz a compreensão e o ouvir música tecnicamente como definição para a Educação Musical.

Quanto ao sentimento, um dos professores caracterizaram a Educação Musical como a influência que a música exerce sobre nós, agindo sob os sentimentos e sensações.

“[...]A educação musical faz parte da nossa vida, tanto que a música tem todo um sentimento quanto ela está, assim, numa linha mais rápida, ela é mais alegre, numa linha um pouco mais lenta, né? Ela traz um certo sentimento, uma sensibilidade...” (Prof. I)

É importante ressaltar que nenhum dos professores se referiram à Educação Musical como o contexto abrangente que a cerca, mas sim especificaram a mesma, reduzindo-a a entendimentos técnicos e emocionais. Nos é entendido que a Educação Musical abrange tais especificidades mencionadas por eles, porém, como já mencionado, há outros termos e características que a compõe.

Para além da compreensão do termo Educação Musical, é importante que os professores conheçam e entendam também toda sua potencialidade, mais especificamente quanto ao desenvolvimento do aluno através da música. Quando questionados acerca da contribuição da música para o desenvolvimento cognitivo dos alunos de Ensino Fundamental I, outros conceitos específicos, como, por exemplo, a concentração, aparecem como resposta.

“No que a música pode contribuir, assim, a questão da concentração, da disciplina do ouvir[...] Então acho que é importante essa questão da concentração, de centrar os pensamentos, de organizar os pensamentos... Acredito que tudo isso é importante dentro da sala de aula, e a questão, assim, a relação em sala de aula e o desenvolvimento cognitivo, através disso é o desenvolvimento cognitivo! A concentração, a habilidade, a habilidade de trabalhar sons, de trabalhar postura, a postura do diafragma que você trabalha a música, é importante trabalhar o diafragma, então uma postura correta do seu corpo, vai envolver toda a questão da aprendizagem, né?” (Prof. III)

Para além de tais termos, outros como cidadania e alegria também aparecem.

“A música, no meu ver, ela é muito importante na vida do aluno desde pequeno, já desde lá do berço[...] Eu vejo a música como uma forma de educação, uma forma de cidadania, uma forma de formar, de transformar as pessoas” (Prof. I)

Com a intenção de aprofundar tais termos e compreender e especificar o assunto quanto a contribuição da música para o desenvolvimento cognitivo do aluno,

foi questionado novamente ao professor I, então, qual a relação da música, no caso, da Educação Musical com o desenvolvimento cognitivo.

Pesquisadora: *“Tem relação o ensino da música e o desenvolvimento cognitivo do aluno?”*

Prof. I: *“Com certeza, com certeza isso ajuda bastante, porque traz alegria, né? Ela ajuda em toda a formação... Eu já presenciei, em sala de aula, que eu estava dando aula, e as professoras conseguiram perceber no pedagógico delas, que antes de eu estar na escola era de uma forma, e depois que eu cheguei e comecei a desenvolver a música, porque aí você tem aquela questão de tempo, matemática, que seria o ritmo, e todo um trabalho, né? Um contexto que é muito completo, a música, ela é muito completa”*

Nos torna perceptível a dificuldade que tais professores demonstraram em relacionar a música ao desenvolvimento cognitivo do aluno, muitas vezes utilizando de termos como alegria para expressar tal desenvolvimento, quando, como já mencionado no presente trabalho, podemos relacionar o desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento dos processos inteligentes da mente, como, por exemplo, o raciocínio. Porém, é importante ressaltar que o professor I relaciona a música como eficiente instrumento para o desenvolvimento da matemática, por exemplo, que, no caso, é uma área que envolve capacidades como raciocínio e lógica, capacidades essas desenvolvidas através do desenvolvimento cognitivo.

Outra forma de relacionarem a música como potencializadora do desenvolvimento cognitivo é através de termos, mais uma vez, relacionados ao relaxamento e tranquilidade.

“Ah, sim... é que as vezes você pode chegar e colocar nas aulas... vou dar uma aula tranquila então eu chego, coloco uma música, assim, de fundo, bem leve; se eu colocar uma música agitada, o que acontece? Os alunos ficam muito agitados, né? Então vai ficar pior, muitas vezes, então, assim, se eu quero uma coisa mais calma pra atividade ser desenvolvida melhor, então, uma música, assim, bem leve, que ajuda um pouco, eles não espalham tanto, acalma, né?” (Prof. II)

Mesmo tentando especificar tais termos utilizados, a professora II continua mencionando e relacionando o desenvolvimento cognitivo com tais termos acima especificados.

Dessa forma, fica evidente que tais professores parecem carecer de um domínio acerca da Educação Musical como prática e também quanto a sua potencialidade para o auxílio no desenvolvimento cognitivo, até mesmo quanto a contextualização e definição do próprio termo “desenvolvimento cognitivo”. Tal carência ou escassez pode ser aplicada, talvez, à ausência de uma formação que contemple a música e a música na educação, como já mencionado aqui várias vezes. É pensando nisso que a próxima subcategoria procura tratar tal tema, afim de explorá-lo melhor e compreender as implicações relacionadas ao ensino da música e a formação dos professores de Arte.

6.2.3 Formação de Professores

A Arte só se torna disciplina escolar, fazendo parte do currículo da escola, através da LDB de 1996; atualmente, se faz presente mais especificamente, em seu art. 26, 2º parágrafo, onde garante que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

Pela primeira vez, o ensino de Artes passa a ter um espaço definido na escola, com uma concepção polivalente, onde os professores de Educação Artística devem desenvolver atividades expressivas nas diferentes linguagens: artes plásticas, teatro, dança e música. Como se formam professores de Educação Artística com tantas habilidades e conhecimentos em todas essas linguagens? (COUTINHO, 2006, p. 1)

Como afirma Coutinho (2006), é também nesse momento, mais especificamente na década de 1970 em que os cursos de Licenciaturas em Educação Artística são providenciados, com a intenção de suprir a demanda de professores para a área. Como enfatiza Gatti (2010), os cursos de Licenciatura possuem como objetivo a formação de professores para a educação básica.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. (GATTI, 2010, p. 1359)

Porém, tal crescimento das Licenciaturas quanto ao ensino da arte, conforme menciona Coutinho (2006), acaba, de certa forma, superficializando tal ensino, assim como a formação dos professores, principalmente se levarmos em conta as diferentes linguagens presentes no currículo de ensino da arte.

O resultado dessa formação esfacelada produz várias gerações de professores de Educação Artística com mal digeridas e superficiais concepções de Arte e de ensino de Artes. O espaço conquistado pelas artes na escola se fragiliza. Em sua grande maioria, os docentes responsáveis pela formação desses professores são especialistas em suas próprias linguagens. A ideia da polivalência nas artes é desestruturada pela própria estrutura dos cursos. Quer-se formar professores polivalentes com professores especialistas[...]. Como a própria Arte, a área é intrinsecamente complexa por sua própria natureza, com linguagens específicas e diversas como as artes visuais, o teatro, a dança e a música, com possibilidades de intersecções e quebras de fronteiras entre elas. Porém, com seus saberes específicos, que demandam professores especializados e atualizados com os meios próprios de produção e com as novas mídias, assim como com as novas propostas de ensino e aprendizagem que dialogam com as questões contemporâneas e emergentes da sociedade. É por conta de toda essa história sinuosa e complexa que a formação do professor de Arte precisa ser repensada em sua essência (COUTINHO, 2006, p. 1).

Saviani (2009) também menciona alguns dos que ele nomeia como “dilemas” na formação de professores.

O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? (SAVIANI, 2009, p. 151)

Não somente a formação em Arte, mas também em todas as outras, inclusive as formações para pedagogos, Saviani (2009) menciona a dificuldade em atrelar os conhecimentos e conteúdos específicos de cada área com a forma de se lecionar, ou, mais especificamente, a didática do professor e todo o conhecimento que precisa apreender para desenvolver suas aulas.

No entanto, levando em conta as tentativas feitas desde 1980 a partir do movimento pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, constatamos que as duas saídas apontadas resultam igualmente problemáticas, mantendo-se o caráter embaraçoso da situação. Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes. Em decorrência, constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. Ora, se na raiz do dilema está a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem (SAVIANI, 2009, p. 151)

Tais dificuldades acima mencionadas, no caso, quanto à formação em Arte, especificamente quanto à Licenciaturas, na qual permitem que se formem profissionais para atuarem em escolas, foram as que majoritariamente permearam as concepções dos professores entrevistados, principalmente quanto a ausência do conhecimento específico quanto a música na escola. Tal dificuldade na formação em arte é mencionada por Cereser (2003):

No entanto, ainda é possível constatar que muitos profissionais que trabalham o ensino das artes nas escolas são oriundos do curso de licenciatura em educação artística. Esses professores, devido à formação polivalente na área das artes (artes visuais, música e teatro), não conseguem trabalhar de forma satisfatória todas as modalidades artísticas. (CERESER, 2003, p. 19)

Como constatado no Quadro 1, somente um dos professores entrevistados possui formação em Música, mais especificamente, Licenciatura em Música (além da formação em Educação Artística), sendo os demais formados em outras áreas específicas da Arte, como a Educação Artística e Artes Visuais. É importante ressaltar, portanto, que tais professores se formaram antes da alteração sancionada na LDB em 2016, que, no caso, assegura e especifica as linguagens a serem desenvolvidas através do ensino da arte, mais especificamente, as artes visuais, dança, música e teatro. Mesmo que a LDB de 1996 assegure a Arte presente dentro do ambiente escolar, é somente em 2016 que tais áreas de linguagens são nela especificadas, sendo assim, uma das possíveis causas da ausência de conhecimento e domínio em tais linguagens pode ser atribuída a formação de tais professores acontecerem anteriormente a tal alteração, porém, não só a formação inicial, mas sua formação continuada também se faz muito importante, afinal, é através dela que se pode aprimorar e desenvolver seu conhecimento e consequentemente seu trabalho, o que não justifica completamente a atual ausência de domínio em tais áreas; para além disso, como menciona Gatti (2010) quanto as Licenciaturas, “Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje (GATTI, 2010, p. 1359)”, sendo assim, podemos perceber que tais questionamentos e problematizações não são consideravelmente recentes, o que se torna mais um aspecto a ser levado em consideração acerca de tais formações.

Se faz necessário tal questionamento e problematização acerca das formações de professores de Arte, como menciona Coutinho (2006):

Entretanto, não basta que se mudem os rótulos. É necessário rever as concepções que permeiam a estrutura desses novos cursos. É necessário, também, que os docentes engajados nesses projetos revejam suas concepções de arte e de educação, buscando sintonizar-se com a demanda do campo de trabalho dos professores que estão formando. A história se justifica no entendimento do presente e nas possibilidades de mudanças do futuro. (COUTINHO, 2006, p. 1)

A superficialidade dos cursos de Arte quanto ao envolvimento e domínio em sua grade curricular acerca de todas as linguagens que a abrange, e, no caso, especificamente quanto a música, é um dos pontos ressaltados pelos professores II e III quando perguntados acerca de sua formação, no caso, se tal formação ofereceu suporte e foi capacitadora para a Educação Musical, especialmente para alunos do Ensino Fundamental I.

“Não. Assim, a gente teve muito pouca aula de música. A maioria era tudo online, então a gente não teve suporte... se eu quero ter alguma, assim, especialização, de alguma parte da música, eu vou ter que recorrer a cursos” (Prof. II)

“Na questão da formação... é a maior dificuldade, nossa formação, né? Que em música é zero, pelo menos a formação em Artes Visuais que eu tive não teve nenhum período de música, nós tivemos fotografia, mas a música, não, que talvez seja isso que falta...” (Prof. III)

É interessante ressaltar que a formação em Artes Visuais mencionada pelo professor III não é compreendida por ele como uma má formação, porém, superficial quanto à música. A ausência de domínio quanto as quatro linguagens que envolvem o ensino da arte também é mencionada, abordando a questão da dificuldade do professor de Arte conseguir conhecer e trabalhar todas elas de forma eficiente.

“Minha formação, ela é formação em Artes Visuais, né? Então ela pega arquitetura, fotografia, escultura, a história da arte, ela pega essa parte, ela não pega a parte musical, assim como se nós formos analisar, ela também não pega “pra” dança, ela não pega para o teatro, entendeu? Então são linguagens diferentes, e ela trabalha mais com a linguagem visual mesmo, então o que falta, é aquela coisa, assim, a questão da formação. A formação... não é que a formação deixou a desejar, a questão é que você escolhe só uma linguagem, não dá “pra” escolher as quatro, as quatro linguagens[...] Então isso que dificulta, a questão da formação” (Prof. III)

Loureiro (2003) menciona a disciplina de Arte, muitas vezes, voltando sua atenção para outras linguagens que não música, justamente pela formação do professor de Arte não capacitar para lidar com a Educação Musical.

O que se vê na maioria das vezes é que o espaço reservado para a música está incluído no da Educação Artística, disciplina que ainda tem as suas atenções voltadas para as artes plásticas ou cênicas. Decorre daí que o professor de Educação Artística, de formação abrangente e polivalente, não encontra meios para desenvolver objetivos propriamente musicais. (LOUREIRO, 2003, p. 108)

Ainda quanto a formação em Arte e suas complicações para o desempenho do professor em sala de aula ao lidar com a música, é também relevante ressaltar que, o professor I, formado em um curso específico quanto à música e Educação Musical, menciona que, talvez, se não tivesse tal especialização e sim somente um curso de Arte, não conseguisse desenvolver o trabalho conforme consegue desenvolver atualmente.

Pesquisadora: *“Você acha que se você não tivesse a faculdade de música, você seria tão capacitado, teria tanto conhecimento se tivesse só a faculdade de Arte, no sentido da música?”*

Prof. I: *“Pode até ser que não... pode até ser que não, porque a questão... eu tinha lá toda uma bagagem, mas eu não tinha uma parte pedagógica que hoje eu coloco[...]. Acho que se eu não tivesse feito (faculdade de música), eu estaria desenvolvendo (a educação musical), mas talvez de uma outra forma. Poderia ficar um pouco a desejar, diante disso que eu tenho hoje, de preparo, de entendimento, né?”*

Pesquisadora: *“E você encontrou a música no curso de Arte?”*

Prof. I: *“Não[...]. Eu sabia que a Arte apresentava a música, só que não sabia se era tão aprofundado ou não, né? Então, aí, eu fui fazer Arte, e aí eu vi que não tem dúvida, a música “tá” envolvida? “Tá”, mas não em toda disciplina, e nem com tanta forma e forma assim”*

Tal formação inicial dos professores entrevistados, demonstra ser, então faltosa quanto à aprendizagem para a Educação Musical, não capacitando-os para lidarem com tal linguagem; como mencionado pelo professor III, as graduações recorrem às linguagens específicas, em seu caso, sua formação em Artes Visuais, sendo assim, sua grade curricular não abrangeu a música, seu conhecimento sendo, também,

escasso. Diferentemente do professor I que possui formação em música, porém também menciona que, se não tivesse tal formação, talvez não teria tanto conhecimento para conseguir desenvolver a Educação Musical, mas é importante ressaltar que, também, mesmo possuindo tal formação, possui, como os demais professores, dificuldades quanto a significação do termo “Educação Musical”, além da dificuldade em representar tal educação como potencializadora para o desenvolvimento cognitivo.

Para além da formação inicial, a formação continuada é também enfoque na carreira de professores de todas as áreas. Gatti (2008) nos traz uma definição completa acerca de tal formação.

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57)

Envolvendo todas as formas de formação continuada explicitadas acima e levando em conta a formação inicial escassa de tais professores entrevistados quanto a Educação Musical, tal via de formação seria uma opção para, então, obter domínio e conhecimento em áreas que a graduação não foi capacitadora, porém, os professores entrevistados mencionam que a ausência de opções para a formação continuada quanto a Educação Musical e/ou Musicalização dificulta a obtenção de tal conhecimento, enfatizando mais uma vez a dificuldade quanto a formação.

Pesquisadora: *“Então, em sua formação continuada, a formação continuada que você encontra talvez algumas propostas, aqui na escola, na cidade, você vê esse assunto (educação musical) aparecendo?”*

Prof. I: *“Nem tanto, porque também você vê que o pessoal é leigo, o pessoal não tem uma preparação pra isso”.*

Pesquisadora: *“Quanto a educação musical?”*

Prof. I: *“Quanto a educação musical. Eles nem tem uma noção. Eles têm uma formação pedagógica no contexto de português, de inglês, de matemática, mas quando se trata de música, de notas musicais, de som, de altura, de tempo, eles são totalmente leigos sobre isso. Eles não têm uma noção de como funciona isso”*

Uma maior importância para outras disciplinas e a ausência de conteúdos específicos para a Educação Musical, no caso, para os professores de Arte em reuniões escolares, é algo também mencionado como uma dificuldade pelo professor III.

“Tem os famosos HTPC’s que são as formações continuadas, que dentro das gestões educacionais, nessa prefeitura como nas outras, você trabalha muito a questão do PEB I, do professor pedagogo, né? Não se trabalha a questão do professor de Arte, então, assim, pensar nessa formação do professor de Arte, trará, se pensar nisso, trará um bom reflexo “pra” sala de aula, e é coisa que acho que é o primeiro passo “pra” poder se ter um trabalho sobre a questão de educação musical, seria isso, a questão da formação que falta nos professores de Arte, porque a maioria é, que nem eu falei, é formado em Artes Visuais, são poucos os formados em música” (Prof. III)

Ainda quanto às reuniões escolares, como, por exemplo, os HTPC’s, o professor III continua enfatizando que, mesmo que existam alguns poucos cursos quanto à Música e/ou Educação Musical e Musicalização, seria muito importante e relevante que os professores de Arte tivessem um momento dentro do HTPC para poderem discutir sobre o assunto, ou, se não, importante que tivessem mais espaço nas já existentes reuniões escolares para tratarem assuntos acerca do ensino da arte, ou, também, especificamente, a Educação Musical.

“Até tem, até tem... tem um curso ou outro que fala assim: “ah, vamos fazer uma formação continuada aqui”, só que coloca esses cursos em um horário que não dá para ninguém fazer, entendeu?[...] Ele (HTPC) só trata o professor de Arte quando é festa, quando é fanfarra, quando vai ter uma festa junina, vai ter uma festa e precisa de uma decoração, data comemorativa, aí ele vai para o professor de Arte... decorar... aí ele vai, “ai, precisa fazer um painel”, aí é o professor de Arte, mas a

questão da educação musical, não... Então por que não pega esse HTPC específico, as gestões da cidade, pegam essa questão da educação musical e trabalha uma formação?[...] A música é “super” importante quanto às outras linguagens também, então é uma se encaixando na outra, então por que não pensar nessa formação do professor?” (Prof. III)

É interessante refletirmos acerca de tal necessidade mencionada pelo professor II quanto a um momento dentro do HTPC específico para professores de Arte. Não só a Arte, mas também outras áreas específicas de ensino na escola precisariam também, então, de seu momento específico no HTPC, já que o mesmo proporcionaria maior entendimento e conhecimento acerca de sua área, ou, especificamente em Arte, maior conhecimento acerca das linguagens presentes dentro de seu ensino. É relevante pensarmos acerca de tal necessidade e se os HTPC's realmente seriam o espaço apropriado para o desenvolvimento da formação continuada quanto a tais assuntos específicos e não outros eventos, como, por exemplo, cursos para professores.

Sendo assim, a partir das afirmações dos professores entrevistados, fica evidente que a formação, tanto inicial quanto continuada, pode ser considerada como uma das maiores dificuldades que encontram para desenvolver aulas em que a Educação Musical esteja presente. A Arte, possuindo quatro linguagens que precisam ser desenvolvidas na escola, especificamente com o Ensino Fundamental I, acaba por trazer professores formados em Artes Visuais ou em outras linguagens específicas, assim, não conseguindo explorar as outras linguagens se não a que estudou, além da formação em Educação Artística, mesmo que possa decorrer entre as linguagens, abranger de modo superficial todas elas, não capacitando o professor para utilizá-las e conhecer todas suas potencialidades e possibilidades.

As formações continuadas existem para que a formação inicial não fique estagnada, ou, melhor, que o desenvolvimento e os métodos do professor se aprimorem, porém, quando não há acesso à música nem em sua formação inicial e nem em formação continuada, se tornam quase inexistentes as opções para se desenvolver um bom trabalho com a música, afinal, como já mencionado no presente trabalho, a Educação Musical possui grande potencial, porém, é preciso que tenhamos pessoas que saibam como utilizá-la. Como afirma Loureiro (2003):

O que encontramos nas escolas são práticas isoladas bastante variáveis e irregulares. Em algumas poucas escolas há professor e carga horária específica para música; em outras, só há o ensino da música na educação infantil (mesmo assim como função recreativa); em outras, a aula de música se resume a formar e a ensaiar uma banda ou um coral, porém, tais práticas envolvem apenas alguns alunos, deixando a maioria excluída. Sendo assim, se visamos uma educação musical que atenda a todos os alunos, a constituição de pequenos grupos, como o coral ou a banda, não atenderia ao propósito de uma educação ampla e democrática. (LOUREIRO, 2003, p. 108)

7 CONSIDERAÇÕES SOBRE MÚSICA E EDUCAÇÃO

Após a análise dos dados coletados, é possível observar que a música se faz, sim, presente dentro do ambiente escolar, porém, como forma de entretenimento, através de festividades e outros eventos escolares e não especificamente como Educação Musical. Ao compreender as potencialidades da Educação Musical para o aluno, nos é perceptível que tal forma de se utilizar a música dentro do ambiente escolar acaba por ser rasa e superficial, o que pode ser causa, também, da precarização de tal ensino no ambiente escolar. É importante reconhecermos a importância da escola em todo o processo de formação do aluno, assim como em seu desenvolvimento.

A escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas. (LOUREIRO, 2003, p. 110)

Como afirmam os professores entrevistados, o ensino da música pode ser, sim, considerado precarizado nas instituições escolares, dentre os motivos, o sistema escolar e a formação do professor.

Poderíamos atribuir a tal fato, no caso, a precarização do ensino da música, à ausência de infraestrutura adequada mencionada pelos professores, como, por exemplo, a ausência de espaço e materiais específicos e pedagógicos para Educação Musical, além também da falta de tempo do professor para elaborar e pensar em aulas que utilizem da música, tentando utilizar os poucos recursos que possui; não é equívoco considerar que todos os professores concordam entre si que, sim, a Música ou a Educação Musical é importante instrumento dentro da escola, porém, para além da mencionada ausência de infraestrutura adequada, fica evidente o escasso conhecimento e domínio que tais professores demonstram possuir acerca das abrangentes potencialidades e benefícios que a Educação Musical oferece ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Tais professores aplicam seus valores à música, porém, não demonstram conhecer e entender suas potencialidades específicas quanto ao desenvolvimento cognitivo. Para além disso, nos é também importante refletir acerca da importância de tais recursos mencionados por eles como necessários para o desenvolvimento da

Educação Musical, principalmente se levarmos em conta as diversas possibilidades da Educação Musical e como podemos trabalhá-la de diversas formas.

Afirmações relacionadas a “não conhecer muito” a Educação Musical e, antes mesmo da entrevista ser realizada, haver algumas menções de que talvez não poderia contribuir para a pesquisa já que não é formado em Música ou Educação Musical foram muito presentes, enfatizando a ausência de segurança e conhecimento por parte dos professores quanto ao assunto em questão.

A escassa e superficial formação inicial quanto à música pode ser a causa da ausência de tal conhecimento e, conseqüentemente, a ausência da Música na escola como Educação Musical, dificuldade ainda estendida para as formações continuadas, que, por muitas vezes, segundo afirmam os professores, não possuem muitas opções e deixam de tratar a Arte, ou, mais especificamente, a Educação Musical. Por exemplo, a professora II, quando questionada acerca das possíveis dificuldades que já tenha encontrado para trabalhar a música em sala de aula, menciona a ausência de domínio nessa área.

Prof. II: *“Ah, várias, né? Eu não tenho domínio, então, várias...”*

Pesquisadora: *“E os tipos de dificuldade seriam...”*

Prof. II: *“Assim, eu não entendo muito sobre essa parte, né?”*

Tal ausência de conhecimento e entendimento acerca da Educação Musical pode não ser um problema para o professor I, que, no caso, possui formação em Música, mas, mesmo assim, também possui determinadas dificuldades em relacionar a Educação Musical ao desenvolvimento cognitivo além de sua própria significação. O mesmo ainda menciona que sua formação em Arte provavelmente não seria tão capacitadora para a Educação Musical como sua outra formação em Música foi. Sendo assim, fica evidente que uma formação capacitadora se faz extremamente essencial para o desenvolvimento do profissional não só acerca da Educação Musical, mas também em todas as demais áreas que irá desenvolver.

Mesmo que tais professores afirmem existir várias dificuldades para se trabalhar a música na escola e possuírem formações que não contemplam plenamente o ensino da música, compreendem que a mesma possui suas potencialidades, como, por exemplo, a promoção da criticidade ao aluno e seu relaxamento na sala de aula.

São tais aspectos importantes dentro da Educação Musical, porém, pode ser causa também da ausência de uma formação acerca de tal tema que faz com que tais professores não reconheçam as potencialidades da música para o desenvolvimento cognitivo, demonstrando dificuldades também em compreender tal desenvolvimento e defini-lo. Mesmo assim, é presente nas afirmações dos professores a importância da música para o aprendizado, mencionando que, muitas vezes, a música pode refletir em outras disciplinas, desenvolvendo o raciocínio, a lógica, a memorização, como também, mais especificamente, a aprendizagem de palavras e frases, todos quesitos presentes dentro do desenvolvimento cognitivo, porém, tais participantes não entrelaçam tais termos ao desenvolvimento cognitivo, especificamente.

As dificuldades mencionadas pelos professores entrevistados para o desenvolvimento da Educação Musical se estendem, ainda, para a ausência de tempo para preparar aulas, como também a ausência de assuntos relacionados à Arte tratados em HTPC's, muitas vezes a gestão demonstrando mais importância a outros aspectos que não os presentes no ensino da Arte, ou, mais especificamente, aspectos referentes a Educação Musical. É importante refletirmos acerca de tal necessidade quanto à assuntos específicos do ensino da arte presentes em HTPC's, já que, sendo assim, todas as demais áreas precisariam, também, de seu tempo específico; é necessário nos questionarmos se tal ambiente é o mais apropriado para se tratar tais especificidades. Para além de tais temas, é também mencionada a importância do entrelaçamento da gestão com os professores afim de que, juntos, possam desenvolver um bom trabalho quanto à Educação Musical.

A educação musical vê-se, pois, diante de um desafio que, sem dúvida, apresenta-se como primordial para uma prática efetiva e consistente do ensino de música. É preciso promover, de modo mais amplo e democrático, uma educação musical de qualidade para a escola de ensino fundamental. (LOUREIRO, 2003, p. 108)

De forma geral, Penna (1999) traz, resumidamente, vários dos aspectos mencionados pelos professores no presente trabalho, sistematizando, então, algumas das dificuldades aqui relatadas quanto à Educação Musical. Como menciona, é preciso que não se desista das potencialidades do ensino da arte, ou, no caso, mais especificamente, é importante que não desistamos da Educação Musical, visto suas potencialidades e todos os demais aspectos que pode proporcionar aos alunos.

Há, portanto, problemas relativos à formação de profissionais, à orientação pedagógica, à pequena carga horária destinada à arte, à falta de ambiente

físico e recursos materiais necessários, entre outros. Enfrenta-se, ainda, por parte de diretores de escolas, alunos e demais professores, a desvalorização da área de arte, uma vez que ou não se conhece, ou se desconsidera o papel que o ensino de arte pode e deve ter na democratização da cultura. Pois cabe à arte, por excelência, desenvolver no espaço escolar uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico-cultural do aluno. Se, de modo geral, a prática nas escolas está longe de cumprir este papel, os problemas que apresenta não são motivos suficientes para que se desista das potencialidades do ensino de arte para a inserção mais ampla, plena e participativa do aluno em seu meio. (PENNA, 1999, p. 58-59)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que a música possui extensa pluralidade e significações que se alteram com o tempo, além de possuir extenso histórico, utilidades, possibilidades e potencialidades.

Não só quanto a significação própria, mas também suas ramificações podem ser consideradas diversas, como, por exemplo, suas potencialidades relacionadas à educação e a saúde, como a Musicalização, a Educação Musical e a Musicoterapia. São todas áreas que lidam com processos que abrangem várias possibilidades da música, mas que constituem como base o desenvolvimento do ser humano, auxiliando-o em diversas áreas da vida. Mais especificamente quanto a Educação Musical, é possível notar, também, grande abrangência em sua utilidade, muitas vezes sua significação também se alterando com o tempo.

Valores atribuídos à música sofreram modificações, alterando concepções de ensino e exercendo influência sobre o conteúdo a ser ensinado. Presente em diferentes épocas e sociedades, e em diversos contextos da educação escolar, é possível perceber que os valores são subjacentes a cada tipo de sociedade, a qual se incumbe de estruturá-los e legitimá-los. (LOUREIRO, 2003, p. 107)

As potencialidades da Educação Musical se estendem de diversas formas, abrangendo áreas como a socialização, afetividade, emocional e, como já apresentado no presente trabalho, o desenvolvimento cognitivo. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) relatada por Vigostki possui grande potencialidade para, através da mediação do professor, o aluno atingir o desenvolvimento acerca dos conhecimentos, habilidades e competências. A escola, sem dúvida, possui importante papel em tal desenvolvimento, sendo assim, os professores serem os responsáveis por mediar e auxiliar os alunos nesse processo. Para isso, é preciso que o professor conheça as potencialidades da Educação Musical para, assim, poder utilizá-la da melhor forma possível.

Levando em consideração os objetivos específicos e o objetivo geral do presente trabalho, no caso, conhecer a concepção dos professores de ensino da arte no Ensino Fundamental I sobre a utilização da música para o desenvolvimento das crianças, visando apreender as dificuldades, a importância da música e benefícios oferecidos como potencializadores ao desenvolvimento cognitivo, podemos considerar vários aspectos alcançados através da pesquisa.

É perceptível que o conhecimento e apreensão das potencialidades e benefícios da Educação Musical não foram entendimentos representados pelos professores entrevistados, porém, pelo contrário, os mesmos se referindo a música como forma de relaxamento e tranquilidade. Demonstraram ainda possuir dificuldades em especificarem a presença da música na escola, assim como seus benefícios para o desenvolvimento cognitivo do aluno, o que nos faz compreender a ausência de uma sistematização de tal forma de educação dentro do ambiente escolar. É de extrema importância que as unidades escolares, como a gestão e os professores, entendam e conheçam as potencialidades do ensino da música no ambiente escolar, para que, então, ela não esteja presente na escola somente como entretenimento, mas sim como toda sua potencialidade através da Educação Musical.

Para além da ausência de certa sistematização, quanto aos professores de Arte, é de suma importância que sua formação, não só inicial, mas também continuada, seja causa de reflexão, principalmente quando levamos em conta as quatro linguagens que precisam ser trabalhadas no Ensino Fundamental I e as formações que não capacitam para tal trabalho. A ausência de conhecimento acerca da Educação Musical e toda sua abrangência impede que seja desenvolvida de forma eficiente e proveitosa dentro da escola, causando, de certo modo, um vazio musical no ambiente escolar.

Se o verdadeiro objetivo é aproximar o aluno da música, levando-o a gostar de ouvi-la, apreciá-la e compreendê-la, é preciso, com urgência, preencher o vazio musical no cotidiano escolar o qual, ao mesmo tempo, como num *acellerando*, deixa-se escapar aos nossos olhos, e como um *allargando*, deixa-se escapar aos nossos ouvidos. (LOUREIRO, 2003, p. 110)

A escassa formação dos professores entrevistados quanto à Educação Musical é um dos grandes fatores responsáveis pela ausência e precarização de tal educação em suas aulas e dentro do ambiente escolar. Não há como desenvolver a Educação Musical sem conhecê-la, e, para além disso, sem conhecer suas potencialidades, e só se alcança tal conhecimento e apreensão através de formações que capacitem para tal.

É necessário que as potencialidades e importância da Música e da Educação Musical sejam revistas por professores e por toda a gestão escolar, afim de que a mesma possa ser incluída e desenvolvida de forma democrática e eficiente. É através da Educação Musical que, além de ser proporcionado o desenvolvimento cognitivo, o professor pode, também, utilizá-la como método de criticidade e reflexão aos alunos.

Não só seu próprio desenvolvimento, mas também as opiniões e demais conhecimentos do aluno são valorizados através da Educação Musical, habilidades essas também importantes para a formação do ser humano em sociedade.

É importante ressaltar que a Educação Musical não ajusta com o método tradicional de ensino musical, visando regras, técnicas e teorias, o que, de certa forma, pode constranger o aluno e frustrá-lo a ponto de pensar que não gosta de música, mas, pelo contrário, a Educação Musical visa uma educação saudável e proveitosa, tanto ao aprender música propriamente dita, como aprender através da música.

Pode-se, então, visualizar outra direção para esta discussão. A música, enquanto uma produção, enquanto resultado da ação criadora do homem no meio social, histórico e cultural deve ser compreendida em todas as instâncias deste próprio mundo, construído pelo fazer humano, impulsionado por suas necessidades, mas também por sua busca de beleza, de criatividade, permeada pela dimensão afetiva e pelo sentir, dimensões que estão interligadas. Não se pode se restringir ao olhar unidirecionado da partitura musical de modo técnico, enquanto única e exclusivamente estrutura musical. Esta é a matéria concreta da música, e junto dela encontra-se também um mundo de movimentos, de dinâmicas e de significados construídos pelo sujeito que vibra nele próprio, nos quais a música toca e os quais busca compreender. (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 110)

É também importante ressaltar que entendemos que o presente trabalho não irá mudar ou alterar a concepção acerca da Educação Musical no ambiente escolar, nem tornar existente e eficaz sua presença na escola, porém, se fazem necessárias tais discussões e reflexões. A escola precisa fazer importante a presença da música na escola, entendendo suas ramificações e suas significações para, através da Educação Musical, proporcionar aos alunos de Ensino Fundamental I (como também de outras etapas) uma aprendizagem democrática e prazerosa.

Para além da escola e do ambiente escolar, é notório que a formação não só dos professores de Arte mas também dos professores em geral precisam ser causa de reflexão. O ensino da música, ao estar ao alcance de todos, se torna, então, uma educação democrática, e tal educação não é somente responsabilidade dos professores de Arte, mas também dos professores em geral, assim como toda a gestão escolar e todos os demais órgãos envolvidos com a Educação. Ao compreendermos a importância e todos os benefícios da música na escola, fica evidente que o apoio a tais atividades pedagógicas musicais precisa se tornar efetivo para, dessa forma, tornar a Educação Musical significativa dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, a mesma contribuir ao desenvolvimento do aluno através de toda sua potencialidade possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Teoria Musical: lições essenciais: sessenta e três lições com questionários, exercícios e pequenos solfejos. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005. 128 p.
- AMATO, R. C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. Revista Opus 12, [s.l.], p. 144-166, 2006.
- ANDRADE, M. de. Pequena história da música. 7 ed. Brasília: Editora São Paulo, 1976. 245 p.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2., 2002, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2002, p. 18-29.
- ASSMANN, M.; SANTOS, L. I. S. Musicalização no contexto da educação infantil. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v.2, n.2, p. 142-151, ago./dez. 2011.
- BARCELLOS, L. R. M. Musicoterapia em medicina: uma tecnologia leve na promoção da saúde – a dança nas poltronas!. Revista Música Hodie, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 33-47, 2015.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 6. ed. rev. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENNETT, R. Uma breve história da música. Tradução de Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986. 80 p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.
- BRASIL. Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. 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, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada

pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26%C2%A76>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 jul. 2019.

CARDOSO, J. M. P. História breve da música ocidental. [s.l.]: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. 159 p.

CERESER, C. M. I. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. 2003. 152 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COUTINHO, R. G. Como se formam professores de Arte?. 2006. Ano XX, nº 211. Disponível em: <http://www.unesp.br/aci/jornal/211/opiniaio.php>. Acesso em: 30 jul. 2019.

COUTO, A. C. N.; SANTOS, I. R. S. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. Opus, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988. 687 p.

FIRMEZA, M. A. *et al.* Uso da música no controle da ansiedade em ambulatório de cabeça e pescoço: ensaio clínico randomizado. Revista da Escola de Enfermagem da USP. São Paulo, v. 51, p. 1-8, 2017.

FLAVELL, J. H., MILLER, P. H., MILLER, S. A. Desenvolvimento cognitivo. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999. 341 p.

FONTEERRADA, M. T. de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. 364 p.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

ILARI, B. Música, comportamento social e relações interpessoais. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 352 p.

LOUREIRO, A. M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. Educação, [s./l.], v. 28, n. 01, p. 101-112, 2003.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. Revista Percorso, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MED, B. Teoria da música. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.

MEIRELLES, A.; STOLTZ, T.; LÜDERS, V. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. Música em Perspectiva, Curitiba, v. 7, n.1, p. 110-128, jun. 2014.

NASSIF, S. Musicalidade, desenvolvimento e educação: um olhar pela psicologia vigotskiana. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 4., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: Editora Paulistana, 2008. p. 1-7.

NETO, J. J. S. *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. 4. ed. [s./l.], Editora Scipione, 1996. 111 p.

PENNA, M. Ensino de arte: um momento de transição. Pro-Posições, [s./l.], vol. 10, n. 3, p. 57-66, nov. 1999.

PEREIRA, L. F. R. Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. 2010. 450 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTANA, S. de M.; ROAZZI, A.; DIAS, M. das G. B. B. Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva. Estudos de Psicologia, [s./l.], p. 71-78, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, [s./l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHAFER, R. M. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SILVA JÚNIOR, J. D. da. A utilização da música com objetivos terapêuticos: interfaces com a Bioética. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Goiânia, 2008.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D. de; MAHEIRIE, K. Significados e sentidos da música. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

ZAMPRONHA, M. de L. S. Da música: seus usos e recursos. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 173 p.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Amanda Caroline Calixto, aluna de graduação do curso de Licenciatura plena em Pedagogia (UNESP-Rio Claro), RG 56.428.633-3/SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca RG 21354277-8, estamos convidando-o (a) a participar do estudo “MÚSICA NA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL I”.

Esta pesquisa tem por objetivo, através da visão dos professores, identificar as possíveis causas de ausência de ensino de música no Ensino Fundamental I, visando apreender as dificuldades, sua importância e prováveis benefícios oferecidos como potencializadores ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A pesquisa será desenvolvida por meio de entrevistas, apresentando algumas questões referentes à música na educação e, assim como os demais participantes, você poderá relatar suas experiências, opiniões e sentimentos relacionados a música e escola.

No momento da entrevista, nossas conversas serão gravadas por um áudio-gravador. Você tem o direito de recusar a gravação, mas isso não significa que terá que deixar de participar da pesquisa caso não deseje a gravação. Neste caso, as respostas serão registradas pela pesquisadora e um (a) auxiliar, quando necessário. A entrevista será realizada em uma sala fechada onde somente as pesquisadoras e o participante estarão presentes.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, você pode deixar de se manifestar diante de temas que se sinta desconfortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Caso você tenha dúvidas, pode pedir esclarecimentos.

O benefício desta pesquisa consiste em compreender a visão dos professores sobre a utilização da música nas escolas e, assim, refletir acerca de tal tema, visando os possíveis benefícios da música no ensino-aprendizagem, fazendo da experiência educacional um ensino significativo e prazeroso.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa e não será remunerado(a) para participar da presente pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisadora.

Local/data _____, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador
Responsável

Assinatura do participante da pesquisa
RG

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "Música na educação e suas implicações no Ensino Fundamental I"

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: debora.fonseca@unesp.br

Aluna: Amanda Caroline Calixto

Cargo/função: aluna de graduação do curso de Licenciatura plena em Pedagogia

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 99968-0807 e-mail: manda.calixto@hotmail.com

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com professores

Nome: _____
Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
Telefone para contato: _____
Escola(s): _____
Turma/período: _____
Formação: _____
Tempo de formada(o): _____ Experiência docente: _____

1. Qual sua experiência com a música? Ela está presente em seu cotidiano? Se sim, como?
2. Em que consiste a educação musical?
3. A música ou a educação musical está presente dentro da escola? De que forma? Você trabalha a educação musical em suas aulas? Se sim, de que forma?
4. No que a música pode contribuir aos alunos de Ensino Fundamental I e como pode ser trabalhada? Há relação entre a utilização da música em sala de aula e o desenvolvimento cognitivo do aluno?
5. Quais seriam os recursos necessários para se trabalhar música na escola? Há tais recursos e infraestrutura adequada no ambiente em que trabalha?
6. Você já encontrou dificuldades para trabalhar música dentro da sala de aula? Se sim, quais?
7. Há material pedagógico relacionado à educação musical? Se sim, como são utilizados?
8. Para você, o fato da música ser garantida pela LDB através do ensino da arte é o suficiente para sua efetivação dentro da sala de aula?
9. Você acredita que sua formação ofereceu suporte e te capacitou quanto à educação musical, especialmente para o Ensino Fundamental I? Por quê?
10. Há espaço para temas relacionados a educação musical em formação continuada? Como?
11. Você acredita que o ensino da música está precarizado no Ensino Fundamental I? De que forma? Por quê?
12. Você considera a música importante instrumento para ser trabalhado e desenvolvido com os alunos? Por quê?

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: MÚSICA NA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Pesquisador: Débora Cristina Fonseca

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 07946819.0.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.195.899

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Trabalho de conclusão de Curso, que será desenvolvida pela aluna Amanda Caroline Calixto e orientada pela professora Débora Cristina Fonseca. O projeto de pesquisa tem como temática a música no ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:**OBJETIVOS GERAIS**

"O trabalho pretende identificar as possíveis causas de ausência de ensino de música no Ensino Fundamental I, visando apreender as dificuldades, sua importância e prováveis benefícios oferecidos como potencializadores ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. "

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) conhecer a concepção dos professores de ensino da arte do Ensino Fundamental I sobre a utilização de música para o desenvolvimento da criança.

- 2) analisar se os professores consideram a música como instrumento realmente importante no ambiente escolar.
- 3) identificar se o ensino de música está ou não presente efetivamente nas aulas, e, caso não esteja, o porquê desse fato.
- 4) verificar se existe infraestrutura adequada para o ensino de música nas escolas de ensino fundamental.
- 5) verificar se a formação dos professores de arte contempla o preparo para o ensino de música.
- 6) conhecer como o ensino de música tem sido desenvolvido em escolas públicas.
- 7) verificar se há materiais pedagógicos quanto ao ensino da música disponíveis aos professores de arte.
- 8) verificar se há opções em formação continuada dos professores de arte quanto ao ensino de música

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os documentos informam que "Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta". Para minimizar os riscos, o TCLE informa que o participante pode deixar "de se manifestar diante de temas que se sinta desconfortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo". E que pode solicitar esclarecimentos. No entanto, tais procedimentos não podem ser considerados como formas de minimização dos riscos posto que já constituem direitos garantidos ao participante. Quanto ao benefício da pesquisa, os documentos informam que "consiste em compreender a visão dos professores sobre a utilização da música nas escolas e, assim, refletir acerca de tal tema, visando os possíveis benefícios da música no ensino-aprendizagem, fazendo da experiência educacional um ensino significativo e prazeroso."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho terá como metodologia a pesquisa de campo. Essa pesquisa será realizada no município de , interior do estado de São Paulo, no qual possui, em sua rede, o total de constituídas com Ensino Fundamental. A pesquisa de campo será desenvolvida em três instituições públicas de ensino, concentradas na Região Leste, Oeste e Sul do município e se utilizará como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas.

Os participantes da pesquisa serão professores de música do Ensino Fundamental I, ou, na ausência deles, professores responsáveis pelo ensino da arte que atuam no

Ensino Fundamental. Serão o total de três professores entrevistados, cada um pertencente a uma escola de cada uma das regiões do município mencionadas. Foi determinada a quantidade de três professores contribuintes para o trabalho, visando, como já mencionado acima, a diversidade de possíveis respostas e análises para a pesquisa. Tais professores serão convidados pessoalmente para participarem do projeto, através de visitas nas escolas e conversas com tais professores e com a gestão escolar. Foi apresentado roteiro com as questões previstas. A realização das atividades de campo ocorrerão após a aprovação pelo CEP

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- O TCLE está redigido na forma de convite, apresentando a estudante e a pesquisadora responsável, seu documento de Identidade e sua instituição.
- São apresentados os objetivos, a Justificativa e Metodologia/Procedimentos que serão utilizados na pesquisa.
- As informações são coincidentes em todos os documentos apresentados.
- São apresentados riscos possíveis e procedimentos para minimização dos mesmos que, no entanto coincidem com direitos do participante.
- São apresentados os benefícios da pesquisa (decorrentes da pesquisa);
- Há garantias de esclarecimentos, antes e durante o curso da Pesquisa;
- Ao final do TCLE constam as informações completas sobre o pesquisador responsável e/ou orientador/supervisor;
- Constam os dados do CEP no final do documento;
- Informa sobre as garantias de privacidade, sua liberdade de desistência de participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, bem como de que ele (ela) pode solicitar maiores esclarecimentos em qualquer instante por meio dos contatos fornecidos no final do termo
- Informa que os participantes da pesquisa não terão nenhuma despesa, bem como, não serão remunerados para participar da mesma.
- Esclarece que o participante pode optar por não ter seu depoimento gravado e que, neste caso, haverá procedimento alternativo para coleta dos dados.

Recomendações:

O CEP RECOMENDA:

- alterar no TCLE a frase " Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, sugerimos que você deixe de se manifestar diante de temas que se sinta desconfortável..." para "Para diminuir essa possibilidade de risco de

desconforto ou constrangimento, você pode deixar de se manifestar diante de temas que se sinta desconfortável.."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP APROVA O PROTOCOLO DE PESQUISA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1292838.pdf	07/02/2019 11:25:28		Aceito
Outros	Decl.doc	07/02/2019 11:24:55	Débora Cristina Fonseca	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	07/02/2019 10:49:34	Débora Cristina Fonseca	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	03/02/2019 15:20:35	Débora Cristina Fonseca	Aceito
Outros	roteiroentrevista.docx	03/02/2019 15:13:29	Débora Cristina Fonseca	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	03/02/2019 15:12:45	Débora Cristina Fonseca	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 13 de Março de 2019

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br