


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARCELO HAACK DE MARCOS

**O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS PAULISTAS: ENTRE A FORMAÇÃO E A
SEMIFORMAÇÃO**



ARARAQUARA – S.P.
2018

MARCELO HAACK DE MARCOS

**O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS PAULISTAS: ENTRE A FORMAÇÃO E A
SEMIFORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas,
Trabalho Educativo e Sociedade.**

Orientador: Ari Fernando Maia

ARARAQUARA – S.P.

2018

Marcos, Marcelo Haack de
O ensino de música nas escolas públicas
paulistas: entre a formação e a semiformação / Marcelo
Haack de Marcos – 2018
135 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Ari Fernando Maia

1. Currículo. 2. Arte. 3. Música. 4. Teoria crítica e
educação. 5. Indústria cultural. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARCELO HAACK DE MARCOS

O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS: ENTRE A FORMAÇÃO E A SEMIFORMAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Ari Fernando Maia

Data da defesa: 28/02/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Ari Fernando Maia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara/SP

Membro Titular:

Prof. Dra. Monique Andries Nogueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Departamento de Didática

Membro Titular:

Prof. Dra. Juliana Campregher Pasqualini
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara/SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe, Roseli Aparecida Haack, à minha esposa, Tatiane Cristina Bianchini e à minha filha Eduarda Bianchini de Marcos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu orientador Prof. Dr. Ari Fernando Maia pelas indicações e indagações assertivas. Aos professores e colegas do programa de pós-graduação em educação escolar pelas inúmeras contribuições conscientes ou não. Aos diversos mestres, licenciados ou não, que fizeram parte de minha formação e aos alunos e amigos que, nas adversidades, me mantiveram focado salientando a importância e relevância potenciais do meu trabalho.

“Menos se perdoam os erros daqueles a quem mais se ama”

Marden Maluf (2001, p.25)

RESUMO

O presente trabalho visa analisar as Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais – do Estado de São Paulo. Mais especificamente os trechos que se referem à música. O objetivo geral é averiguar o tipo de formação pretendida com o material. Como objetivo específico temos a busca de se analisar em que medida há, nas orientações diretrizes que incorporem a visão de arte (música) e de ensino da Teoria Crítica da Sociedade (Escola de Frankfurt), sobretudo os escritos de Adorno, Horkheimer e Benjamin, abarcando objetivos e práticas potencialmente formativas. Também foi analisado o quanto o conceito de esquizofonia de Schafer está presente em situações escolares e extraescolares, influenciando as aulas de música na medida em que nestas se agudizam os efeitos da indústria cultural. Para tanto realizou-se a leitura completa das Orientações Curriculares, posteriormente das partes específicas de música, confrontando-as com os pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade em especial os conceitos de emancipação, esclarecimento, autonomia, regressão da escuta e semiformação. Observou-se que aparentemente o material não nega nem afirma tais conceitos, mas ao suprimir um posicionamento político mais contundente permite que as proposições pedagógicas tornem-se simplesmente um meio de manutenção da indústria cultural.

Palavras – chave: Currículo. Arte. Música. Teoria Crítica e educação. Indústria Cultural.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the Curricular and Didactic Orientations of Art for Elementary School - Initial Years - of the State of São Paulo. More specifically the passages that refer to music. The general objective is to ascertain the type of training desired with the material. As a specific objective, we seek to analyze the extent to which guidelines, incorporating the vision of art (music) and teaching of the Critical Theory of Society (Frankfurt School), especially the writings of Adorno, Horkheimer and Benjamin, targeting potentially formative goals and practices. It was also analyzed how the concept of Schafer's schizophrenia is present in school and out-of-school situations, influencing the music classes to the extent that the effects of the cultural industry are exacerbated. In order to do so, the Curriculum Guidelines were read in full, later on the specific parts of music, confronting them with the assumptions of the Critical Theory of Society, especially the concepts of emancipation, clarification, autonomy, regression of listening and semiformalization. It was observed that the material does not seem to deny or affirm such concepts, but by suppressing a more forceful political positioning, pedagogical propositions simply become a means of maintaining the cultural industry.

Keywords: Curriculum. Art. Music. Critical Theory and education. Cultural Industry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Notas musicais	56
Figura 2	Percussão corporal 1	60
Figura 3	Percussão corporal 2	60
Figura 4	Percussão corporal 3	60
Figura 5	Percussão corporal 4	61
Figura 6	Percussão corporal 5	61
Figura 7	Percussão corporal 6	61
Figura 8	Percussão corporal 7	62
Figura 9	Partitura 1	63
Figura 10	Partitura 2	63
Figura 11	Partitura 3	64
Figura 12	Lobato	68
Figura 13	Partitura 4	69
Figura 14	Seu Lobato	70
Figura 15	Binário/Ternário/Quaternário	71
Figura 16	Mutum	71
Figura 17	Mutum (percussão)	72
Figura 18	Mutum (percussão 2)	72
Figura 19	Mestre André	73
Figura 20	Mandaú	75
Figura 21	Partitura 5	79
Figura 22	Estrutura melódica: Saltos/Graus conjuntos	80

Figura 23	Copos	81
Figura 24	Loca Maloca	82
Figura 25	Loca Maloca com legenda	83
Figura 26	Loca Maloca (foto 1)	84
Figura 27	Loca Maloca (foto 2)	85
Figura 28	Dona Cãinda	86
Figura 29	Partitura 6	92
Figura 30	Partitura 7	92
Figura 31	Partitura 8	92
Figura 32	Partitura 9	93
Figura 33	Partitura 10	93
Figura 34	Casinhas	94
Figura 35	Tangolamango	94
Figura 36	Figuras rítmicas	95
Figura 37	Rosa Amarela	97
Figura 38	Aumentado e Diminuindo	101
Figura 39	Café com pão	103
Figura 40	Cai cai balão.	107
Figura 41	Cartas 1	112
Figura 42	Casa de Farinha	114
Figura 43	Cartas 2	114
Figura 44	Roda	115
Figura 45	Improvisos	115
Figura 46	Peixinhos do mar 1	118

Figura 47	Peixinhos do mar 2	119
Figura 48	Kum ba yah	120
Figura 49	Sansa kroma 1	121
Figura 50	Sansa kroma 2	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Ascendente e descendente (não contínuo)	105
Gráfico 2	Ascendente e descendente (contínuo)	105
Gráfico 3	Descendente	106
Gráfico 4	Descendente repetindo 1	106
Gráfico 5	Ascendente	106
Gráfico 6	Descendente repetindo 2	106
Gráfico 7	Silêncio	106
Gráfico 8	Altura e duração	107
Gráfico 9	Cai cai balão 1	107
Gráfico 10	Cai cai balão 2	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quadro Curricular - Música – Primeiro Ano	66
Tabela 2	Teatro	76
Tabela 3	Quadro Curricular – Música – Segundo Ano	78
Tabela 4	Estrutura Rítmica	80
Tabela 5	Tamanho das Frases	80
Tabela 6	Loca Maloca	82
Tabela 7	<i>Aquarium</i>	88
Tabela 8	Quadro Curricular – Música – Terceiro Ano	89
Tabela 9	Equivalências	95
Tabela 10	Quadro Curricular – Música – Quarto Ano	99
Tabela 11	Intensidade	101
Tabela 12	Dinâmica	101
Tabela 13	Quadro Curricular – Música – Quinto Ano	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	antes de Cristo
CD	<i>Compact Disc</i>
DVD	<i>Digital Video Disc</i>
EVA	Espuma Vinílica Acetinada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
N.T.	Nota do Tradutor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
SEE	Secretaria do Estado de São Paulo
SEMA	Superintendência de Educação Musica e Artística
TV	Televisor(es)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A FORMAÇÃO MUSICAL PROPOSTA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	22
1.1 Leis e diretrizes para a educação musical	22
1.2 Diretrizes e currículo	25
1.3 Conceitos pseudoestéticos do conteúdo	29
2 PROPOSTA(S) PEDAGÓGICA(S) QUE FUNDAMENTA(M) O MATERIAL	33
2.1 Características comuns às quatro áreas	37
3 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	49
3.1 Parâmetros do som e outros conceitos musicais	54
3.2 A importância do silêncio	57
3.3 Possibilidades de aquecimento	59
3.4 Especificidades do primeiro ano	66
3.4.1 Especificidades do segundo ano	78
3.4.2 Especificidades do terceiro ano	89
3.4.3 Especificidades do quarto ano	99
3.4.4 Especificidades do quinto ano	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	132
ANEXO A	132

ANEXO B	132
ANEXO C	133
ANEXO D	133
ANEXO E	133
ANEXO F	134
ANEXO G	134

INTRODUÇÃO

Se o que difere os seres humanos das demais espécies de animais que coabitam o planeta Terra é a criação, desenvolvimento e perpetuação da cultura, temos a arte, por fazer parte da cultura, como uma das bases da diferenciação e caracterização humanas [...] *a humanidade entendeu muito cedo que ela também poderia “produzir” beleza, e é por isso que a atividade artística se configura, desde a Pré-História, como um dos principais indicadores da presença humana no mundo* (DUARTE, 2012, p.12).

Portanto, podemos afirmar que a criação de obras de arte remete, ao menos embrionariamente, a uma época remota da existência humana. Se não possuímos subsídios para afirmar categoricamente qual linguagem artística foi a pioneira, ao menos a falta de precisão sobre quando surgiu a música não nos impossibilita de enquadrá-la também como pré-histórica.

Datar a origem da música nos é muito importante, pois segundo Benjamin: *A forma orgânica que é adotada pela sensibilidade humana – o meio no qual ela se realiza – não depende apenas da natureza, mas também da história* (1975, p. 14). Isto é, a estética advém da imbricação entre natureza e história.

Desde a pré-história a música vem sendo desenvolvida, criada e recriada pela humanidade em sua busca pela produção de beleza. Primeiramente pela utilização da voz e instrumentos rudimentares e, mais recentemente, incorporando as mais altas tecnologias na produção de obras variadas, sobretudo, as eletrônicas. Ou seja, a música participa do desenvolvimento da razão humana em suas contradições, de que dão testemunho a fabricação, desde a antiguidade, dos mais diversos instrumentos, a teorização pitagórica sobre os sons, o enlace entre música e religião na idade média, o desenvolvimento da escrita musical, o sistema tonal e seu desenvolvimento até chegar à pantonalidade e à música eletrônica. Sempre a música representa uma dialética entre razão e aquilo que escapa à razão, entre a tentativa de organizar os sons e o mundo e a desordem social que também se manifestam na música. Ver a linguagem musical nessa dialética é fundamental para entendermos que a educação musical também se coloca em uma aporia: nem todo tipo de conteúdo ensinado, mesmo sendo esclarecedor, evita que Auschwitz se repita, e o mesmo vale para os conteúdos musicais.

O desenvolvimento da linguagem, a destacar a criação da escrita pelos sumérios por volta de 4.000 a.C. e da escrita musical moderna no século VIII (canto gregoriano) (ANDRADE, 1942), possibilitou, de maneira mais esquematizada, a reprodução e perpetuação das criações artísticas humanas. Mas, o salto qualitativo da reprodução técnica de obras e objetos artísticos, e a recente portabilidade de aparelhos que reproduzem música acessada

diretamente da internet lançam imensos desafios ao educador musical, tal como à crítica, que não pode deixar de entender as novas configurações da relação do público com a música, para poder decidir de forma consciente e crítica que conteúdos ainda são relevantes para a educação musical.

Tal decisão se configura como de extrema importância pelo fato de caber ao educador musical evitar a reprodução do cotidiano. Em outras palavras, cabe a esse profissional utilizar um repertório que não faça parte do cotidiano dos alunos, mas que seja diferenciado, se afastando, o máximo possível, das relações comerciais hoje travadas.

Uma vez que na sociedade hodierna a escola é a principal instituição responsável pela transmissão do conhecimento desenvolvido e acumulado pela humanidade, justifica-se a importância do ensino de arte, bem como das demais disciplinas, para a formação das gerações futuras.

“Formação” é um conceito da teoria da educação e indica o processo de crescimento do sujeito em relação à sua autonomia; é promovido pelo sujeito. Para sua formação, o sujeito precisa do ensino e das experiências de socialização para que ele se torne independente e pronto como pessoa e como cidadão. Mas ninguém forma o outro, cada um processa a sua formação e somente o faz com o substrato social e cultural, para o que a contribuição da escola é indispensável, já que a sociedade burguesa situa a escola como instituição promotora da educação e da formação. A finalidade última da educação deveria ser, então, educação para conduzir o aluno para a sua formação (GRUSCHKA, 2015, p. 180, N. T.).

Neste contexto percebemos a importância da escola como instituição na qual, pela educação e pelo ensino, se possibilita que cada sujeito se forme. Esta possibilidade advém da disponibilidade de um substrato social e cultural que fornece meios para o crescimento da autonomia do sujeito, de processos de apreensão dos conteúdos que permitam ao mesmo tempo a crítica e uma relação viva e produtiva com a cultura.

Nesse sentido, a aula de música não garante por si mesma a formação, mas sem ela os sujeitos não podem se formar. Isso se deve ao fato de a formação ser algo que se adquire por uma atividade pessoal, mas que só ocorre plenamente de acordo com as situações, materiais e relações com as quais o sujeito interage.

Ao nosso ver existem três momentos que devem ser contemplados na aula de música: a apreciação, a imitação (reprodução) e a (re)criação. *O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros vivos, pois de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as*

primeiras noções), e os homens se comprazem com o imitado (ARISTÓTELES apud DUARTE, 2012, p. 50). A importância da imitação portanto está relacionada ao fato de que com ela também se aprende e, na verdade, sem ela os seres humanos estariam num movimento perpétuo de (re)criação e (re)descobrimto, o que dificultaria o desenvolvimento/aprimoramento tanto da inteligência quanto das criações humanas.

Outra importância da imitação é de que por vezes a explicação teórica de como se dá um fato não é suficiente. Principalmente para as crianças mais novas, a prática, o fazer, é o único meio possível para se dar sentido a algo. E, ao imitar, os alunos acabam compreendendo conteúdos que são inacessíveis apenas pela conceituação. Nessa ocasião a ação é mais determinante que a reflexão, ao menos num primeiro momento [...] *o movimento, por si só, é capaz de provocar o que a reflexão não conseguiu (SCHOENBERG, 2001, p. 33).*

Segundo Adorno há a necessidade de apreciarmos as obras de arte, mas ao nos restringirmos à escuta, no caso da música, não conseguimos incorporar plenamente todo o potencial formativo da obra de arte. Daí depreendemos que a análise, a manipulação e a execução de uma composição são ações que nos permitem compreendê-la de forma mais substancial do que nos fornece a mera contemplação.

Que a arte por um lado, se oponha a sociedade na sua autonomia e, por outro, também ela seja social é uma das leis da sua experiência [...] Quem se restringe à contemplação da obra de arte passa ao seu lado. A sua composição interna, por mais mediatizada que seja, carece daquilo que, por seu lado, não é arte (ADORNO, 2008, p. 528).

Portanto ao evocarmos aquilo que não é arte, por exemplo nossas experiências, frustrações, expectativas e perspectivas em relação ao mundo e a obra, estamos penetrando nas infinitas interpretações que uma obra autêntica pode suscitar. Porém, para nos aproximarmos do conteúdo de verdade de uma obra, é necessário também evocarmos as circunstâncias nas quais ela foi composta, ou seja, a mentalidade da época, do compositor, e os motivos que levaram a sua criação.

Da força da interação entre esses três polos, do sujeito, da sociedade e da obra, surge, por meio de uma relação dialética, a possibilidade do esclarecimento, a autonomia e a emancipação. Essas características são inerentes à obra e, através desta, podem ser desenvolvidas no sujeito, bem como há a possibilidade do fetiche e a produção do ressentimento.

A arte com seu caráter aporético paradoxalmente é um elemento do esclarecimento, por isso segue a contrapelo da situação de dominação com seu caráter formativo. Dialoga com aquilo que é irreconciliável, contraditório e dissonante. Convida a um nível de conhecimento mais complexo que vai além daquela lógica usual da linguagem conceitual [...] (ROMEIRO, 2015, P. 95).

Pretensiosamente concluímos que, ao apreciar, executar e recriar uma obra o aluno poderá atingir níveis mais elevados de conhecimento. Se num primeiro momento não fica claro o caráter formativo da arte, superadas, por incorporação, as dissonâncias e contradições, o que se eleva é o esclarecimento. Este, em suas contradições e aporias, se revela no material musical, o ato de se identificar tais características se constitui como o cerne da atividade crítica de interpretação e compreensão da arte num sentido emancipatório.

Nossa proposta é analisar de que maneira as orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental – anos iniciais – do Estado de São Paulo contribuem para que o potencial esclarecedor das artes, mais especificamente da música, se concretize. Para tanto levaremos em conta tanto o conteúdo do material em si quanto as circunstâncias nas quais ele potencialmente é implementado [...] *uma pedagogia crítica esclarecedora deve igualmente questionar como a forma de organização social da escola e seu conteúdo [...] atua e por que seu potencial crítico não é liberado* (GRUSCHKA, 2015, p. 154).

Evitamos assim desvincular as variantes forma e conteúdo, pois temos consciência de que o sucesso ou o fracasso de um empreendimento depende tanto do planejamento e diretrizes que, no nosso caso, são as orientações, quanto das condições concretas nas quais se desenvolve, o que engloba, neste caso específico, a formação dos professores, a disponibilidade de materiais (quantitativa e qualitativamente) para a execução das atividades propostas e a infraestrutura disponibilizada para o desenvolvimento das aulas.

Como hipótese, no capítulo I, agravando esta situação na qual o real e o ideal encontram-se divorciados, sobretudo, no que diz respeito à formação dos professores e aos recursos materiais e estruturais disponíveis nas escolas, partimos da hipótese de que as atividades educativas atualmente são mediadas pela indústria cultural. *A indústria cultural possui o seu momento de verdade em satisfazer uma necessidade substancial, proveniente da recusa socialmente intensificada; mas, mediante o seu tipo de concessão, torna-se a inverdade absoluta* (ADORNO, 2009, p. 472). Nossa análise se baseará na relação entre as “orientações do Estado”, a ação efetiva da escola, sobretudo do professor, e os efeitos devastadores da indústria cultural que culminam, dentre outras mazelas, na semiformação (ADORNO, 1985). Semiformação intensificada pela utilização de conceitos pseudoésticos, isto é, que não levam

em consideração a necessidade de realizar uma reflexão sobre a obra dialogando com suas características estéticas e extraestéticas.

Refletir acerca dos atuais comportamentos dos ouvintes, portanto, se torna ainda mais importante quando pensamos um brutal desenvolvimento técnico de aparatos de reprodução sonora, intimamente relacionado a um crescimento significativo do alcance das mais variadas indústrias culturais, ao mesmo tempo em que não parece ser possível perceber outra forma de educação musical das massas que possa ser pensada sem uma crítica dos processos de semiformação que passa pelas indústrias da cultura que oferecem produtos corrompidos. O acesso à formação é negado às massas na própria oferta de acesso aos bens musicais! A possibilidade de resistência, acreditando que ela ainda exista, parece encontrar-se no campo formativo seja a educação formal, sistematizada e institucionalizada, sejam novas formas de se pensar a construção de uma formação que faça justiça a seu significado (STEFANUTO, 2014, p. 100).

No capítulo II, com a análise das partes comuns do material, relacionamos o conceito de esquizofonia¹ de Schafer (1991) com a indústria cultural. Esse conceito, que será visto adiante de forma mais pormenorizada, preconiza uma mudança radical entre a música e o ouvinte surgido com as tecnologias de gravação e reprodução musical, variantes indissociáveis da indústria cultural.

Vemos, então, que a indústria cultural, utilizando-se do “recurso” da esquizofonia impede uma relação adequada dos ouvintes com aquilo que lhes chega aos ouvidos, restando apenas a educação, formal ou não, como forma de se contrapor aos ditames da grande indústria.

Neste segundo capítulo também há uma análise quantitativa das quantidades de páginas dedicadas a cada uma das linguagens abordadas nas orientações curriculares e didáticas. Este dado quantitativo é conflitado com dados qualitativos decorrentes de uma breve análise dos conteúdos de educação musical ao longo da história no contexto brasileiro.

Por fim, no capítulo III, buscamos clarificar de que maneira o professor, na aula de música, pode criar situações nas quais os alunos se formem e quanto o material inibe ou estimula essa situação.

Uma relação genuína entre a arte e a experiência da consciência dela consistiria na formação que tanto ensina a resistência à arte enquanto bem de consumo, como permite ao receptor descobrir a substância da

¹ Refere-se ao rompimento entre um som original e sua transmissão ou reprodução eletroacústica

obra de arte. A arte está, hoje, totalmente separada dessa formação, já nos produtores (ADORNO, 2008, p. 510).

Portanto, o objetivo geral da aula de música seria, a nosso ver, associar novamente a resistência às obras enquanto bens de consumo e a possibilidade de que cada uma delas desempenhe seu caráter formador, emancipador e esclarecedor em potencial.

Para tanto analisamos o conteúdo em comum entre os cinco anos do ensino fundamental e dele destacamos: os parâmetros musicais (altura, duração, intensidade e timbre), as relações entre som e silêncio, e a impossibilidade de se explicitar esta relação nas aulas de música, e as possibilidades de aquecimento para a aula trazidas pelas orientações curriculares e didáticas.

Na última parte da presente dissertação temos a análise pormenorizada dos conteúdos de cada ano (do primeiro ao quinto) do ensino fundamental utilizando-se de exemplos como: partituras (convencionais e não convencionais), desenhos e outros materiais didáticos e paradidáticos.

Por fim, consideramos importante salientar que o impulso inicial para a presente dissertação partiu de desafios, enquanto professor efetivo de arte da rede pública do Estado de São Paulo, procurando-se equacionar a relação professor/pesquisador.

1 A FORMAÇÃO MUSICAL PROPOSTA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

1.1 – Leis e diretrizes para a educação musical

Desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN - 9394/96)², a legislação sobre essa linguagem das artes passou por diversas modificações, a destacar: a lei 11.769/2008 substituída pela 13.278/2016. Se seguindo as diretrizes de Villa-Lobos por meio do canto orfeônico, num movimento que se inicia na década de 1930 e se estende até meados da década de 1960, (FUCCI – AMATO, 2012) tivemos, sob determinados aspectos, o ensino de música bem norteado, delimitado e com métodos e objetivos claros, não podemos afirmar o mesmo sobre as décadas subsequentes.

Em termos legais, que não vieram a refletir em práticas pedagógicas adequadas, temos o Parecer CEB/CNE n. 12/2013. Nele são destacados como movimentos para a orientação da prática musical nas escolas: o “Simpósio sobre Ensino de Música na Educação Básica: elementos para a regulamentação”, que ocorreu entre os dias 17 e 18 de dezembro de 2012 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); reuniões técnicas e quatro audiências públicas. Dentre os destaques presentes no parecer em questão que corroboram as falhas por nós observadas, encontra-se a indicação da realização de concursos públicos para o provimento de cargos de professor polivalentes em Artes. Como o próprio documento afirma, e nós concordamos, *ao trabalharem com conteúdos alheios aos do seu campo de formação, os professores compreendem que sua prática pedagógica e a aprendizagem musical dos estudantes ficam fragilizadas* (BRASIL, 2013).

A falha em se estabelecer encaminhamentos mínimos para o ensino de música nas escolas não se deu pela falta de tentativas ou documentos que procurassem viabilizar esta empreitada. Algo que poderia ter melhorado esta situação seria uma melhor coordenação entre as ações isoladas em diversos Estados e regiões de nosso imenso território.

Cronologicamente temos os seguintes documentos relacionados à coordenação do ensino de música nas escolas (*idem*):

- 1850 – 1889: Decreto Imperial nº 1.331 de 1854;
- 1890 – 1929: Decreto nº 981 de 1890;

² Apesar de a LDBEN não referendar diretamente o ensino de música ela nos é muito cara, pois torna o ensino de arte componente curricular obrigatório.

- 1930 – 1960: Decretos nº 19.890 de 18 de abril de 1931, nº 24.794 de 14 de julho de 1934 e nº 4.993 de 26 de novembro de 1942 (todos referindo-se ao canto orfeônico);
- 1961 – 1970: Lei nº 4.024 (LDB) de 1961;
- 1971 – 1980: Lei 5.692 de 1971 fixa a definição de “Educação Artística” enfraquecendo o ensino de música;
- 1981 – 1990: Criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) em 1987;
- 1991 – 2000: Criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 1991 e promulgação da lei 9.394 (LDBEN) em 1996;
- 2001 – 2018: Lei nº 13.278 de 2016.

Até mesmo agora, cento e setenta e oito anos após a promulgação da primeira lei aqui mencionada, pouco ou nada está ordenado quando nos referimos ao ensino de música nas escolas públicas. A autonomia que os sistemas de ensino pretensamente gozam garantem apenas uma falta total de coesão e até mesmo de coerência entre a legislação e o que se vê na prática.

Um ponto indicado pelo Parecer (BRASIL, 2013) que tem pouca efetividade é a necessidade de um aprofundamento maior dos licenciados em música em assuntos pedagógicos e dos pedagogos em assuntos musicais. Além disso, a formação continuada é praticamente inexistente. Essa proposta reflete a pretensão de que uma formação superficial ou inexistente pode ser substituída pelas técnicas pedagógicas adequadas, pela didática, em suma. Essa é uma pretensão que afasta o ensino formal e sistemático da formação, do aprofundamento nos conteúdos, sem os quais os processos educativos se tornam esvaziados e sem crítica. Aqui não criticamos o Parecer em si, mas sim a lamentável situação na qual não se efetivam indicações fundamentais do mesmo, nesse caso especificamente, da formação de especialistas e generalistas.

FUCCI – AMATO (2012) afirmam que houveram várias modificações legislativas referente ao ensino de música e de artes nas últimas décadas, porém poucas, ou nenhuma, estrutural. Por exemplo, a LDBEN n. 4.024/61 substituiu o canto orfeônico pela educação musical, mas os professores continuam sendo os mesmos, com a mesma formação. Consequentemente as aulas continuaram sendo de canto orfeônico.

Retornando ao Parecer CEB/CNE n. 12/2013, temos como um destaque importante as atribuições de cada instituição envolvida no ensino de música. Às escolas delega-se: incluir o ensino de música no projeto político pedagógico (PPP), criar e adequar tempos e espaços para

a música, realizar atividades musicais para todos os estudantes, organizar o quadro profissional para que estas ações sejam bem-sucedidas, promover a formação continuada e estabelecer parcerias que viabilizem o que fora preconizado no PPP.

Quanto às responsabilidades das Secretarias de Educação encontramos: identificação dos profissionais que possam contribuir para o ensino de música já presentes no quadro do magistério, disponibilizar formação continuada, apoiar a formação dos professores, criar banco de dados com ações de educação musical, atentar para questões relacionadas ao material didático, promover intercâmbios que fomentem a educação musical, realizar concursos para a contratação de educadores musicais e atentar para questões arquitetônicas relacionadas às aulas de música.

Por fim, compete ao Ministério da Educação: apoio técnico e financeiro, estimular a oferta de cursos de licenciatura em música, financiar pesquisas (por meio das agências de fomento) relacionadas ao ensino de música, estabelecer parcerias interinstitucionais viabilizando projetos em educação musical e avaliar o ensino de música nas escolas (BRASIL, 2013).

Outro exemplo que FUCCI - AMATO nos traz, referente a mesma situação, a saber, a disparidade entre legislação e prática, é o guia curricular elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo em 1992. Nessa época era permitido, devido ao grande número de aulas (muito superior ao número de especialistas), que professores formados em desenho, música e artes industriais assumissem as aulas de educação artística. Porém o guia não era fundamentado filosoficamente, pedagógica e psicologicamente, tampouco possuía bibliografia de apoio aos docentes.

Segundo Vieira (2016) os parâmetros definidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) para a educação não prejudicam apenas o ensino de música, mas o ensino de arte como um todo. Esta área do conhecimento é particularmente afetada ao se privilegiar conhecimentos práticos relacionados à língua falada e escrita e à matemática em detrimento aos conhecimentos artísticos.

Cooperando com esta falácia do ensino de música no Brasil temos o veto da presidência no que se refere à exigência de formação específica em música para o profissional ministrar esta disciplina (FUCCI – AMATO, 2012, p. 80 – 1).

Diante dessa realidade, a produção de material pedagógico, a adequação da infraestrutura escolar ao ensino de música, que deverá atuar nessa nova fase da educação musical, a revalorização de tal prática socialmente e no âmbito da própria realidade escolar emergem como

temas de reflexão e ação por parte de quem pesquisa e pratica a educação musical no Brasil (*idem*, p. 87).

Como veremos no subitem seguinte (Diretrizes e Currículo) esse veto da presidência não é uma ação totalmente alienada. A falta de profissionais em quantidade suficiente para atender a demanda impossibilita que todas as escolas e turmas tenham aulas com especialistas. Portanto, o veto tem caráter de se antecipar algo que seria inexecutável, apesar de, ao mesmo tempo, inibir a demanda por professores especializados em música.

Vemos então que questões estruturais e formativas estão no cerne da discussão sobre educação musical em nosso país. Se por um lado a formação é algo relacionado diretamente, mas não exclusivamente, ao sujeito, no que concerne à estrutura, os problemas somente podem ser solucionados de maneira coletiva, com a colaboração de gestores e sobretudo de governantes:

A escassez de recursos – materiais, didáticos e financeiros – parece ser um dos fatores que, aliado a formação precária, limitam os tipos de atividades musicais a serem desenvolvidas pelos professores nas escolas (Del – Bem, 2005, p. 85 *apud* FUCCI – AMATO, 2012, p. 96).

1.2 – Diretrizes e currículo

A obrigatoriedade da música enquanto conteúdo da educação básica, que remete ao decreto imperial 1.331 de 1854, passando por diversas transformações até o parecer 13.278/2016, parecem não levar em consideração a realidade quando analisamos as disparidades entre diferentes municípios e até mesmo entre unidades de um mesmo município. Em São Carlos, por exemplo, se consideramos que a soma dos alunos que compõe o corpo discente é 6.193³ (levando em conta apenas o ensino fundamental), e a quantidade de professores de música atuantes na rede (são 5), temos como resultado desta divisão 1.237 alunos por professor, aproximadamente. Isso significa que cada professor teria que atender este número de alunos para que a lei se efetivasse. Porém, uma vez que cada professor atende realmente cerca de 480 alunos, levando em conta os cinco professores, temos 2.400 alunos atendidos, ou seja, uma defasagem de 3.793. Portanto, para que todos os alunos fossem contemplados com o ensino de música, ao menos mais 4 professores precisariam ser contratados.

Se no momento em que nos encontramos o ponto de partida de nosso questionamento é verificar se há ou não, de fato, o ensino de música nas escolas, o que dizer sobre questões

³ <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/nossas-escolas.html> - acesso em 18/07/2017

relacionadas às diretrizes, como a efetividade desse ensino, sua contribuição para a construção de uma sensibilidade musical ampliada e um ouvido mais reflexivo? Em outras palavras, uma vez que existem alunos que ainda não tem contato, sequer esporádico, com o conteúdo musical proposto para a educação pelas diretrizes, em que nível se encontram as discussões sobre o currículo de música? Mais do que isso, quais são as orientações que fomentam a educação musical?

Procurando averiguar respostas possíveis para esta última questão, delimitando o Estado de São Paulo, mais especificamente as Orientações Curriculares e Didáticas do Ensino de Artes para o Ensino Fundamental ciclo I, buscamos, pela análise do material, em uma perspectiva da teoria crítica da sociedade, fomentar a discussão das potencialidades e limites de uma das fontes que orientam o trabalho do professor na educação básica no que diz respeito ao ensino de música.

Após uma leitura exploratória da íntegra do material, debruçamo-nos sobre as orientações gerais e, mais profundamente, sobre os trechos que tratam especificamente da música. Realizou-se paralelamente a leitura dos textos que compõe essas orientações, levando em conta suas referências, inferências sobre determinados termos, expressões e ideias que pudessem respaldar o posicionamento pedagógico dos autores e, conseqüentemente, os intuítos formativos implícitos e explícitos nos comentários, atividades, rodas de conversa, avaliações enfim, em tudo o que pudesse desvelar o tipo de formação pretendida pelo documento.

Dentre os termos cuja análise é importante para nossa pesquisa, utilizados pelos autores do material, temos: “expectativas de aprendizagem” – esta expressão, que por nós é vista como sinônimo de objetivos, refere-se exatamente ao tipo de formação almejada. O único objetivo que se repete, estando no primeiro e no terceiro ano discriminado com um texto exatamente igual, é - reconhecer elementos da linguagem musical, bem como, da forma musical. Daí concluímos que o principal objetivo do material é o ensino da música enquanto linguagem. Isso é reforçado por outros objetivos que dizem diretamente respeito a compreensão e utilização de elementos da linguagem musical e seus desdobramentos, por exemplo, a notação musical.

Chamamos a atenção para o fato de música não ser uma linguagem discursiva apesar de sua similaridade a ela. Segundo Adorno (2006) expressões que aproximam idioma e expressão musical não são meras metáforas. Esta semelhança se estende do todo ao singular, ou seja, desde a estrutura/forma até as notas individualmente. Porém, diferentemente do que ocorre com as línguas, na música não há conceitos expressos de forma discursiva.

Neste ponto, ainda segundo Adorno, ambas se diferenciam, pois a interpretação das línguas está relacionada à compreensão, já a interpretação da música está relacionada à

execução. Daí que tanto no discurso escrito ou oral quanto na música o significado não reside apenas no objeto ou no sujeito, mas surge da tensão entre ambos. Porém na música isso se dá de maneira mais acentuada e, quanto maior a tensão mais significativa a obra em termos estéticos (que dependem fundamentalmente da relação entre forma e conteúdo).

Em ADORNO (1941) temos a expressão: linguagem natural da música. Para o autor tal terminologia contém uma ideia equivocada inculcada nos ouvintes sem conhecimento musical. Nela há a impressão de que a organização dos sons pode se aproximar ou afastar de uma forma mais ou menos natural. A incorreção dessa afirmação se dá, dentre outros motivos, por preterir de influências ou características musicais cuja origem e sentido só se legitimam por suas inserções históricas e geográficas. Em outras palavras, determinações culturais e sociais alteram e são alteradas por produções estéticas, isto é, não há uma linguagem natural e imutável que existiu no princípio das manifestações sonoras pelos seres humanos e que vá se perpetuar indefinidamente.

Não discordamos da utilização do termo linguagens, utilizada por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para diferenciação entre artes visuais, dança, música e teatro, por ao menos dois motivos: primeiramente por tratar-se de uma terminologia recorrente, já consolidada e, em segundo lugar (e mais importante) devido ao fato de a mera alteração da terminologia não vir a modificar os conteúdos em si e a maneira como estes estão presentes na sala de aula. O inverso, a saber, a mudança nas práticas e conteúdos, e conseqüentemente na nomenclatura, nos parece mais adequado. Porém observamos a necessidade de não se referendar a música como mera linguagem universal, imune a interpretações e reinterpretações.

Outro termo sobre o qual é importante refletir que está presente no material é “situações de aprendizagem”, o qual vemos como sinônimo de sequências didáticas⁴. Traçando um percurso coerente, o texto do primeiro ano se repete no terceiro - praticar um repertório de canções, jogos musicais e danças tradicionais que proporcionem o desenvolvimento de habilidades musicais; propiciar a apreciação musical durante as propostas; valer-se de diferentes meios para reconhecimento da forma na música (ex.: parlendas, canções, jogos musicais, danças tradicionais, gravações e execuções ao vivo de peças instrumentais, referências visuais como partituras e obras de arte, referências audiovisuais como vídeo clipes, filmes e animações sobre obras musicais, compositores, estilos e/ou períodos da história da

⁴ Esta expressão parece hoje fazer parte do senso comum, mas de fato não é parte da natureza do ato educativo ter de contar com receitas sobre como deve (pode) ser feito algo para que um processo educativo ou informativo aconteça.

música); neste âmbito vemos a exploração da sinestesia como forma de fixar elementos da linguagem musical.

O contraponto presente neste trecho é o que Vieira (2016), remetendo a Saviani, diferencia como objetivos proclamados e objetivos reais. Os primeiros vemos na leitura acrítica do documento, ou seja, quando levamos em conta apenas o que está escrito, sem analisar toda a conjuntura presente na execução daquilo que é objetivado. Se não confrontamos o que é recomendado com as condições concretas de infraestrutura, formação dos professores e disponibilidade de materiais, não percebemos os objetivos reais. Estes estão diretamente ligados, neste caso, à inviabilização dos objetivos proclamados.

A formação, como observamos durante a leitura do material, não diz respeito apenas aos discentes, mas também aos docentes pois, como iremos verificar a seguir, há muitos trechos nos quais o objetivo é claramente a formação do professor, como em um curso de curta duração sobre educação musical.

Portanto, seria mais adequado dizer semiformação do professor, uma vez que, devido a sua densidade, não é possível apropriar-se dos conhecimentos necessários em um espaço e tempo tão curtos, se é que não podemos considerar a formação do professor em serviço como nula, pois as oportunidades de formação fornecidas pelas secretarias e diretorias de ensino não são suficientes, e o tempo disponível fora da sala de aula que a maior parte dos professores desfruta é muito aquém do necessário para uma formação.

Vemos, então, que num local onde se esperava encontrar informações para os docentes, das quais estes usufruiriam para a formação dos discentes, existe uma tentativa paliativa de substituir a formação. Na linguagem popular procura-se “tapar o sol com a peneira”, uma vez que se tem plena consciência de que a formação de muitos dos professores de arte que atuam em nosso país passa ao largo de conhecimentos musicais substanciais.

Portanto, se a emancipação se dá na relação entre autonomia e adaptação (VIEIRA, 2016) as orientações curriculares em análise exacerbam a segunda, pois tudo deve ser adaptado: a formação dos professores, os locais e materiais utilizados nas aulas e, por fim, os conteúdos contidos nas aulas, visando, por fim, à adaptação dos discentes ao ambiente sonoro mediado pela indústria cultural. Esse movimento de adaptação constante conduz ao impedimento da emancipação pela falta de autonomia. *Deste modo, os documentos oficiais expressam, enquanto objetivos proclamados, a emancipação, porém, produzem como objetivos reais uma educação limítrofe centrada na dimensão simploriamente adaptativa* (VIEIRA, 2016).

No que diz respeito aos discentes o material peca, às vezes, por ir além das possibilidades concretas e, algumas vezes, fica aquém. Estas situações são delimitadas

principalmente por questões estruturais e de recursos de material para a aplicação das atividades sugeridas.

1.3 – Conceitos pseudoestéticos do conteúdo

Neste contexto, durante a pesquisa, por vezes nos questionamos em que sentido as atividades e propostos pelo material didático podem funcionar contra ou a favor da indústria cultural. Sem ser conclusivo, observamos uma tendência surpreendentemente emancipatória, ao preconizar, em algumas atividades, situações nas quais a apreciação atenta, a execução consciente e a (re)criação ordenada direcionam para uma prática musical esclarecida, a uma formação cultural (*Bildung*). Porém, levando em consideração a quantidade de horas/aulas distribuídas ao longo do ano, nos deparamos com um número insuficiente (cerca de 80 h/a para a disciplina de arte) para um processo longo e matizado de aprendizagem, escuta atenta e reflexão, que são condições inescapáveis para que ocorra a formação.

A formação, por sua vez, no contexto da filosofia de Adorno, faz referência a um processo mais amplo que vai além do ato de transmitir e receber ideias, diz respeito a uma capacidade de utilização do conhecimento e ao mesmo tempo de sua crítica radical na construção da cultura (ROMEIRO, 2015, p. 17).

É bem verdade que, em alguns poucos trechos, temos digressões cheias de preciosismos, juízos de valor e equívocos. Porém, no geral, o que realmente pesa contra o material são as partes que potencialmente causarão frustrações nos professores por não considerar que as condições são inadequadas, tanto em termos de estrutura (ausência de salas silenciosas, com pouco ou um mínimo de interferência) e de materiais (instrumentos ou sucata para construção de instrumentos devido falhas nos canais de comunicação entre escola e pais).

Consideramos determinante o fator estrutural e por isso não compreendemos a pouca relevância dada a este por Thiago Abdalla⁵ (2015). Se o tempo todo ele considera a variação na formação dos professores, por que também não considerou a variação na estrutura disponível? Ao nosso ver esse é um dilema enfrentado por Abdalla (2015) que deveria ser explicitado nas orientações curriculares.

Fora isso o incentivo, mesmo que não recorrente, no uso de vídeos parece fazer pouco sentido para uma prática musical que procura valorizar a expressão de ideias e

⁵ Profissional responsável pelo conteúdo de música das orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental – anos iniciais - do estado de São Paulo.

sentimentos através do som. Afinal, ao lançarmos mão de um recurso visual que por vezes vem totalmente desconectado da mensagem auditiva sobre a pretensão de “liberdade poética/artística/de criação” corremos o sério risco de deixarmos as questões sonoras em segundo plano.

A falta de tensão entre os polos cidadania e trabalho (VIEIRA, 2016) explica um pouco esse paradoxo. A utilização de produtos da indústria cultural torna-se um problema em si quando são acompanhados da falta de reflexão e de criticidade, o que ocorre, via de regra, nas orientações curriculares e didáticas em análise.

Poucos momentos se caracterizam pela pseudoindividação e/ou estandartização, mas notamos algo que denominamos conceitos “pseudoestéticos”. Este são utilizados como fuga para não se discutir o que é realmente relevante em termos estéticos sobre uma obra. Acreditamos que ao invés de se questionar as crianças se determinada música é alegre ou triste, relaxante ou tensa, deveríamos nos questionar e questioná-las acerca de quais recursos o compositor se utiliza para transmitir essas impressões. Como ele trabalha com o material, qual a simplicidade ou complexidade em cada frase, cada compasso e, sobretudo, na relação entre eles.

O que propomos aqui é a interação entre o que é aprendido como conteúdo de música (propriedades do som neste caso) e a análise das obras. Exemplificando indagaríamos aos alunos quais propriedades, isoladamente ou em conjunto, o compositor varia para transmitir as sensações de tristeza/alegria, relaxamento/tensão etc. Espera-se que, com a repetição dessa atividade ao longo do ano, os alunos percebam que o “entristecimento” ou o “relaxamento” podem ser transmitidos tanto por uma variação timbrística quanto por modificações na altura ou duração das notas. A intensidade, por exemplo, também é uma propriedade que auxilia na variação das características da obra.

Para Vieira (2016) temos uma falta da contemplação nesta situação. Em contrapartida o que se espera dos alunos é a ação, que sejam ativos e não contemplativos. Em outras palavras o que importa no final da aula, do bimestre e do ano letivo é o que se fez e não como se fez. Com isso se privilegia o trabalho manual em detrimento ao intelectual.

Adorno (2008) aponta que, por serem reais, os sentimentos suscitados pelas obras de arte são extra-estéticos (p. 405). Portanto, para o autor, a atitude cognitiva faz mais justiça ao fenômeno estético. Todavia Adorno pondera que a obra não é apenas estética, concluindo que a postura mais adequada para a análise das mesmas deve ser meta-estética. Temos então uma relação entre os conceitos “pseudoestéticos” utilizados no material em análise com os e níveis de sentido extra-estéticos definidos por Adorno. Portanto, não se trata de deixarmos de analisar

as composições em termos de sentimentos, mas de não nos atermos apenas a isto, analisando as obras meta-esteticamente. *O contato com uma expressão singular, que é uma obra de arte, é ao mesmo tempo a manifestação de um contexto histórico social e coletivo, que deve ser construído a partir de um processo reflexivo executado pelo próprio aluno* (VIEIRA, 2016).

Vemos que a autonomia do aluno é fundamental para que este atinja a emancipação. Pelo esclarecimento, no contato com as obras de arte, e conceitos explorados e ensinados na ação do professor, os alunos poderão atingir níveis mais complexos de compreensão da obra, algo que se dá, necessariamente na interdisciplinaridade. Isto é, o professor de música não pode abdicar de conhecimentos históricos e sociológicos se objetivar o aprofundamento dos conteúdos musicais.

Se perguntarmos a alguém se "gosta" de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar (ADORNO, 1996, p. 66).

O “gostar” tornou-se um substituto do “conhecer”. Os sujeitos já não são capazes de gostar de fato, pois a estética se transformou em algo não passível de análise e discussão. Algo, em grande medida, vislumbrado e perseguido pela Indústria Cultural, mas que foi garantido ao se retirar a discussão sobre gosto do ambiente escolar.

Ainda segundo ADORNO (1996) ama-se os produtos da indústria cultural porque não é permitido amar outra coisa. A ação da semiformação impossibilita a reflexão e a crítica. Assim garante-se não apenas que os produtos da indústria sejam os únicos a serem consumidos, mas que os consumidores anseiem em consumi-los, tornando-se assim parte do rebanho, tendo a satisfação de “fazer o que todos fazem”.

Ao nosso ver, enquanto não houverem espaços nos quais possa-se discutir o gosto (estética) não há possibilidade de mudança/transformação do *status quo*. Sendo a escola um desses espaços privilegiados, no qual a reflexão e crítica devem ser pressupostos *sine qua non*, nos é cara a discussão sobre os materiais orientadores das práticas escolares, justificando-se, portanto, a análise realizada pela presente dissertação.

Mesmo a disciplina pode ser expressão de livre solidariedade, quando o seu conteúdo for a liberdade. Embora a audição regressiva não constitua sintoma de progresso na consciência da liberdade, é possível que inesperadamente a situação se modificasse, se um dia a arte, de mãos dadas com a sociedade, abandonasse a rotina do sempre igual (ADORNO, 1996, p.107).

A observação acima, realizada por Adorno, nos faz ponderar o quão reversível é a situação criada pela Indústria Cultural quando esta lança mão da pseudoindividação e da estandarização (conceitos que serão aprofundados mais adiante). Disciplina, substrato indispensável ao ensino, deve ter como conteúdo a liberdade, a busca pela autonomia. Sendo assim, arte e sociedade podem “dar as mãos” por meio de uma educação que vise a emancipação.

Fonterrada (2003) aponta a confusão entre público e privado como um dos agravantes da semiformação. Ao serem impedidos de discutirem sobre assuntos estéticos, relacionados ao gosto, sob a justificativa de estes serem particulares/individuais, os sujeitos são impossibilitados de compreender a lógica da grande indústria. *Nesta época, a informação é instantânea, mas falta discussão ética e estética. Valores são deixados de lado, como se fossem questões de foro íntimo, não pertinentes ao grupo social* (FONTERADA, 2003, p. 269).

Daí também nascem conflitos, pois questionar o “gosto” musical de um sujeito ou de um grupo, passou a ser encarado como preconceito/elitismo. Vemos então que a distorção na compreensão de um elemento da vida social (algo público sendo tratado com particular) pode nos levar a sérios problemas, culminando, inclusive, em ofensas físicas e/ou verbais, transformando questões estéticas, e, portanto, éticas, em questões judiciais.

Segundo Maiso (2015)

El joven Adorno no tardó en comprender que, si la composición es interpretada como una confrontación entre el material musical en su estado de evolución histórica y la capacidad de configuración del compositor, la música se convierte en escenario de las tensiones entre dominio y emancipación (p. 25).

Tal citação explicita a relação entre evolução social e da arte, apontando o por que podemos considerar o gosto como “sismógrafo da sociedade”. Afinal, tanto os conflitos provocam alterações no gosto quanto este provoca conflitos, sobretudo, com já fora afirmado, quando não há discussões estética/éticas coletivas.

2 PROPOSTA(S) PEDAGÓGICA(S) QUE FUNDAMENTA(M) O MATERIAL

Iniciando a análise referente ao material do Estado – Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental nos anos iniciais - verificamos tratar-se de um total de 798 páginas, mas que, por possuir trechos introdutórios e reiteração de informações, tem a quantidade de páginas a serem analisadas reduzidas para 594.

Mencionando especificamente a parte que trata sobre música, o total é de 210 páginas que também é reduzido, pelas repetições, para 144. Fixando o total de páginas da somatória de todos os volumes (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) em 800 e o número de páginas destinadas à música em 200 temos exatamente $\frac{1}{4}$, ou 25%, do total de páginas referentes à música, ou seja, uma divisão minuciosamente igualitária entre as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro). Mas, se tomarmos como base os números precisos, temos a área de música como a mais privilegiada, isto é, com um maior número de páginas dedicadas a ela. Porém, como veremos posteriormente no aprofundamento da análise, este excedente no número de páginas se deve ao fato de a linguagem musical ser a que conta com maior número de recursos (desenhos, partituras etc.) a serem utilizados pelos docentes nas aulas. Inclusive páginas para serem impressas e entregue aos alunos para a realização de determinados exercícios.

O fato de o número de páginas da área de música ser exatamente $\frac{1}{4}$ do total, levando em conta que são quatro linguagens, nos indica uma questão quantitativa, pois não há área privilegiada. Quanto ao fato de a área de música ser a que conta com mais páginas destinadas a recursos paradidáticos demonstra uma preocupação específica/diferenciada com esta área.

Não há anexos nem apêndices no material. Portanto a única diferenciação entre a música e as demais áreas é que essa apresenta exercícios para serem impressos e entregues aos alunos, aproximando-se mais de uma cartilha, já as demais áreas (artes visuais, dança e teatro) não contém páginas com exercícios a serem impressos e entregues aos alunos.

Historicamente, nas últimas quatro décadas, o ensino de artes visuais vem sendo privilegiado, em detrimento dos demais (dança, música e teatro), por diversos motivos. Dentre estes a formação dos professores e as condições de estrutura física e disponibilidade de material disponíveis nas unidades escolares. Consideramos aqui quatro décadas, tomando como base a promulgação da lei nº 5.692/71. Nesta, a **disciplina** educação musical passa a ser substituída pela atividade **educação** artística. Com o surgimento dos cursos superiores de educação artística em 1974 dá-se a formação do professor polivalente que, devido ao curto período de duração dos cursos (dois ou três anos), resulta na inserção no mercado de trabalho de profissionais com grandes lacunas de formação (FONTERRADA, 2008). Ao privilegiar, ao menos

quantitativamente, a área de música, pode ser identificada uma busca por equilibrar esta situação fazendo com que as aulas de música passem a ocorrer com uma maior frequência.

Portanto, neste momento, tomando como base a questão qualitativa, a área de música é privilegiada provavelmente com o intuito de amenizar o desequilíbrio histórico já mencionado por meio de um maior investimento, na quantidade de orientações didáticas e material didático, destinados a esta linguagem artística.

A equipe revela o material como sendo resultado de três anos de trabalho intenso. Considerando o ano de divulgação do documento (2015) temos os anos de 2012, 2013 e 2014 como os que delimitaram o trabalho. Segundo o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico⁶ (PCNP) da diretoria de ensino do município de São Carlos, não houve uma comunicação direta com os professores de arte, de forma que estes pudessem contribuir substancialmente para a confecção do material. Ao longo destes três anos vemos que o empenho para que a interação com os professores de artes em exercício não fora, ao menos, suficiente.

Contraditoriamente, os responsáveis pelo material deixam claro que ideias e sugestões dos professores foram necessárias para o sucesso. Mesmo se considerarmos que alguns professores se interessam mais que outros em opinar sobre o material é fundamental que, em casos desta magnitude, seja fixado um canal de comunicação democrático.

Tal contradição se revela de extrema importância, pois demonstra inverdades presentes em um documento oficial do estado de São Paulo. Ao menos explicita uma falta de clareza sobre a participação dos professores, os maiores interessados nas orientações e, sem dúvida, aqueles que se encontram em melhor posição para opinar sobre o currículo.

Com o intuito de ilustrar o posicionamento dos autores do material aqui analisado faz-se necessária a apresentação do seguinte trecho presente nos cinco volumes:

Destacamos aqui o incentivo e apoio recebidos dos nossos superiores para a publicação deste material que apresenta o “tom” e a intenção pretendidos por esta Pasta no que diz respeito ao ensinar/aprender arte nos anos iniciais, bem como as atitudes e procedimentos diante da legislação escolar que reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento das crianças e na construção do cidadão sensível, crítico e transformador (SÃO PAULO, 2015a, p. 4).

O primeiro ponto que merece destaque é a utilização do termo musical “tom”, este sim alvo de aprofundamento posterior por estar intimamente ligado ao tema da presente dissertação. Em música o termo “tom” está ligado a tonalidade e, como exemplo podemos citar DO maior

⁶ Informação obtida em diálogo pelo telefone.

ou LA menor (relativos). Uma das características dessa terminologia é que ela prescreve um padrão não apenas na sequência das notas de uma escala, mas também no encadeamento de acordes, ou seja, está intimamente ligada à melodia e a harmonia. Em outras palavras o “tom” fixa uma sequência lógica na utilização e repetição de determinadas notas e acordes, dependendo de cada caso, que prevê sim algumas exceções ou interrupções na lógica, isto é, interrupções semilógicas, mas possui pontos extremamente fixos, imutáveis que compõe um canône.

Nessa lógica da tonalidade determinados acordes são mais importantes que outros e **dominam** a situação/composição ou dão o **tom** da música. Por outro lado, quando pensamos em pantonalismo, isto é, um sistema mais complexo e amplo que inclui o tonalismo, não há uma hierarquia entre as notas e os acordes.

Fica aberto o caminho, portanto, à quebra da unidirecionalidade tonal. A harmonia não está, aqui, relegada a um segundo plano. O que se renega é a pretensão tonal de uma direcionalidade única e uma inequívoca e privilegiada tônica, amarrando a construção e o desenvolvimento dos motivos numa única perspectiva direcional da harmonia. Defende-se, assim, a *pluridirecionalidade harmônica* (MENEZES, 2002, p. 95).

Aqui necessariamente as notas e acordes devem aparecer um número equivalente de vezes dentro da composição e não devem ser repetidos em posições que destaquem (começo e fim por exemplo). Se pensarmos do ponto de vista das notas e dos acordes, portanto o tonalismo é menos, ou nada, democrático em relação ao pantonalismo. Consequentemente quando se escolhe a expressão “dar o tom” há a possibilidade de se analisar a situação como potencialmente autoritária, dogmática ou de liderança baseada em padrões pré-determinados.

Esta é uma demonstração de que o documento em análise não é dialético, ou ao menos não levou em conta a escolha da expressão “dar o tom”. Devemos deixar claro que não foi a indústria cultural quem criou o tonalismo, mas se apropriou de sua característica restritiva para salientar a estandarização (ZUIN, 2015, p.24).

Ao discorrer sobre Arnold Schoenberg, Maiso destaca que:

Sus composiciones rompen la fuerte jerarquización de los sonidos en la gramática musical tradicional, cuya propia terminología remite ya al dominio (se habla de dominantes y subdominantes), instaurando un modelo en el que todos los sonidos tenían la misma importancia (MAISO, 2015, p. 27).

Nesta análise, decorrente dos escritos de Adorno, fica clara a diferenciação entre tonalismo e pantonalismo. Hierarquia, domínio e os termos relacionados a estes conceitos estão sob a égide do tonalismo, sendo que no pantonalismo não há uma defesa específica de uma característica composicional, mas a busca de equilíbrio dentre as possibilidades.

Por estarmos tratando de um assunto estético podemos encará-lo como ético e, conseqüentemente, político. Seguindo as explanações do autor supracitado, em suas análises dos escritos de Adorno, uma das características das composições da escola de Schoenberg, é o questionamento de pressupostos sociais que se apresentavam como naturais e imutáveis, como a autoridade, as convenções e as normas.

Seguindo este raciocínio, MAISO (2015) aponta que Adorno previu com três anos de antecedência a resistência que “expulsaria” as composições em discussão da Europa. Isso se deu devido ao fato de serem obras emancipatórias, que incomodavam a grande massa pela sua difícil compreensão e a elite pelo seu potencial revolucionário.

Daí a relação entre a resistência às vanguardas e o fascismo. Historicamente observamos uma resistência às vanguardas artísticas desde, ao menos, o século X. Porém, o que houve na primeira metade do século XX ilustra uma reação violentamente direcionada contra as mudanças de paradigma.

Os meios utilizados para minar o terreno no qual poderia florescer a nova música não se restringiram aos estéticos. Houve ações econômicas e políticas para garantir a infertilidade da música de vanguarda:

La inflación y la crisis habían mermado el poder adquisitivo de las clases medias, y esto repercutió sobre la afluencia a las salas de conciertos. Y es que el joven Adorno era consciente de que los motivos que subyacen al abismo entre la producción musical y el público no podían buscarse en consideraciones estéticas, sino sociológicas (MAISO, 2015, p. 33).

Vemos então a importância de se discutir o gosto, tal como as complexas relações entre arte, sociedade e política. Comprovadamente, quando a população é impedida de se defrontar com experiências estéticas diferenciadas, reflexivas e que levem ao esclarecimento, essa se torna reacionária e hostil a toda e qualquer vanguarda, ou ao menos, se torna presa fácil da propaganda contrária à vanguarda estética, ao usufruto das artes e demais manifestações de sensibilidade intelectual.

2.1 Características comuns às quatro áreas

O material conta com expectativas de aprendizagem, conteúdos e situações de aprendizagem (artes visuais, dança, música e teatro). Considerando “expectativas de aprendizagem” como objetivos e “situações de aprendizagem” como sequências e/ou procedimentos didáticos analisaremos as intenções dos autores ao produzirem tal material.

Outro ponto do material que permite uma análise ambivalente é a citação escolhida pelos idealizadores para descrever o poder das imagens: *A criação e a circulação destas produções constroem significados coletivos que podem também se transformar em instrumentos de dominação e poder.* (Cf. GUERRA, 2005, *apud* SÃO Paulo, 2015a, p. 7). Este é um alerta que deve ser considerado pelos professores, pois ao se trabalhar imagens na sala de aula deve-se ter o cuidado para que, por exemplo, estereótipos sejam combatidos e não reforçados. Isto advém do fato de que no planejamento de uma aula está contida tanto a possibilidade de alienar-se quanto de emancipar-se, de possibilitar a autonomia ou de confirmar/garantir a heteronomia.

Benjamin observa que:

Para o homem hodierno, a imagem do real fornecida pelo cinema é infinitamente mais significativa, pois se ela atinge este aspecto das coisas que escapa a qualquer instrumento – o que se trata de exigência legítima de toda obra de arte – ela só o consegue exatamente porque utiliza instrumentos destinados a penetrar, do modo mais intensivo, no coração da realidade (BEJAMIN, 1975, p. 26).

O fato de nos encontrarmos em uma sociedade onde as **características da indústria cultural** levam a uma ocupação dos sentidos tendencialmente total e integrada implica a indissociabilidade entre som e imagem, ao menos na aula de música. Sendo a sinestesia o estímulo de dois sentidos, em nosso caso visão e audição, por uma única fonte, imagem ou som, os alunos são constantemente influenciados por determinadas imagens que remetem a sons específicos e vice-versa. Essa situação, que ocorre tanto na aula de música quanto fora dela, remete totalmente à indústria cultural, uma vez que esta se utiliza de imagens para reforçar estereótipos garantindo a estandartização de seus produtos. SCHAFER (1991) adverte que

O perigo desses exercícios sinestésicos é que o excesso de indulgência possa levar a confusão dos sentidos e a acumulação inútil de recursos em detrimento da acuidade da experiência sensorial. Esse é o problema com a maior parte das formas de arte em multimídia hoje (p. 306).

Se o caderno em questão apresenta definições e conceituações questionáveis, tomando por base o arcabouço teórico aqui utilizado, em contrapartida podemos afirmar que há manifestações de aproximação entre o referencial teórico da presente dissertação e o material analisado. Um destes momentos encontra-se na introdução da parte de artes visuais no qual os autores utilizam as expressões: fazer/criar/interpretar/ler/fruir/produção/leitura e contextualização de imagens. Essas expressões estão intimamente ligadas às ideias de apreciar/reproduzir/criar, tão caras a à filosofia de educação musical aqui tomada como base.

As questões que surgem são: o que apreciar? Toda e qualquer obra é válida para uma adequada apreciação? Como realizar esta curadoria de maneira eficaz, ou seja, selecionando obras que levem a um raciocínio/reflexão?

A importância destas questões se deve ao fato de que:

Fiat ars, perat mundus esta é a palavra de ordem do fascismo, que, como reconhecia Marinetti, espera da guerra a satisfação artística de uma percepção sensível modificada pela técnica. Aí está, evidentemente, a realização perfeita da arte pela arte. Na época de Homero, a humanidade oferecia-se, em espetáculo, aos deuses do Olimpo: agora, ela faz de si mesma o seu próprio espetáculo. Tornou-se suficientemente estranha a si mesma, afim de conseguir viver a sua própria destruição, como um gozo estético de primeira ordem. Essa é a estetização da política, tal como a pratica o fascismo. A resposta do comunismo é politizar a arte (BENJAMIN, 1975, p. 34).

Pressupondo que a escolha das obras seja a melhor possível, o que esperar e buscar na reprodução? Quais recursos são mais adequados? Cada situação é realmente específica e única ou é possível realizar generalizações?

Sobre performance e mediação, Benjamin (1975) diria que os aparelhos (TV, Rádio etc.) não permitem que o artista (músico, ator etc.) dose sua ação conforme a reação do público, tampouco permite que o público direcione ou redirecione sua atenção como ocorre em uma apresentação ao vivo. Esta mediação nos é muito importante, pois não só a música é performática, mas também a docência. Então a ênfase que o professor/músico coloca ou deixa de colocar em determinado compasso ou frase e, em determinada explicação ou conceito são tão importantes para o desenvolvimento da aula quanto os momentos e detalhes aos quais os alunos se atentam, e a variação de intensidade com que eles o fazem.

Ao utilizar expressões como: *expressar sua arte de maneira singular e ampliar sua leitura sensível e crítica do mundo* - Maria Terezinha Teles Guerra (SÃO PAULO, 2015a), autora responsável pelas artes visuais no material em análise, lança mão dos conceitos singular e crítico. Se ao utilizá-los ela concorda com nossa compreensão de tais termos, temos que o

objetivo do ensino de arte deve ser partir do universal (arte em geral), passando pelo particular (uma obra específica) chegando ao singular (a criação do estudante).

Compreendemos como algo singular aquilo que é distinto, raro e não vulgar. E como crítico, algo que envolve a análise e a apreciação. A crítica reconhece seus limites impostos por suas dimensões axiológicas, epistemológica e suas origens, sendo menos pretensiosa que a opinião. Sendo a criação do estudante fruto do ensino verificaremos nessa, necessariamente, uma porcentagem de reprodução. Portanto a criação do estudante, apesar de não ser única, é algo especial e, conseqüentemente, essencial para o ensino, pois é pela análise crítica desta criação, tanto por parte do próprio estudante quanto do professor, que se avaliará o resultado das ações desenvolvidas durante a aula ou seqüência didática. Em outras palavras, ao verificar o resultado poderemos certificar se houve ou não algum progresso por parte do aluno em direção à emancipação e ao esclarecimento, ao menos referente aos conteúdos tratados na situação específica.

O pensamento dialético opõe-se a coisificação também no sentido de que se recusa a confirmar cada singular na sua singularidade e separação: ele determina exatamente a singularização como produto do geral (ADORNO, 2008, p. 67).

Destacamos que este singular não diz respeito apenas à criação, mas também a recriação/interpretação de obras, isto é, de uma transformação na visão de mundo de maneira que o sujeito aja e interaja nele de uma forma crítica dialética. Em outras palavras que em nenhuma situação de ensino a acriticidade na recepção dos produtos culturais/artísticos esteja presente, portanto, na verdade, que não haja recepção, mas sim uma interpretação/reinterpretação constantes revelando algo novo e verdadeiro, inclusive com a possibilidade de a obra em questão não ser algo autêntico, conseqüentemente de tratar-se de um produto criado pela e para a indústria cultural. Daqui talvez possamos concluir que, segundo o material, não há problemas em utilizar produtos da indústria cultural nas aulas, seja para cativar os estudantes ou para comparar com obras autênticas, desde que não nos limitemos a este uso.

Isso se deve ao fato de que a formação por nós almejada remete ao conceito de *Bildung*, ou seja, [...] *um conjunto que vai além de instrução. [...] algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se [...] ultrapassando [...] as noções de educação, progresso e mesmo Aufklärung, tomando seu lugar ao lado dos conceitos de espírito, cultura e humanidade* (ARALDI, 2009, p. 122-23). Por não se restringir a instrução,

esse “tipo” de formação nos permite a exploração de elementos cotidianos, no caso os *hit parades*, em busca de transcendê-los ao abordá-los negativamente.

Como componente da *Bildung* temos a experiência (estética) e, neste contexto, para SANTOS

Existimos contemplando, contraindo, formando hábitos, extraíndo da repetição algo de novo (a diferença). O hábito retém os casos no presente, mas, ao introduzir a diferença na repetição torna-se a condição da experiência e da subjetividades (2012, p. 257-58).

Podemos então traçar o caminho: contemplação – experiência – subjetividade. Da primeira etapa, segundo a própria autora, e por nós constantemente reiterado, a contemplação se relaciona à repetição, tão necessária quanto fundamental para a experiência e, conseqüentemente, para a formação. A experiência que se adquire, em decorrência da contemplação coloca o sujeito em um novo patamar, considerando sua relação com o objeto. Por fim, ao subjetivar o objeto ele (sujeito) fica livre para manipulá-lo de forma abstrata ou concreta, utilizando-se de sua capacidade teleológica, advinda da experiência, “criando” algo novo/diferente.

A distinção supracitada, entre obras autênticas e seu contrário, se faz necessária para discernirmos entre uma obra que fora apropriada pela indústria e outra que fora criada já como produto, ou seja, que nunca fora ou será realmente uma obra de arte. Se segundo MAIA e COSTA, 2015, p. 142 [...] *as interfaces da tecnologia digital ampliaram a sensorialidade humana em termos de tornar indistintos os campos da realidade e do mundo virtual* [...] podemos afirmar que a qualidade do som, bem como da imagem, produzido de forma esquizofônica não se compara como o que fora um século (ou até mesmo uma década) atrás. No entanto, se a utilização de um aparato altamente tecnológico minimiza as disparidades sensíveis em relação à “experiência presencial/real” não podemos descartar as impossibilidades de mediação formativa que este mesmo aparato encerra. Talvez isso ocorra na transformação da experiência em vivência:

A distinção entre experiência estética e vivência estilística não deixa dúvidas quanto a superioridade qualitativa da primeira sobre a segunda. Contudo, na sociedade excitada, vale muito mais ter a foto ou uma *self* no Facebook, ao lado da Guernica do que contemplar e interpretar a Guernica ROMEIRO, 2015, p. 120).

Somado a esta situação temos a posição do professor, o quanto ele deve e pode aprender com o planejamento e execução de suas aulas. Afinal ele não é e nem poderia ser um “*alien*”

que se encontra fora da lógica de mercado, fora da perversidade da indústria cultural. Temos consciência de que a luta política mais ampla é pela transformação das condições alienantes. Por outro lado, acreditamos que não há luta política sem ensino. Portanto, a transformação que se busca na visão de mundo dos estudantes deve ter também como alvo os próprios profissionais da educação. Devido às circunstâncias citadas, o material acaba por semiformar e não apenas informar os professores.

Sem dúvida que a busca dos professores deve ser por se “alienar” da indústria cultural. Em outras palavras, de buscar ações diferenciadas, que não repitam simplesmente a rotina alienante a qual são submetidos os alunos e todos nós.

Outra trilogia de termos utilizada pela autora supracitada é *investigar, interpretar e experimentar*. Novamente temos a apreciação, reprodução e criação fazendo parte da metodologia de ensino de artes, pois investigar engloba o ato de apreciar, ouvir, ver, tatear já inferindo hipóteses, analisando preliminarmente o material (obra) em questão. Na sequência está a interpretação e, por mais redundante que possa parecer, quem interpreta uma obra musical, uma canção por exemplo, é denominado intérprete e este termo está carregado de um significado muito maior do que se pode pensar em um primeiro momento.

Não podemos nem devemos nos limitar a definir intérprete como aquele que executa a música apenas, mas sim o sujeito que, devido a sua técnica e estudos subjacentes sobre a obra e o autor, imprime sua identidade na execução, não apenas lendo a partitura de maneira fria e com precisão artificial/maquinal, contudo de forma artística.

Por isso, para Benjamin (1975), o cinema deteriora a arte, e a pior apresentação teatral contém alguma autenticidade, algo impossível para o vídeo/filme. A medida em que utilizam-se recursos como gravação, edição e playback a obra perde todo o valor tornando-se mero produto. Mais do que isso, a concentração necessária à arte se esvai, torna-se diversão:

[...] as massas procuram a diversão, mas a arte exige a concentração. Trata-se de um lugar comum; [...] Necessário assim esmiuçar o assunto. Afim de traduzir a oposição entre diversão e concentração, poder-se-ia dizer isto: aquele que se concentra, diante de uma obra de arte, mergulha dentro dela, [...]. Pelo contrário, no caso da diversão, é a obra de arte que penetra na massa (BENJAMIN, 1975, p. 32).

Continuando, como consequência da interpretação temos a experimentação. E no caso específico da aula ou atividade pedagógica em artes, esta envolve o suporte, o material e o conteúdo. Portanto, podemos dizer que a experimentação se inicia na interpretação e vai para além dela. No contexto artístico, experimentar está relacionado a testar, criar, ressignificar,

reinterpretar em busca de algo novo, autêntico, genuíno porém não necessariamente inédito, incomum ou original.

Somada a importância das etapas (apreciar/reproduzir/criar) para o ensino de artes a autora destaca como imprescindível a exposição/apresentação dos trabalhos criados pelos estudantes tanto para tornar a escola um ambiente artístico como para valorizar as criações dos discentes.

Nesse sentido, o conhecimento – e o respeito – de semelhanças e diferenças, do universal e do particular, de valores simbólicos e a diversidade cultural presente nas manifestações artísticas, possibilita um processo de humanização, de aprofundamento dos valores de solidariedade, da ética, da estética e da política, voltados para o bem comum (GUERRA, 2011 *apud* SÃO PAULO, 2015a, p. 10).

Mais uma vez temos o universal e o particular fazendo parte de uma relação dialética da qual surge, potencialmente, o singular. Este singular, em termos amplos, seria a possibilidade de uma cultura humana, uma situação na qual todos os seres humanos compartilhariam a cultura e as artes sem preconceitos ou hierarquias, algo que seria possível apenas em uma sociedade democrática igualitária e livre. Desta mesma citação podemos desprender que sendo, em última instância, a aprendizagem musical uma aprendizagem estética, relaciona-se, portanto, às categorias de valor de belo X feio passíveis de redução a bom X mal, culminado numa questão moral, portanto, presente em todas as esferas humanas, a saber: religiosa, política, científica, cotidiana e econômica.

Na introdução geral da parte de dança, escrita por Ana Terra e Uxa Xavier, temos uma diferenciação inicial do que é praticar dança e dançar como arte (prática profissional). Neste contexto, a autora destaca as possibilidades de se aprender dança de modo informal (em uma festa), não formal (em um grupo) ou formal (em uma escola). Devido a essas possibilidades Xavier sugere que a prática de dança na escola seja uma mescla das três, isto é, mesmo que o professor não seja um dançarino profissional, com as propostas contidas no material, todos os docentes de artes, independente da área específica de sua graduação, serão capazes de vivenciar a dança e disponibilizar conhecimento sobre a relação do corpo com essa manifestação artística.

Fonterrada (2008) discorda deste ponto ao afirmar que: *importante nesse processo é a formação docente, pois, sem professores qualificados, a educação não se modificará, não importa quantos documentos o governo ponha à disposição da escola* (p.236).

A crítica que pode ser feita em relação a esse posicionamento (de Xavier) é que, diante da impossibilidade do ideal, a saber, de um professor com formação específica em dança, cria-se hipoteticamente uma situação na qual todo e qualquer professor, independente de

características físicas ou cognitivas, pode e deve ministrar aulas que tenham como conteúdo principal a dança.

Tal crítica também se estende às demais áreas, uma vez que cada escola possui especificidades em relação ao corpo docente. Por exemplo, existem escolas nas quais o professor de educação física tem formação em dança, portanto, ao menos potencialmente, este docente pode tratar de conhecimentos referentes à dança em sua aula (educação física). Outra situação hipotética é na qual o professor de artes é graduado ou especialista em dança⁷. De qualquer maneira a busca pela melhora na qualidade do ensino fica barrada, pois não há uma demanda por profissionais específicos, findando a questão apenas em quanto o processo pedagógico pode ser prejudicado pela insuficiência na formação do professor, em outras palavras, pela ausência de seu domínio sobre determinado conteúdo.

Nas palavras de Fonterrada:

[...] é preciso valorizar o professor, atitude que não pode estar presente apenas no discurso a respeito da educação, mas em todas as ações que possam contribuir para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, sob pena de se estar promovendo um simulacro de educação, e não educação de fato (2008, p. 246).

Julgamos necessária a explanação dos parágrafos anteriores devido ao fato da análise feita sobre o material se desdobrar sobre as possibilidades de seu uso, algo que será feito com mais afinco ao dissertarmos sobre a sessão que trata da música.

Como definição de dança a autora esclarece: “movimento do corpo no espaço e no tempo” (SÃO PAULO, 2015a, p. 47). Neste ponto temos uma pista da relação da dança com a música. Se a última pode ser grosseiramente compreendida com a alternância entre som e silêncio ao longo de um intervalo específico de tempo, não resta dúvida do compartilhamento da segunda variante. Outrossim, quanto ao espaço, não podemos afirmar que seja algo, nem ao menos minimamente, alheio à música. Afinal, se considerarmos as diversas experimentações que foram e vem sendo feitas ao longo dos séculos relacionadas à interferência do espaço no resultado da execução musical temos este, compartilhado com a dança, como uma variante fundamental tanto para o ouvinte quanto para o músico.

Como alerta Xavier, o estudo de dança na escola não pode ser restrito à aprendizagem de coreografias. Concordamos sem restrições com a autora neste alerta, pois seria como focar a aula de música na construção de um repertório, seja ele vocal, instrumental ou misto, mas não

⁷ Consultar Soter da Silveira, Tese de Doutorado, UFRJ - 2016.

podemos prescindir da fixação de conceitos como ritmo, melodia e harmonia ou os parâmetros do som etc.

Para concretizar este alerta, ela afirma que o sentido da aprendizagem da dança não deveria ser decorar passos, mas sim, aprender um caminho. Indo além desta afirmação, nossa concepção é de que os alunos aprendam e desenvolvam sua capacidade teleológica, ou seja, realizem inferências sobre os mais variados caminhos mesmo sem tê-los percorrido. *É pela aproximação qualitativa que o sujeito autorreflete sobre o objeto. A autorreflexão é, pois, condição para a experiência formativa. Talvez esta seja a principal habilidade que a escola deva fomentar* (ROMEIRO, 2015, p. 64).

A música é colocada no texto como componente que figura na dança, juntamente com a voz, o silêncio e o som do ambiente. Se música é som mais silêncio podemos realizar uma analogia matemática afirmando que silêncio é música menos som e tal constatação nos é caríssima uma vez que as experiências de John Cage⁸ na câmara anecóica comprovaram que existe apenas o silêncio relativo e não absoluto e se levarmos em conta apenas os produtos da indústria cultural nem ao menos o silêncio relativo é uma possibilidade.

Com os alto falantes e megafones, fones de ouvido e aparelhos de som automotivos fica cada vez mais difícil e, de certo modo impossível, desfrutarmos do silêncio relativo, por mais singelo que seja quantitativa ou qualitativamente. A todo momento e em todos os espaços somos invadidos por informes, avisos, convites, alertas etc., que nos chegam por meio da audição. Com ou sem nosso consentimento aparelhos de celular, ou melhor *smartphones*, *notebooks* e televisores, alheios ou não, apelam para a audição quando não nos conseguem fisgar pela visão.

O que possibilita isso é a ausência de “pálpebras auditivas”, conceito criado pelo músico e educador musical Murray Schafer⁹ (1991). Essa constatação é muito significativa quando analisamos a abrangência e eficácia da indústria cultural pois, se algo nos é desagradável visualmente podemos fechar os olhos ou virar o rosto, do mesmo modo que, se um odor que não nos agrada, temos a possibilidades de tapar as narinas, além do que, a maior parte deles só nos é perceptível a poucos metros de distância. Se pensarmos nos sabores, aqueles que não nos agradam são repelidos quase que automaticamente, por vezes apenas pelo uso do olfato, não sendo necessário utilizar o paladar propriamente. Com as sensações percebidas pelo tato se dá o mesmo, com um afastamento instantâneo daquilo que é muito frio ou muito quente, demasiadamente duro ou áspero, enfim de tudo que nos desagrada de maneira tátil.

⁸ (1912 – 1992) Músico estadunidense precursor da música eletroacústica e aleatória.

⁹ (1933 -). Músico canadense precursor na discussão sobre ecologia acústica.

Porém, quando analisamos a mesma situação referente à audição, percebemos que, dependendo da intensidade e da mobilidade da fonte sonora, não há como bloquear o que está nos incomodando. Não é à toa que na maior parte das vezes o que nos faz despertar, seja de um sono profundo ou de um cochilo, é um som. Não um dor, uma luz ou a variação de temperatura, mas um som. Somado a isso, quando estamos “presos” a uma situação, trânsito, trabalho, sala de aula etc., podemos de alguma maneira suprimir ao menos por uma fração de segundo todos os nossos sentidos, com exceção da audição.

Prosseguindo, vemos que a indústria cultural apropria-se, de maneira exemplar, desta característica dos seres humanos, a saber: a dificuldade em bloquear sons, criando e utilizando-se de meios que possibilitem a ampla divulgação de seus produtos. Como exemplo, temos o som ambiente de diversos estabelecimentos, as rádios e os rádios, a televisão e os programas de TV, computadores, *notebooks* e *smartphones*, sobretudo, quando eles se encontram dispostos em ambientes coletivos.

Outro conceito criado por Schafer (1991) que faz parte deste contexto é a esquizofonia. Schafer utiliza tal termo ao referir-se à reprodução de gravações, ou seja, praticamente à totalidade de experiências relacionadas à música a que a maior parte da população tem acesso. Em outras palavras, se compararmos o número de vezes que uma pessoa escuta música ao vivo em relação com o número de vezes que escuta uma gravação, sem dúvida o segundo número superara muito o primeiro. Isso sem considerarmos as transmissões ao vivo como gravações, quando na verdade, sob a nossa perspectiva, não há equivalência qualitativa entre assistir um show, por exemplo, presencialmente (experiência multissensorial) e através de um aparelho (experiência bi sensorial) seja quão elevada for a qualidade da reprodução sonora do mesmo.

Adorno concordaria com Schafer ao afirmar que: *A arte não pode ser radicalmente separada do momento de contacto, do instante da magia enquanto instante de elevação: de outro modo perder-se-ia na indiferença.* (ADORNO, 2008, p. 459)

Mais uma vez a indústria cultural utiliza com maestria todos os recursos disponíveis para que seus produtos estejam acessíveis e sendo exibidos no máximo de lugares do globo, pelo máximo de tempo possível (se viável ininterruptamente – estabelecimentos 24h/internet) de maneira instantânea e simultânea para todo e qualquer terráqueo, e quiçá extraterrestre, desde o momento de seu lançamento/estreia. Portanto, o que se transforma ao longo das muitas décadas em que a indústria cultural já opera, acentuando a esquizofonia, é a miniaturização e hibridização dos aparatos, permitindo que o acesso aos produtos/ “obras” seja muito facilitado.

[...] a liberação da internet (que em forma embrionária existia desde a década de 1970) para o uso civil e comercial em meados da década de 1990, instituiu a generalização, em escala mundial, da propaganda ideológica capitalista, antes exercida, com já se disse, de forma mais local (DUARTE, 2014, p. 39).

Retornando ao material, Uxa realiza uma importante descrição sobre a motivação do artista/professor na criação de uma coreografia. Ela afirma que essa se dá na relação entre o movimento e a música, ou o espaço ou os elementos de cena, concluindo que: *para fruir e analisar a forma/conteúdo de uma obra de dança é necessário observar as conexões estabelecidas entre tais componentes* (SÃO PAULO, 2015a, p.48).

Realizando aqui uma análise das concepções referentes ao ensino de música presente no material fornecido aos professores pelo Estado de São Paulo e detectando a valorização do movimento tanto na aula de dança quanto na de música, esperávamos encontrar nas referências o autor mais citado na área quando tratamos sobre música e movimento: Emile Jacques Dalcroze, o que não se concretiza. Posteriormente discutiremos hipóteses que expliquem esse fato.

No mesmo parágrafo acima referenciado, notamos a presença da dupla forma/conteúdo, de onde deve emergir, segundo a teoria crítica da sociedade, toda a análise de uma obra. Isso se dá pela indissociação entre ambas e pela relação dialética que estabelecem, na qual a primeira é a sedimentação da segunda, isto é, o conteúdo só se concretiza na forma e esta somente é explicada por aquele (ZUIN *et al*, 2015).

Portanto, verificamos uma aproximação entre a concepção filosófica de arte presente no material com a utilizada por nós. A importância dessa constatação se estende por diversos aspectos, sendo um deles o fato de não se considerar como uma justificativa plausível que existam obras que se diferenciam apenas pela forma ou apenas pelo conteúdo, pois diante desta perspectiva não há **apenas** forma ou conteúdo, mas uma relação que culmina na indissociabilidade de ambos.

Outro ponto de aproximação é a importância que se dá para a tríade *experimentação, improvisação, apreciação*. Com o último termo há uma relação direta com a primeira etapa na sequência da educação musical por nós utilizada. Já o primeiro e segundo termos podemos relacionar tanto com a reprodução quanto com a criação, pois ambos pressupõe experimentar e improvisar, sendo a definição desta exatamente: criar/compor em tempo real.

No material há consciência da distância entre o ideal e o real presente nas escolas: ambiente, número de alunos por turma etc. Sugere-se que a ambientação esteja mais ligada com as relações professor/aluno, aluno/aluno e de ambos com o ambiente do que com os recursos,

estrutura e material realmente disponíveis. Aqui vemos um distanciamento entre nossa concepção e a adotada pelos autores do material. Para o materialismo histórico dialético, uma das bases da teoria crítica, não há como prescindir das condições objetivas e concretas tanto na análise quanto na execução das atividades humanas. Portanto, as variantes estruturais influenciam e limitam as possibilidades de uma educação esclarecedora e emancipatória.

Elitismo é defender que as massas não precisem de acesso aos concertos e *shows* artísticos, nem aos cursos de arte e música, mas possam educar-se musicalmente pelo rádio, pelo *youtube* ou pela estrela que aparece nos programas de domingo da televisão STEFANUTO, 2014, p. 57).

Este contexto, no qual a estrutura delimita as possibilidades pedagógicas, não influencia apenas a dança, mas todas as linguagens¹⁰ artísticas. Já a efemeridade é algo que não é compartilhado apenas pelas artes visuais, conseqüentemente, tanto nas aulas de dança quanto de música e de teatro a avaliação deve, necessariamente, ser realizada no momento da execução. A dificuldade nesse processo tem uma relação diretamente proporcional ao número de alunos das turmas afinal, apresentações individuais com fins avaliativos podem causar constrangimentos, o que desvirtuaria a percepção do que realmente o aluno aprendeu. Somado a isso as três linguagens são interativas entre seus autores (dançarinos, músicos ou atores) o que faz a avaliação coletiva, no momento do “jogo”, ser a mais adequada. Conclusivamente, o número de alunos permite, se reduzido, ou impossibilita, se muito amplo, avaliar justamente.

É importante destacar que aqui vemos o jogo como algo que envolve disputa e também colaboração. Como em jogos esportivos, por exemplo, ao se executar uma música coletivamente algumas regras também devem estar estabelecidas. Porém o cumprimento destas regras e o sucesso ou fracasso na “partida”, apesar de estarem atreladas às atitudes de cada sujeito, somente se darão de forma coletiva, isto é, ou todos ganham (música bem executada) ou todos perdem (música mal executada).

Outro ponto delicado é a quantidade de horas pelas quais o professor é remunerado para planejar e replanejar suas aulas. O material pressupõe a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros materiais disponibilizados pelo Estado para o planejamento e aprofundamento dos professores no assunto. Não fosse pela escassez de tempo sem interação com alunos esse seria uma recomendação muito valiosa e, de certo modo, indispensável, porém diante da realidade finda em uma ação inviável.

¹⁰ A terminologia “linguagem” utilizada para se referir a música e as demais artes tratadas nas orientações leva a conotação utilizada por convenção, como sinônimo de modalidades.

Ao focar no conhecimento da estrutura muscular/esquelética em movimento Ana Terra e Uxa Xavier esclarecem que:

Sem esses conhecimentos todo o processo de exploração e criação de movimentos estará reduzido a um repertório, limitado ou a um repertório colado a referências midiáticas sem qualidade artística e estética, ou seja, estereotipado, onde a imitação ou a cópia elimina a possibilidade de criação ou até mesmo de um olhar crítico a esses modelos (TERRA e XAVIER, 2015, p. 63).

Fica claro que o repertório não é um problema em si, mas as referências midiáticas/estereotipadas são sem dúvida problemáticas.

[...] se Adorno criticou a pretensa autonomia das reformas pedagógicas na suposta resolução das contradições sociais por meio de um receituário pedagógico, ele próprio observou a importância das práticas educativas voltadas para a crítica do pensamento estereotipado, da rotulação e da fraqueza da memória (ZUIN *et al*, 2015, p. 83).

Portanto a escolha do repertório é fundamental sem ser suficiente. A aula, seja de dança ou de música, não pode resumir-se à escolha e transmissão de um repertório, mas deve sim ir além dele. Mas isso não diminui a importância das obras que serão utilizadas nas aulas. Na verdade a importância é da escolha. Temos então que pensamentos que se baseiam em agradar os alunos, ou os pais, ou a direção, são totalmente incabíveis. As obras a serem trabalhadas/apresentadas devem ter com critério de escolha única e exclusivamente não serem simplesmente/exclusivamente produtos da indústria cultural. Em outras palavras não serem estandardizadas e pseudoindividuais (ZUIN *et al*, 2015).

Também não podemos perder de vista que a imitação e a cópia somente eliminarão a possibilidade de um olhar crítico se os modelos utilizados forem exatamente os que buscam a alienação e a heteronomia. Por outro lado, quando os modelos são obras autênticas que exigem a interpretação e reinterpretação por parte dos sujeitos, impossibilitando uma apreciação passiva, ficará garantida a possibilidade do esclarecimento e da emancipação.

3 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Adentrando a parte de música das orientações curriculares (conteúdo) e didáticas (forma) de arte para o ensino fundamental anos iniciais, um dos primeiros apontamentos é o de privilegiar a utilização da voz e do corpo como instrumentos musicais. Tal escolha é mais circunstancial que teórico-metodológica. Os motivos estão na escassez/nulidade de materiais disponibilizados aos professores (instrumentos musicais) na ausência de estrutura física adequada dos prédios escolares (salas de aulas amplas tratadas acusticamente ou ao menos afastadas das demais salas para que não haja interferência), e na formação dos profissionais que atuam no magistério.

Deixamos claro que essa interferência é mútua, pois aulas de música, via de regra, possuem momentos de muita densidade sonora e outros de pouquíssima densidade sonora. Portanto, a interrupção da concentração pelo som parte tanto dos ruídos advindos das demais salas de aula que prejudicam o fazer musical, quanto os sons que saem do local onde ocorrem as experiências musicais pode vir a prejudicar o desenvolvimento de uma aula ou avaliação, por exemplo.

Mais uma vez estranhamos a ausência de Kodály¹¹ nas referências e acreditamos que Teca de Alencar Brito também poderia constar nos autores base, uma vez que trabalha constantemente com a voz na aula de música. *A proposta de Kodály é essencialmente estruturada no uso da voz. Assim, seu material pedagógico-musical difere da proposta pedagógica de outros educadores musicais [...]* (SILVA, 2011, p.58).

Alertamos para o fato de que essencialmente difere de puramente. Apesar da ênfase na voz, o método Kodály apresenta também outros processos que contribuem para a formação musical. Ian Guest, divulgador do método no Brasil, nos aponta algumas características:

Sua finalidade era a preservação das tradições, de modo a manter a chama acesa. Não é um método puramente vocal. Também inclui uma parte lúdica, brincadeiras com música, instrumento de percussão, flauta doce. É um processo muito natural e, através da vivência musical, a criança é levada a falar o idioma da música, o musiques (*apud* PAZ, 2013, p. 259-60).

¹¹ Compositor, etnomusicólogo, educador e pedagogo, linguista e filósofo da Hungria.

Brito (2001) destaca por diversas vezes a importância da voz, até mesmo quando se explora um instrumento, no sentido de se realizar comparações analisando limitações, contrastes, combinações e confluências entre a voz e o instrumento que está sendo explorado.

A autora, com base nas observações de Koellreuter¹², destaca a importância do contexto, isto é, das possibilidades concretas em termos de estrutura e materiais. Sendo assim, a todo momento leva em conta a possibilidade de as atividades serem realizadas tanto com instrumentos quanto com a voz, destacando a importância de se desenvolver a exploração de ambos concomitantemente. Neste contexto Brito afirma que o professor: *Deve propiciar oportunidade para a investigação e a pesquisa experimental da voz e, simultaneamente dos instrumentos* (BRITO, *idem*, p. 97).

Apesar de prever a utilização de pequena percussão (caxixi, reco-reco, tambor e chocalho) em vários momentos, o material não nos revela algo nada sobre a disponibilidade destes instrumentos ou como eles seriam adquiridos.

Outros autores que não figuram entre as referências, mas ao nosso ver deveriam, são Villa-Lobos e Bartók¹³, pois ambos tratam da utilização de canções folclóricas (devido sua autenticidade) no ensino de música, assunto abordado diretamente pelo material. Villa-Lobos é apenas mencionado como exemplo de compositor que transpõe as barreiras entre os gêneros musicais. Mas acreditamos que sua contribuição para a educação musical brasileira está muito além dessa questão.

O programa [de educação musical] de Villa-Lobos trabalhava, basicamente, com a voz humana e oferecia um curso preparatório para professores e, ainda, diversos concertos estudantis que atraíam multidões de até 40.000 pessoas (OLIVEIRA, 2007, p. 6). Esse programa foi implementado através do SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) órgão consultivo idealizado por Anísio Teixeira.

Tanto o contexto quanto o intuito nos quais surgiram e foram colocadas em prática as propostas de Villa-Lobos, são explorados por Souza (2007) a saber:

[A] concepção de educação musical para despertar a “consciência nacional” exige novas formas de trabalho, novas funções e novos currículos. Assim a educação musical tem que ‘descobrir’ outras formas organizacionais e institucionais para a aula de música, ou seja, faz-se necessário uma atualização e detalhamento na sua estrutura e funcionamento. Neste contexto surge a proposta pedagógica do canto

¹² Compositor, professor e musicólogo brasileiro de origem alemã.

¹³ Béla Bartók e Zoltán Kodály desenvolveram uma pesquisa sobre o folclore húngaro na qual se baseia em grande parte o método de educação musical do segundo e as composições do primeiro.

orfeônico de Villa-Lobos (1931 em São Paulo e a partir de 1932 frente à SEMA no Rio de Janeiro), um programa de educação musical que abrangeria todos os níveis escolares e que deveria ser implantado em todo o território nacional (SOUZA, 2007, p. 14).

Um dos fatores que torna, não o canto orfeônico em si, mas as circunstâncias nas quais se deu seu desenvolvimento no Brasil questionável, é o de a música propiciar um consenso não violento. Portanto *a música das escolas participou da trama de relações da época, podendo-se até afirmar haver o canto orfeônico se constituído em um discurso cantado do sistema* (FUKS, 2007, p.19)

Por fim, filosoficamente, segundo Paz (2013), para Villa-Lobos a rotina pedagógica da aula de música deve basear-se na distinção e compreensão dos termos, palavras e expressões musicais; na exclusão completa de falsos valores, priorizando a educação do ouvido e da alma, extirpando o academicismo da música papel (partitura) e na conscientização dos intérpretes e compositores como servidores da humanidade (p. 18).

Continuando a diferenciação entre gêneros musicais, Thiago Abdalla, que é o autor da parte de música do material, menciona a popular e a clássica, afirmando que esta última pode também ser denominada erudita ou de concerto. Aqui vemos um erro grave, uma vez que o material acaba por, em certo grau, formar os professores, pois denominamos música clássica as obras que compõe um determinado período da história da música, a saber, o classicismo. Sendo assim podemos afirmar que toda música clássica é erudita, mas o inverso não é verdadeiro, havendo a música antiga, medieval, barroca, romântica etc. Enfim está incorreto utilizar clássica e erudita como sinônimos.

Não há consenso quanto à utilização da nomenclatura “erudita”, porém, ao nosso ver, existe a possibilidade de um concerto de música não erudita, isto é, de música popular ou folclórica, o que torna o termo “música de concerto” inapropriado para definir um gênero.

Em suma, se consideramos o professor sem formação musical como público alvo das orientações em discussão, acreditamos que os termos erudita e popular seriam os mais adequados para diferenciar determinados tipos de música. As demais nomenclaturas, como música clássica e/ou de concerto deveriam ser utilizadas com cautela, explicando o que se quer dizer com cada uma e deixando claro que há outras possibilidades para suas utilizações.

Indo além, constatamos que a definição oferecida de gênero é não dialética por ser apresentada já como síntese. Como exemplo, podemos nos referir às composições de Bela Bartok e Heitor Villa-Lobos, já citados nesta dissertação. Ambos criaram obras que transpõe as distinções entre música erudita, popular e folclórica/tradicional, não se encaixando de forma

natural em nenhuma das definições. Porém, como nossa sociedade demanda por enquadramentos, foram etiquetadas como eruditas com influências de popular e folclórica, assim permanecendo.

Adorno discordaria de Abdalla quando este afirma *...que a capacidade de cantar e expressar-se por meio da linguagem musical é intrínseca ao ser humano* (SÃO PAULO, 2015a, p. 94). Ao classificar os tipos de ouvintes em sua obra *Introdução a Sociologia da Música* (2011) ele propõe oito tipos de ouvintes sendo o último o amusical, isto é, aquele que é indiferente a música. Mesmo se considerarmos que, como afirma Adorno, esta característica não é inata, mas provocada por uma relação inadequada com a música desde o nascimento, em experiências de educação musical degradantes, é fato que poderemos, como professores de música, nos depararmos com alunos amusicais.

Considerando o contexto, portanto, julga-se inadequado justificar o ensino de música levando em consideração qualquer tipo de inatismo, principalmente se for relacionado às habilidades ou à receptividade musicais (GORDON, 2000).

Apesar de compartilharmos com o autor a ideia de que no ensino de música deve haver um equilíbrio entre aprendizagem teórica e prática, que são indissociáveis, a maneira como essa ideia está colocada no material deixa margem para diversas interpretações sobre quanto a formação do professor é importante. Mais ainda não define qual seria o conhecimento mínimo que esse profissional deveria ter para desenvolver as aulas.

Nesse sentido, a forma como o material está elaborado abre a possibilidade para que aquilo que consta nele forme o professor e seja o suficiente para ministrar as aulas, reduzindo-o a uma “receita de bolo” que qualquer sujeito pode seguir, já que *...a capacidade de cantar e expressar-se por meio da linguagem musical é intrínseca ao ser humano* (ABDALLA, 2015a, p. 94) e *para nós e nossos alunos, a falta deste conhecimento [estético e teórico musical] em sua amplitude, não diminui a capacidade de sentir os sons* (*idem*).

Aqui encontramos um ponto nevrálgico de nossa análise. Afinal, porque o conhecimento estético não interfere a capacidade de sentir os sons? A teoria adorniana afirma exatamente o contrário, isto é, que a incapacidade do público em geral de realizar uma análise estética é exatamente o que contribui para a evolução desenfreada da indústria cultural. *Quem não sabe aquilo que vê ou ouve não saboreia o privilégio da atitude imediata frente às obras, antes é incapaz de as perceber* (ADORNO, 2015, p. 512-3). Para Adorno não podemos gostar daquilo que não compreendemos, portanto é inquestionável a necessidade de uma educação estética na busca pela emancipação e esclarecimento. Nos referimos aqui ao bom ouvinte, que segundo o autor frankfurtiano: *Compreende a música tal como se compreende, em geral, a própria*

linguagem mesmo que desconheça ou nada saiba sobre sua gramática e sintaxe, ou seja, dominando inconscientemente a lógica musical imanente (ADORNO, 2011, p. 62).

Isso significa que, tanto na formação dos professores quanto nos materiais por eles utilizados deve haver o fomento de discussões que contribuam para uma evolução estética social/coletiva. Em outras palavras, todas as situações de aprendizagem devem passar pela reflexão sobre o belo e o feio, bom e mal, portanto, moral e imoral, sem que tais conceitos sejam tomados dogmaticamente como coisas absolutas, mas em referência justamente à dialética do particular, singular e universal. Esperamos que toda essa discussão/reflexão impacte a aula em si transformando o ensino musical.

Esse é exatamente um dos motivos pelos quais líderes da sociedade abominam discussões acerca do gosto. Por terem plena consciência de que reflexões sobre questões estéticas culminam em questões éticas. E, ao refletirmos eticamente podemos questionar os valores da sociedade, bem como os da indústria cultural, pois esta não funciona sem a heteronomia e a alienação.

A tese de que defendemos é de que a crítica estética, reflexo de uma experiência e um pensamento estético, tem significado político, devido a sua inerente negatividade. Assim, pode potencialmente promover a autonomia do sujeito e é um modo de oposição ao embrutecimento social que desintegra as forças da subjetividade. Não se trata aqui de propor um otimismo estético reminescente de um rudimento mágico, mas sim de reconhecer que o pensamento estético é movimento diametralmente contrário a coisificação e à dócil submissão do imediato, ao esquecimento e à alienação (ROMEIRO, 2015, p. 101).

Retornando ao material, Abdalla finaliza a introdução reiterando a preponderância da prática sobre a teoria, o que acreditamos que seja um caminho para a semiformação. Ele finaliza separando como teoria o estudo de gêneros e carreiras musicais e prática a invenção e criação pessoal. Primeiramente poderíamos abordar o que difere invenção e criação, mas é algo que não cabe nos esforços do presente trabalho. Já sobre a questão de não tratar da teoria, mas apenas de gêneros e carreiras consideramos que é realmente muito reducionista, tanto que avançando no material veremos que o autor não se retém a isso, mas aborda temas como notação musical, forma musical e outras especificidades relacionadas à música que se encaixam no perfil de teoria musical.

Na verdade, o que se observa, é uma falta de clareza na introdução, pois tem-se a impressão de que a teoria musical (escrita, ritmo, melodia, harmonia etc.) não serão trabalhados, porém estes são conhecimentos recorrentes ao longo das orientações. Esta recorrência não

chega ao ponto de se almejar formar músicos, porém capacidades técnicas, críticas e sensíveis parecem ser buscadas em igual medida.

Ainda na introdução, mas como um subitem a parte, o autor propõe-se a responder a questão: O que é música? – ao que ele responde emendando outra questão: Música é a linguagem dos sons, mas o que isso significa? Ao que conclusivamente pondera:

De fato, o discurso musical não comunica ideias, conceitos e ações como a linguagem verbal. O âmbito de sua ação está associado às emoções e sentimentos. E no contexto até aqui apresentado, a prática musical poderia ser o equilíbrio entre esses aspectos emocionais (a paixão, o que move) com os aspectos racionais (o procedimento, o saber fazer e o compreender), como ocorre na execução de ritmos, frases, harmonias, melodias etc. (ABDALLA, 2015, p. 95).

Nossa questão é: O quanto do racional é emocional e vice-versa? Afinal, levando em consideração os pressupostos da teoria crítica da sociedade, nem tudo que é taxado como emocional é espontâneo e natural, mas sim boa parte do que temos como ações impensadas, raciocínios falhos devido a paixões, são resultado das influências sociais que vivemos desde nosso desenvolvimento intrauterino. Outra maneira de expressar essa ideia é afirmar que somos seres culturais, o que significa que nossas escolhas, sejam elas realizadas após muitas ponderações ou no ímpeto do momento, não são frutos exclusivos de inclinações ou emoções naturais.

Até mesmo a expressão “nossas experiências” não faz sentido, pois somente é possível experienciar em relação ao contexto e aos demais sujeitos envolvidos na situação, nunca de maneira isolada. Concluindo, a percepção da realidade de cada sujeito, salvo psicopatologias severas, sempre depende das relações que este estabelece com os demais, ou seja, interferimos nas concepções uns dos outros mutuamente a todo momento. Por fim, uma experiência estética terá como consequência algo relacionado à formação do sujeito, isto é, a sua maneira de se relacionar com o mundo interfere diretamente na experiência estética do sujeito.

3.1 Parâmetros do som e outros conceitos musicais

Na sequência do material Thiago Abdalla inicia uma discussão sobre os parâmetros do som. O primeiro a ser apresentado é a altura. Após uma breve explicação ele demonstra, com exemplos em partituras, como acordes, melodias e harmonias estão relacionadas a este parâmetro. Do ponto de vista da configuração do texto não fica claro o porquê dentre as três apenas a palavra harmonia se encontra em negrito, sendo provavelmente um erro de digitação.

Em termos de público alvo, ou seja, para quem se destina o material, podemos observar que se o professor não tiver uma formação mínima em música dificilmente compreenderá aquilo que está sendo explicitado. Mas ele permite que um leigo venha a pesquisar, obtendo conhecimento ao menos de maneira parcial no caso teórico.

O segundo parâmetro exposto é a duração. Ao resumi-lo o autor menciona o ritmo como relacionado a este parâmetro e dá pequenas definições de palavras contidas neste: pulso, andamento, compasso, padrões rítmicos/ostinatos e figuras rítmicas. Ao definir pulso ele dá como exemplo o fato de batermos as mãos ou os pés em diversas músicas. Exemplo que julgamos como adequado, porém que faria mais sentido se Kodály estivesse nas referências. No método deste, o ritmo é trabalhado gradualmente, interligado ao canto, muitas vezes com percussão corporal. Dentro de um contexto musical desenvolve-se realizações rítmicas em duas partes e melódicas a duas vozes (PAZ, 2013, p. 262). Inicialmente, e mesmo nas aulas mais “avançadas”, basicamente três figuras rítmicas são utilizadas por Zoltán Kodály: a do pulso (que pode ser a semínima, por exemplo) sua metade (a colcheia neste caso) e seu dobro (a mínima neste caso). A partir daí trabalha-se outras possibilidades apenas com a variação de andamento.

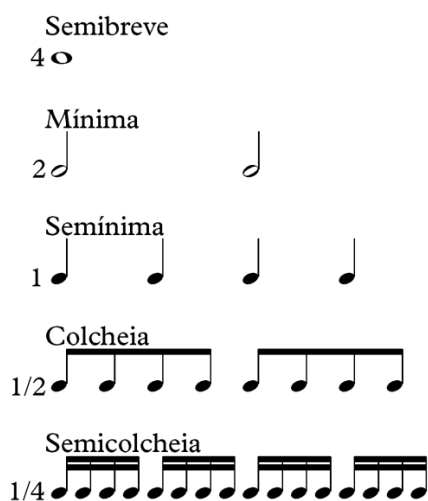
Sobre o andamento se diz ser um desdobramento do pulso utilizando a definição de Sadie (1994) - *é a indicação de velocidade em que uma peça musical deve ser executada. Para isto, dispomos de toda a gama que vai do lento ao rápido.*

Já sobre compasso ele os classifica em: binário, ternário e quaternário – algo que é explicado mais minuciosamente em parte posterior do texto, mais uma vez levando em conta que a formação do professor pode ser pouca ou nula em música.

Ao falar sobre ostinatos Abdalla afirma que por meio deles se imprime um grau de variação um pouco maior ao acompanhamento. Consideramos esta frase um pouco estranha uma vez que um ostinato é exatamente a repetição de uma frase rítmica, melódica ou harmônica (e até mesmo de uma nota), portanto, o oposto de variação. Amaral (2009) diferencia padrões repetitivos de ostinatos, inclusive afirmando que para ser considerado ostinato um padrão deve se repetir ao menos três vezes consecutivas.

Tratando das figuras rítmicas há um problema de digitação sendo o termo duplicado no texto. Neste trecho, complementando o que fora explicado, ele lança mão de um recurso/desenho que julgamos extremamente ilustrativo para a compreensão das figuras, ao menos para jovens e adultos:

Figura 1 – Notas Musicais



Abdalla utiliza mais uma vez Sadie (1994) como referência ao falar sobre o timbre. Além de definir este como uma característica qualitativa do som ele dá exemplos dos diversos timbres que podemos obter fazendo percussão corporal. Há de se observar que se o timbre é algo que explicita a singularidade da fonte sonora ele também acaba por denotar a particularidade de determinadas famílias/naipes de instrumentos. O violão e o cavaquinho, por exemplo, podem ser tocados de maneira que seus timbres se confundam.

Ao nosso ver esta é uma maneira dialética de apresentar o conceito de timbre. A saber, demonstrando que este possibilita tanto diferenciar quanto aproximar fontes sonoras, ou seja, a mesma qualidade do som que nos permite identificar a fonte pode nos levar a equívocos. Essa situação pode ser exemplificada, no caso de instrumentos musicais, diante da possibilidade de confundirmos um violão com um cavaquinho ou uma guitarra dependendo da região em que são tocados, bem como da técnica utilizada. Isso também ocorre com as vozes das pessoas, uma vez que pessoas de uma mesma família (irmãs, irmãos, pais e filhos) tendem a possuir um mesmo timbre de voz. Portanto, a característica que nos possibilita diferenciar/identificar a fonte sonora é a mesma que nos confunde.

O quarto e último parâmetro a ser explicado no material é a intensidade. Dentre os quatro é aquele com a explicação mais breve. Consideramos interessante, ao tratar-se de parâmetros do som, deixar claro que o que ocorre na linguagem cotidiana difere da linguagem científica da música quando estão envolvidos altura e intensidade. Se por um lado cotidianamente dizemos que o som está alto ou baixo, ao utilizarmos a teoria musical para nos expressarmos o correto é utilizar os termos forte e fraco respectivamente.

Consideramos este conhecimento pertinente tanto para os alunos quanto aos professores, sobretudo, aqueles com pouca formação musical, afinal ao referir-se de maneira equivocada às variações nos parâmetros do som (altura e intensidade) a comunicação se tornara falha. Quando tratamos de ensino, uma comunicação falha é inadmissível. Portanto, devemos deixar claro que o termo intensidade está relacionado a forte e fraco, cotidianamente ao volume, e altura diz respeito a grave (baixo) e agudo (alto).

Segundo Wisnik (1999) os parâmetros sonoros se hierarquizaram ao longo da história da música. No princípio era o ritmo, mais especificamente o pulso, que se sobrepunha em relação aos demais parâmetros. Podemos dizer, portanto, que combinação entre duração e intensidade era o que vigorava.

Já com o desenvolvimento do modalismo, a altura e o timbre passam a ter um papel preponderante, sendo que a melodia preponderava sobre a harmonia, algo que se inverte com o tonalismo. Por fim o atonalismo subverte tal hierarquia, retomando de certo modo o protagonismo do ritmo.

3.2 A importância do silêncio

O músico Murray Schafer (1991, p.71) descreveu que *silêncio é um recipiente dentro do qual é colocado um evento musical*. Esta observação nos é muito cara, pois demonstra a importância do silêncio para a música sendo esta, como já havíamos mencionado, som + silêncio.

Neste contexto Abdalla afirma que devemos procurar produzir o silêncio tanto externo quanto interno durante as aulas de música. Esta busca pode ser surreal dependendo da realidade concreta de cada unidade de ensino. Estruturalmente muitas escolas estão infinitamente aquém do ideal, previsto pelo autor, para uma aula de música. A utilização de tapumes e divisórias, as turmas excessivamente numerosas, a proximidade entre as salas e a ausência de espaços alternativos adequados impossibilita a existência de um local minimamente adequado para as atividades musicais.

Decorre então a frustração encontrada por muitos professores ao se deparar com as interferências nas aulas de música. Interferências de mão dupla, pois se os sons externos atrapalham seja a apreciação, a reprodução ou a criação musical os sons internos também acabam sendo problemas para as demais turmas e professores. Infelizmente o material acaba por potencializar essa frustração ao sugerir, mesmo que indiretamente, que se busque um local livre de interferências.

Na sequência, há exemplos cotidianos onde estão presentes os parâmetros do som: relógio, apito e freios de carro. Pela segunda vez o autor utiliza a expressão “altura indefinida”. Então questionamos: Há realmente altura indefinida? Ao nosso ver esta seria uma definição mais cultural (ocidental) que científica, pois se levarmos em conta músicas, sobretudo orientais, que se utilizam dos comas somados aos tons e semitons por nós utilizados todo e qualquer som pode ter sua altura determinada.

Relacionado a isto estão os afinadores eletrônicos e os sujeitos que possuem ouvido absoluto. Ambos podem indicar a afinação de um som independente de ele possuir uma “altura definida” ou não. Além disso ao considerarmos os instrumentos não temperados (exemplos: violino, viola, violoncelo etc.) as possibilidades de criação e experimentação são ampliadas se não nos fixarmos apenas nas notas da escala diatônica.

Continuando, Abdalla dá como exemplo de altura o som do freio de um carro quando acionado em alta velocidade. Falta clareza neste trecho, pois não sabemos se ele se refere ao som que resulta do atrito dos pneus com o solo ou das pinças com o disco. Tal distinção é importante por tratar-se de timbres diferentes.

Finalizando este trecho do material, sobre os parâmetros do som, o autor revela que os sons, sejam cotidianos ou não, possuem mais de um parâmetro concomitante. Também demonstra como a música é uma linguagem efêmera. Isso se relaciona diretamente ao conceito de esquizofonia desenvolvido por Schafer e já aqui mencionado. Ao lidarmos com a música ao vivo nos encontramos em uma situação completamente diferente de quando ela é reproduzida por um aparelho, pois apenas no segundo caso é possível pausar, avançar e retornar o que culmina em uma apreciação e percepção sonora completamente diversa. *Adorno defende que a música sinfônica séria, quando transmitida pelo rádio, não é aquilo pelo qual se faz passar, seja pela deturpação provocada pelo meio técnico de audição, seja pelo tipo de escuta distraída e alienada;* (ZUIN et al, 2015, p. 25)

Uma das especificidades desta segunda situação, onde há a esquizofonia, leva à uma audição técnica das obras mudando radicalmente a maneira de interagirmos com o material. Estamos então diante de um exemplo do que a teoria crítica denomina reprodutibilidade técnica.

Neste contexto análise estética e ética são inseparáveis, uma vez que estudar uma obra de arte passa a ser uma ação política. Estamos aqui nos referindo à obras criadas pela e para a indústria cultural, isto é, criações que têm como função última e principal sua reprodução e comercialização.

A fim de se estudar a obra de arte na época das técnicas de reprodução, é preciso levar na maior conta esse conjunto de relações. Elas colocam em evidência um fato verdadeiramente decisivo o qual vemos aqui aparecer pela primeira vez na história do mundo: a emancipação da obra de arte com relação a existência parasitária que lhe era imposta pelo seu papel ritualístico. Reproduzem-se cada vez mais obras de arte, que foram justamente feitas para serem reproduzidas. Da chapa fotográfica pode-se tirar um grande número de provas; seria um absurdo indagar qual delas é a autêntica. Mas, desde que o critério de autenticidade não é mais aplicável à produção artística, toda a função da arte fica subvertida. Em lugar de se basear sobre o ritual, ela se funda, doravante, sobre uma outra forma de *praxis*: a política (BENJAMIN, 1975, p. 17).

As relações que Benjamin se refere são entre a função inicial da arte (ritual – religiosa) e suas modificações ao longo da história. Essas relações sofrem sua maior modificação com a reprodutibilidades técnica. Perde-se então a autenticidade, a aura, mas, as obras continuam a ter uma função na análise histórica, sociológica e cultural, uma função política.

3.3 Possibilidades de aquecimento

Na continuação Abdalla passa a demonstrar possibilidades de aquecimento: *Aquecemos nossa turma para serem expressivos musicalmente quando contextualizamos não apenas os aspectos sociais ou históricos da peça, mas, também, os aspectos sensíveis* (SÃO PAULO, 2015a, p. 99). Focando a voz e o corpo pretende-se aquecer tanto em termos objetivos (concentração/cognição) quanto subjetivos (sensibilidade). Essa visão dos sujeitos como seres capazes de concretizar, mas também de abstrair, é fundamental às artes, pois afinal estamos lidando com uma linguagem que comunica ideias, conceitos e ações, mas não de forma discursiva.

Todas as formas de música [...] são conteúdos precipitados. Nele sobrevive o que de outra maneira estaria esquecido e que já não pode nos falar diretamente. O que uma vez buscava refúgio na forma permanece anônimo na duração desta. As formas de arte registram a história da humanidade com mais exatidão que os documentos (ADORNO, 2009, p. 42).

Somado a isso o autor destaca que a abrangência do aquecimento está ligada a profundidade com a qual o professor domina o repertório, isto é, há uma relação diretamente proporcional entre o quanto se conhece as obras e o quanto essas possibilitaram a maximização do envolvimento dos alunos.

Com o aquecimento 1 – para o corpo – pretende-se literalmente aquecer (em termos físicos, articulações etc.) e explorar sons de percussão corporal que se relacionem com a(s) obra(s) e conceitos que serão trabalhados durante a aula.

Em termos de ilustração as imagens que seguem são muito bem-vindas para a compreensão dos exercícios de aquecimento, porém não condizem com a realidade da maioria das escolas. Isso se deve tanto pelo espaço físico quanto pelas características dos sujeitos retratados, sobretudo a faixa-etária. Aciona-se mais uma vez a frustração do docente ao se deparar com a discrepância entre o exemplo ideal e a situação real.

Figura 2 – Percussão corporal 1



Percutindo a perna com as mãos alternadas e movimento curto

Figura 3 – Percussão corporal 2



Evite percutir com movimentos grandes e fortes

Figura 4 – Percussão corporal 3



Movimentos do mesmo tamanho geralmente sons com maior sincronia no tempo

Figura 5 – Percussão corporal 4



Batendo palmas com a mesma distância entre as mãos de diversos alunos

Figura 6 – Percussão corporal 5



Som seco e grave

Figura 7 – Percussão corporal 6



Som aberto e estalado

Figura 8 – Percussão corporal 7



Pés percutem o chão

Tanto as duas primeiras imagens quanto suas respectivas legendas estão adequadas como instruções para a realização da atividade. Já na terceira legenda: *Movimentos do mesmo tamanho geralmente sons com maior sincronia no tempo* (SÃO PAULO, 2015, p. 100) – parece conter um erro de digitação, mas que não compromete a compreensão do exercício. Ideia esta que é reforçada pela quarta imagem e sua legenda. As imagens cinco e seis, juntamente com as legendas, exploram de forma complementar uma possibilidade de percussão corporal tão simples quanto importante. Por fim, a sétima e última imagem remete a um som bastante contrastante com os demais criando uma “base” para os mesmos.

A relação estabelecida pelo autor entre amplitude, local e força do movimento com a qualidade do som é essencial à compreensão e desenvolvimento da percepção dos alunos. Mesmo ao professor ela é muito interessante garantido um viés formativo àqueles que não possuem. Apesar de neste momento estar restrita à percussão corporal será de grande valia quando instrumentos passarem a fazer parte das aulas, ou melhor, do ensino dos alunos, seja na escola ou não, pois é uma relação que se repete.

Essa relação diz respeito à técnica do instrumento. Algo tão complexo de ser desenvolvido e que possui vários nós na formação de músicos pode ter como solução, ou ao menos diminuição do problema, a exploração inicial da percussão corporal ainda na musicalização dos sujeitos.

Thiago Abdalla afirma que o simples fato de emitir um som coloca a criança em contato com todos os parâmetros musicais. Levando em conta a intensidade e o timbre os exercícios de percussão corporal sugeridos para o aquecimento do corpo permite que esses dois parâmetros sejam trabalhados em um nível mais que razoável. Porém, quanto à altura e principalmente à duração, o som resultante de uma batida de pé ou de palmas, pode ser considerado insuficiente.

Figura 9 – Partitura 1

O exemplo acima é utilizado por Abdalla como uma combinação adequada para o aquecimento. A qual ele fragmenta em:

Figura 10 – Partitura 2

Mesmo simples o nível de formação exigido para a leitura dessas anotações parece estar um pouco acima do que se espera do professor em outros momentos. Somada a esta contradição afirma-se que as sequências devem ser repetidas quantas vezes for necessário para a fixação do ritmo. Vemos aqui um problema, pois a percepção de execução rítmica correta pode variar de um profissional para outro. Além disso, não fica claro o quanto se deve sacrificar da aula caso os alunos não atinjam um determinado patamar. É adequado que a duração do aquecimento se sobreponha à da aula se houver dificuldades na execução dos exercícios?

BELLOCHIO (2001) afirma que, para que se contorne o problema da formação musical dos professores das séries iniciais do ensino fundamental algumas frentes devem ser “atacadas”. Dentre elas a articulação entre o professor generalista (denominado unidocente no sul do país) e o especialista, um maior investimento na formação “inicial” do pedagogo, aproximação da universidade com a escola e valorização dos conteúdos extramusicais (a aula de música não deve ser desarticulada dos conteúdos de português, matemática etc.).

Passando para o segundo tipo de aquecimento (voz) afirma-se que o intuito é praticamente o mesmo que o primeiro, porém focando a voz e, portanto, as cordas vocais e a articulação das palavras. A imitação por eco continua a ser utilizada:

Figura 11 – Partitura 3

The image shows a musical score for two systems. The first system consists of two staves. The top staff is labeled 'Professor' and the bottom staff is labeled 'Alunos em eco'. Both staves show a sequence of notes: a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Below the notes are the labels 'A...' for both parts. The second system also consists of two staves. The top staff is labeled 'Professor' and the bottom staff is labeled 'Alunos em eco'. Both staves show a sequence of notes: a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. Below the notes are the labels 'Ta - ti - ta' for both parts.

Sugere-se a utilização de sílabas simples, compostas e sons diversos como de animais, objetos, máquinas etc. Esta parte é bem mais sucinta que a anterior e não apresenta imagens da realização dos exercícios. Basicamente são atividades de solfejo bastante conhecidas de quem já participou de algum coral mesmo que por pouco tempo, mas pode tornar-se algo irrealizável se a formação musical do professor for nula.

Para Nogueira isso está relacionado ao fato de que:

Algumas vezes, o trabalho com o licenciando em Pedagogia é negligenciado justamente por essa inadequada concepção de talento: ora, dizem, os talentosos para a música estão nos cursos de bacharelado em música; portanto, para pedagogos, que não têm formação específica, que não tocam nenhum instrumento musical, apenas uma relação de técnicas aligeiradas deve ser suficiente (2012, p. 623).

Conseqüentemente, aligeirando-se a formação dos pedagogos, aligeira-se a formação dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, impossibilita-se a autonomia, a emancipação e o esclarecimento, tanto de discente quanto de docentes.

Já no terceiro e último tipo de aquecimento sugere-se trabalhar voz e corpo de forma concomitante. Tal ação é feita por meio de um jogo. Após a explicação do desenvolvimento do jogo o autor afirma que o professor deve ser fiel à afinação e ao ritmo das músicas utilizadas uma vez que as crianças aprenderão imitando-o.

Quanto à fidelidade ao ritmo concordamos, salvo a mudança de andamento – tanto diminuição (no início para ensinar) quanto o aumento (após fixarem a música como exercício exploratório). Porém quando se trata de afinação de grupos é complicado não podermos realizarmos algumas transposições, pois alguns conjuntos se adaptam melhor a determinados

tons. Em outras palavras realizar alterações na tonalidade das músicas pode ser tanto uma necessidade técnica quanto uma maneira de se explorar a tessitura.

Interessante é notar que logo após realizar esta ponderação sobre mudança de tonalidade das músicas Abdalla afirma que ampliar o vocabulário musical é um ganho considerável nesta faixa etária (6-7 anos), e é exatamente isso que pode ser feito quando cantamos uma música em andamentos (lento, rápido etc.) e alturas (grave, agudo etc.) diferentes. Na verdade comprido, curto, forte e fraco (outras palavras citadas pelo autor) são conceitos musicais que podem e devem ser trabalhados em uma mesma música bem como em músicas diferentes.

Conclusivamente o tipo de avaliação que Abdalla prescreve neste trecho do material é a diagnóstica, inclusive realizada ainda no aquecimento, levando em conta principalmente ritmo e afinação.

[...] em cada ser humano, principalmente nas crianças, incipientes no ato de viver, cujas experiências são determinantes na composição harmoniosa de pessoas capazes de considerar coração e cérebro interdependentes; como na música: onde vozes e instrumentos dialogam simultaneamente enquanto se ouvem e se respeitam... É por isso que as crianças e os sons devem coexistir no espaço da escola... E é por isso que a música faz parte do currículo de Arte. (Cristina Ap. Zaniboni Antonelli, PCNP Ourinhos)

Nota-se uma visão romântica tanto da música quanto da criança. Mas o que é válido, em termos de analogia, é que musicalizar uma criança de forma adequada é o mesmo que humanizá-la, ou melhor possibilitar que ela se humanize. Ou seja, que pela aprendizagem da música possamos nos harmonizar como sujeitos e conseqüentemente como sociedade.

A visão do material, descrita acima, possibilita que “Auschwitz se repita”. Em outras palavras, pressupor que uma formação cultural elevada garanta atitudes mais humanas, afastando a sociedade da barbárie é equivocado.

Para a humanização proferida pelo material sugere-se que algumas músicas trazidas pelos alunos para o espaço escolar podem ser válidas. Destacamos a palavra **algumas**, isto é, nem todas as músicas reconhecidas e valorizadas pelos alunos são adequadas ao espaço escolar e isto é algo que o material deixa bastante claro. *Restringir o acesso às obras mercadológicas é empobrecer as possibilidades de formação cultural, pois a adequação das obras à lógica da indústria cultural não permite à obra sair ilesa (STEFANUTO, 2014, p. 57).*

Finalizando este trecho Thiago Abdalla menciona a importância do professor se apropriar do repertório e dos exercícios utilizados nas propostas e destaca a presença de partituras ao longo do material. Porém ele afirma que a impossibilidade de ler as partituras não

impedirá a execução das aulas. Neste ponto discordamos, pois partimos do pressuposto que é necessário o professor dominar a linguagem com a qual trabalhará com os alunos.

Além disso torna-se contraditória a presença das notações dos exercícios e das músicas uma vez que não determinaram se a aula poderá melhorar ou não. Se é suficiente o envio de CDs com as músicas para as escolas, as partituras poderiam ser eliminadas do material. Mas não é desta maneira que avaliamos a situação, pois consideramos que os áudios e as notações devem ser utilizados de maneira complementar, e isso exige uma formação mínima do profissional que utilizará o material.

Apesar de constar Orff nas referências, em nenhum momento do texto ele é citado, algo que poderia enriquecer o material principalmente levando em conta os professores que possam desconhecer este importantíssimo referencial para a educação musical. Mais uma vez destacamos também a ausência de Zoltan Kodály nas referências, a qual julgamos necessária por se tratar de um autor que utiliza o corpo como viés para a educação musical, ou seja, está totalmente em sintonia com as propostas tanto de aquecimento quanto as situações de aprendizagem que veremos a seguir.

3.4 Especificidades do primeiro ano

Cada orientação de cada ano (do 1 ao 5), apresenta quadros curriculares até certa medida diferenciados. Até certa medida, pois há algumas repetições, não por descuido, mas por reiteração dos conceitos trabalhados.

A seguir temos o quadro do primeiro ano, o qual apresenta similaridades com o do segundo e, em menor quantidade, com o terceiro. A seguir realizamos análises de pontos considerados importantes para nossa pesquisa.

Tabela 1 – Quadro Curricular - Música – Primeiro Ano

QUADRO CURRICULAR - MÚSICA

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
Reconhecer elementos da linguagem musical, bem como, da forma musical.	Praticar um repertório de canções, jogos musicais e danças tradicionais que proporcionem o desenvolvimento de habilidades musicais; Propiciar a apreciação musical durante as propostas; Valer-se de diferentes meios para reconhecimento da forma na música (ex.: parlendas, canções, jogos musicais,	Identifica diferentes alturas, durações, timbres, intensidades e fontes sonoras; Identifica questões ligadas à forma musical, como: AA, AB, AA', ABA ou AABA';

	danças tradicionais, gravações e execuções ao vivo de peças instrumentais, referências visuais como partituras e obras de arte, referências audiovisuais como vídeo clipes, filmes e animações sobre obras musicais, compositores, estilos e/ou períodos da história da música);	
Utilizar elementos da linguagem musical para expressar-se;	Fornecer vocabulário musical adequado à prática do repertório (grave/agudo, lento/rápido e forte/fraco) Promover situações que estimulem a improvisação;	Canta, brinca e movimenta-se criativamente através da escuta musical; Se expressa sobre o repertório apreciado, tanto através de vocabulário próprio quanto pela terminologia musical (grave, agudo, forte, fraco, lento, rápido...); Improvisa livremente sobre aspectos da música (sequências rítmicas, andamentos e timbres);
Interagir com o professor e os colegas por meio dos elementos da linguagem musical.	Propor situações que promovam a atenção de cada aluno 'para' o grupo, enquanto produz seu próprio som;	Sincroniza-se musicalmente com os demais colegas e professor. Ex: consegue cantar ou sincronizar-se ritmicamente enquanto é consciente dos demais participantes;
Explorar instrumentos musicais.	Fornecer momentos favoráveis para utilização de instrumentos musicais ou instrumentos feitos a partir de restos industriais, de modo a valorizar aspectos musicais e os cuidados com os instrumentos; Demonstrar, com sonoridades diversas, elementos da linguagem musical por meio de canções, apreciação musical ou sonorização de histórias;	Utiliza instrumentos musicais ou instrumentos feitos com restos industriais (sucatas) nos momentos apropriados (propostos pelo professor ou pelo próprio aluno); Demonstra cuidado no manejo dos instrumentos; Percebe e explora características sonoras de diferentes instrumentos;

Quanto ao quadro curricular, acima transcrito na íntegra, destacamos na segunda linha/segunda coluna (Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades) a proposta da utilização de vídeo clipes, filmes e animações. Ao nosso ver tais recursos surgiram como e são produtos iminentes da indústria cultural. Isto não requer a eliminação de tais possibilidades para o ensino, mas exige um trato adequado na lida com o material para que este não siga com sua função de alienação. *A indústria cultural intensificou a separação e impossibilitou veementemente o processo de individuação do homem submetendo-o a ideias universalizadoras e totalitárias, culminando num processo de idiotização humana ou de desumanização* (BERTIZOLI, 2017, p. 31).

Nos demais trechos do quadro é reiterada a importância da apreciação, reprodução e criação. Muito interessante é a proposta de utilização de material reciclável para a produção de

instrumentos musicais, porém não há referências para tal prática, na qual poderiam ser utilizados propostas de autores como Smetak¹⁴ ou Sardo¹⁵.

Após este quadro iniciam-se as explicações sobre as situações de aprendizagens e as propostas nestas contidas. Quanto às expectativas de aprendizagem da primeira situação temos: reconhecer, utilizar e expressar-se por elementos da linguagem musical. Já como conteúdo: pulso, timbres de animais, melodia e ostinato.

A proposição 1 é apenas o aquecimento 2 (voz) feito por meio de um jogo que consiste em uma caixa com figuras de animais da qual cada aluno retira uma “carta” e imita o som do animal nela desenhada. Neste momento os demais alunos deverão descobrir qual é o animal. Sugere-se trabalhar a importância do silêncio e as possibilidades de variação de duração, altura e intensidade.

Na proposição 2 há a seguinte partitura:

Figura 12 - Lobato

O Sítio do Seu Lobato

Domínio Público

Seu Lo-ba-to ti-nha um si-tio, i - a, i - a, ô! E nes-se si-tio ti-nha um boi,
 i - a, i - a, ô! E - ra mú mú mú pra cá, e - ra
 mú mú mú pra lá, e - ra mú mú mú pra to-do la-do, i - a, i - a, ô!

Esta é antecedida de algumas orientações que pressupõe pouca ou nenhuma formação musical do professor que ministrará a aula. Dentre as observações realizadas pelo autor acerca desta atividade encontramos a importância da repetição. Há ao menos dois problemas na escolha da partitura acima: o fato de tratar-se de folclore norte-americano ao invés de se utilizar uma das obras de nosso vasto repertório folclórico e, em segundo lugar, a tentativa de esquivar-se deste fato denominado a obra como “domínio público”.

¹⁴ Músico, pesquisador e professor suíço, naturalizado brasileiro.

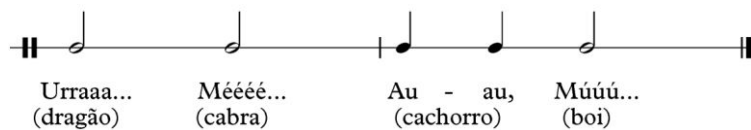
¹⁵ Músico multi-instrumentista, compositor, artista plástico, luthier e artista-educador.

Outra importante observação realizada por Abdalla é referente à execução da música ao vivo e não apenas pelo CD. Isto é muito importante, pois possibilita a exploração de variações que são inibidas quando utilizamos uma gravação. Esta é uma pista/exemplo de como os recursos tecnológicos criados após o surgimento da indústria cultural vem constantemente beneficia-la.

Ao impor a esquizofonia, por privilegiar a utilização de computadores, *CD players* e outros artefatos tecnológicos, as metodologias propostas levam o ouvinte à uma posição passiva e, conseqüentemente, alienante. Impossibilita que se experiencie a música de maneira plena e ativa o que, por outro lado, possibilitaria que os sujeitos fossem emancipados e esclarecidos, ao menos (em um primeiro momento) em sua escuta. [...] *há que levar-se em conta que o nosso ouvido, hoje, não reage mais simplesmente às condições naturais, mas foi educado também pelas condições produzidas pelo sistema que, com o tempo, veio a ser uma segunda natureza* (SCHOENBERG, 2001, p. 94).

Na proposição 3, que funciona como sequência da 1 e 2, é proposto um ostinato com sons de animais:

Figura 13 – Partitura 4



Após a realização deste sugere-se que as crianças criem seus próprios ostinatos utilizando sons de animais ou outros sons. A importância que se dá a esse elemento musical se deve ao fato de sua fácil memorização.

Na proposição quatro o desafio é cantar a música (seu lobato...) e o ostinato simultaneamente, dividindo a sala em dois grupos.

Figura 14 – Seu Lobato

Voz

Seu Lo-ba to ti-nha um si tio, i - a, i - a, ô! E nes-se si-tio ti-nha um boi,

Ostinato

Au - au, Múú... Au - au, Múú...

4

i - a, i - a, ô! E - ra mú mú mú pra cá, e - ra

Au - au, Múú...

6

mú mú mú pra lá, e - ra mú mú mú pra to - do la - do, i - a, i - a, ô!

Au - au, Múú...

Ao final da quarta proposição está prevista uma roda de conversa na qual o professor deve utilizar termos da música verificando quais foram fixados pelos alunos bem como buscando fixá-los.

Já na avaliação, percebemos que ela deixa de ser apenas diagnóstica como havíamos apontado, passando a ser contínua, isto é, aula a aula, atividade a atividade. Dois fatores tornam difícil realizar a atividade relatada acima: o número de alunos em uma mesma turma (excessivo) e o tempo de duração de uma aula de arte (cinquenta minutos). Observamos que esse tempo não é suficiente para a realização de toda a sequência da situação de aprendizagem, e que dividir em dias diferentes de aula é inadequado, pois não conseguimos passar da quantidade para a qualidade (informação para formação) uma vez que a sequência didática sempre se reinicia de certo modo. *Não é possível quantificar nada que não tenhamos antes determinado também qualitativamente* (ADORNO, 2008, p. 219).

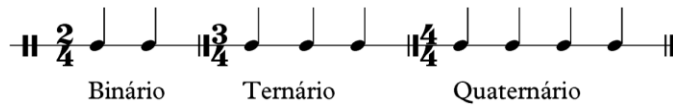
O rompimento da sequência é escancaradamente inadequado, pois para nós ensinar música é:

[...] percorrer sua multiplicidade, ampliar “horizontes culturais” e caminhar para o “mais diferenciado”; instabilizar representações sociais, possibilitar outra subjetivação, ir do clichê à potência de expressão. Música como prática de convivência, singularização, inclusão e potência de emancipação (SANTOS *et. al.*, 2012, p. 247).

As expectativas de aprendizagem da situação dois são as mesmas da situação um. Já o conteúdo passa a ser: pulso, ritmo, compasso, andamento e melodia. Portanto, pulso e melodia se repetem vindo os demais a substituir timbres de animais e ostinatos.

A proposição 1 novamente é um aquecimento, porém neste caso o aquecimento 1 (corpo). Nele pretende-se explorar o ritmo e as unidades que o compõe: andamento, pulso e compasso. Ao apresentar esse último de forma aligeirada pressupõe uma formação mínima do professor, algo que não é levado em conta em outros momentos do material.

Figura 15 – Binário/Ternário/Quaternário



A proposição dois gira em torno da canção Mutum. Sugere-se que seja contada a história do pássaro, mostrada sua imagem e criado um clima para “acender” o envolvimento da turma.

Já na proposição três há o aquecimento dois (voz) e a partitura da música da proposição anterior:

Figura 16 - Mutum

Mutum

Domínio Público

The image shows a musical score for the song 'Mutum' in 2/4 time. The melody is written on a single staff in treble clef. The lyrics are in Portuguese. A red box highlights the first note of the melody, which is a quarter note. The lyrics are: 'No mei-o da ma-ta eu vi um pi - á de dois mu - tum. Pi - a - va que ar-re - tum - ba - va ô ma - ni - nha, tum, tum, tum!'.

Sugerem-se diversas variações: andamento, intensidade etc. Mas solicita-se que o professor cante com máxima precisão rítmica, o que pressupõe um alto grau de desenvolvimento em música por parte do professor, mais uma vez algo que não condiz com o caráter formativo geral do material, tampouco com a realidade da formação dos professores.

Figura 17 – Mutum (percussão)

Mutum

Domínio Público

Musical score for Mutum (percussão). The score is in 2/4 time and consists of two systems. The first system has three staves: two for percussion (Palma and Pé) and one for melody. The second system also has three staves, with a '4' above the percussion staves. The lyrics are: No mei - o da ma - ta eu vi um pi - á de dois mu - tum. Pi - a - va que ar - re - tum - ba - va ô ma - ni - nha, tum, tum, tum!

Figura 18 – Mutum (percussão 2)

Mutum

Domínio Público

Musical score for Mutum (percussão 2). The score is in 2/4 time and consists of two systems. The first system has three staves for percussion (Palma, Coxa, and Pé) and one for melody. The second system also has three staves, with a '4' above the percussion staves. The lyrics are: No mei - o da ma - ta eu vi um pi - á de dois mu - tum. Pi - a - va que ar - re - tum - ba - va ô ma - ni - nha, tum, tum, tum!

Acima temos algumas das variações, por incremento, propostas para a atividade. Sugere-se que as frases sejam eliminadas gradualmente a cada execução (cantadas apenas mentalmente) e depois disso elimine-se as percussões corporais. Vemos esta atividade como

muito importante, pois exercita a representação mental das partes tanto da música quanto da percussão corporal, algo que potencialmente garante muitos ganhos cognitivos.

Tanto na roda de conversa quanto na avaliação percebemos uma postura dialógica na condução das ações. Primeiramente, pela retomada de ensinamentos anteriores elevando-os a um novo grau. Em segundo lugar pela negação da realidade concreta, isto é, pela execução da música de uma maneira que não a cotidiana. *A dialética negativa é elemento fundamental da formação crítica. Diante disso, quanto maior a negatividade da escola e do currículo, maior será a capacidade de transformação da realidade* (ROMEIRO, 2015, p. 75). Importante é estarmos sempre atentos, pois mesmo sendo a nossa mais básica obrigação realizar o melhor ensino possível em relação aos conteúdos, nada nos garante uma relação causa/efeito direta, sem mediações, quando visamos a formação. Daí nossa busca ser por um ensino para a crítica, para uma compreensão das contradições da cultura.

Nas expectativas da situação de aprendizagem três, todas as anteriores se repetem com o acréscimo da exploração de instrumentos musicais. Já os conteúdos são: timbre, leitura, ritmo, melodia, estrofe e refrão. Portanto ritmo e melodia recebem uma posição de destaque uma vez que se repetem como conteúdos em todas as situações até agora exploradas.

Para a primeira proposição sugere-se a criação de um painel com “bolsos” nos quais serão guardados cartões com imagens que remetam a determinados timbres. Questionamos aqui se o professor possui disponível o tempo necessário para a confecção deste material e dos demais elencados ao longo das orientações.

Continuando, a proposição 2 tem como início o aquecimento 2 (voz) utilizando-se a música que segue:

Figura 19 – Mestre André

Loja do Mestre André

Domínio Público

Foi na lo-ja do Mes-tre An-dré que eu com - prei um tam - bor tum, tum, tum, tum um tam - bor. Ai - o - lé, ai - o - lé, foi na lo-ja do Mes-tre An dré, ai - o - lé, ai - o - lé, foi na lo - ja do Mes-tre An - dré.

Trata-se de uma composição aberta, pois instrumentos podem ser acrescentados de acordo com a criatividade e o repertório da turma.

Na proposição três temos um jogo de descobrir os instrumentos pelo timbre. O problema que vemos é de como ter acesso a esses instrumentos uma vez que nem a escola, nem a diretoria ou a secretaria de educação fornecem este material. Nesta mesma proposição há uma brincadeira de relacionar um movimento corporal com o timbre de um instrumento. Mais uma vez Kodály poderia ser referenciado, pois *para Kodály e seus colaboradores, o cantar envolve três tipos de materiais musicais: i. canções e jogos infantis cantados na língua materna; ii. melodias folclóricas nacionais; iii. temas derivados do repertório erudito ocidental* (SILVA, 2011, p. 57).

O que diferencia a avaliação desta situação para as demais é a presença dos instrumentos e a iniciação à leitura de notação musical não convencional.

Tanto as expectativas de aprendizagem (reconhecer elementos da linguagem musical e utilizar elementos da linguagem musical para expressar-se com movimentos corporais) quanto os conteúdos (melodia, forma musical e memória) da situação três mudam bastante em relação às anteriores.

Na proposição um temos uma pequena biografia do autor da canção O Cuco nas profundezas do bosque – Saint-Saens. Alguns fatos desta biografia são determinantes para nossa visão de como se dá a formação de um músico. Um fato a destacar é de que com dois anos e meio de idade o compositor já brincava com as teclas do piano que havia em sua casa. Temos então que a exposição a um meio musical não é garantia de um desenvolvimento estético e sensível do sujeito, porém tampouco sem esse é provável que ocorra uma formação integral.

Ao analisar as partes da obra é utilizada uma terminologia que não corresponde a aprendizes de música iniciantes que é o que se pressupunha dos professores em outros momentos do material. Além disso, prescreve-se que o professor atinja uma familiaridade com a obra que não condiz com a disponibilidade de tempo¹⁶ da maior parte dos docentes.

Por fim é exigido do professor que contextualize a obra para seus alunos criando um clima lúdico de início e mais técnico num segundo momento. Tal ação nos parece não condizer, ao menos com a faixa etária em questão.

Na proposição dois Abdalla deixa claro que o foco para os alunos do primeiro ano é a escuta fazendo-se a assimilação de forma gradual por meio de repetições. Concordamos plenamente com esta visão, permanecendo fiel a ela nas séries subsequentes. Na avaliação dessa situação prescreve-se que o foco seja a forma e a melodia.

¹⁶ Mesmo na questão do tempo, temos que admitir que a indústria cultural, utilizando e aproveitando-se das novas tecnologias, consome horas do dia-a-dia de grande parte dos sujeitos, fato ao qual os professores não estão imunes.

As expectativas de aprendizagem da situação cinco permanecem em relação à quatro, porém os conteúdos passam a ser: pulso, compasso ternário e melodia. Portanto a novidade é o compasso ternário. Para a proposição 1 sugere-se o aquecimento 2 (voz) e uma música indígena em compasso ternário.

A atenção ao aplicar esta atividade deve estar voltada para a execução do pulso e do compasso ternário (acentuação no primeiro tempo de cada três). Como afirma o autor, o simples fato de as crianças utilizarem a quantidade necessária de força nas palmas, sem se excederem, já denota uma evolução na coordenação motora.

Interessante também é o fato de ser uma música de “outra” cultura. Assim abre-se uma possibilidade de trabalharmos fora do sistema de hits e novas vanguardas ininterruptas que faz parte da sociedade no capitalismo tardio.

Figura 20 - Mandaú

Mandáu Kyui Kyui
Canção Guarani (aldeia Pindo-Ty)
Transcrito por Silvia Ramalho Navarro

Palmas

Voz

Man - dáu ky - uy ky - uy ky - uy. Man - dáu ky - uy ky - uy

ky - uy. Man - dáu ky - uy ky - uy ky - uy. Man - dáu ky - uy ky - uy ky - uy.

A proposição dois trata-se da contextualização da música. Nela brinca-se de “arrancar mandioca”, brincadeira que é feita concomitantemente com a música na aldeia onde ambas foram identificadas. A avaliação permanece a mesma com a adição da compreensão do compasso ternário.

Na introdução ao trecho que fala sobre teatro há um indício de referência construtivista, na escrita de Flávio Desgranges. Porém, como as diferentes linguagens apresentam certa autonomia, desconsideraremos esta pista como algo que pode ser generalizado para o restante do material.

Em outros momentos este mesmo autor nos traz indícios de que tem como base referências de teoria crítica¹⁷. Quando, por exemplo, afirma que: *O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira pessoal, singular* (SÃO PAULO, 2015a, p. 136).

Na sequência o autor desconstrói completamente o aparente construtivismo do início utilizando diversas citações benjaminianas. Por fim, o parágrafo conclusivo desta introdução concatena muitas das ideias que constam na presente dissertação.

As alterações na percepção solicitam, desde o advento da modernidade, procedimentos artísticos modificados para provocar a irrupção da memória involuntária. Somente uma recepção livre dos condicionamentos, em que o consciente seja surpreendido poderia se deixar atingir pelo instante significativo em que, na relação com o objeto artístico, o olhar nos é retribuído, nos toca o íntimo, e faz surgir o inadvertido, trazendo à tona experiências cruciais, ou, quem sabe, vislumbres de um futuro proveitoso. O encontro com a arte pode ser pensado, desde então, como intrinsecamente relacionado com a proposição e a produção de experiências (*idem*).

Vemos como necessária a apresentação do quadro curricular abaixo, referente ao teatro (1º ano) e sua posterior análise, pois há relações substanciais com a música, baseadas em uma interdisciplinaridade a qual julgamos justa e necessária. Além disso, se a interdisciplinaridade pode potencializar o processo de emancipação, esta também é capaz de introjetar a alienação de forma mais ferrenha.

Tabela 2 - Teatro

QUADRO CURRICULAR – TEATRO

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
Conceber discursos cênicos a partir da investigação de variadas obras de arte: conto, poesia, romance, pintura, cinema, música etc.	Criar um ambiente favorável para os alunos investigarem em grupo, valorizando, tanto o caráter colaborativo do processo de aprendizagem, quanto a singularidade de cada criança ao experimentar soluções para as atividades propostas; Investigar procedimentos teatrais tendo como ponto de partida distintas obras de arte: conto, poesia, romance, pintura, cinema, música etc.	Demonstra desenvoltura na leitura das obras de arte estudadas; Produz discursos cênicos a partir das obras de arte investigadas; Articula os fundamentos da linguagem teatral, concebendo breves discursos cênicos.

¹⁷ A teoria crítica por nós utilizada remete à Escola de Frankfurt, porém Desgranges parece utilizá-la de forma mais ampla, como os norte-americanos o fazem.

	<p>Debater coletivamente sentidos possíveis para as obras de arte apresentadas para os alunos.</p> <p>Propor atividades que preparem os alunos para a relação com as obras de arte que serão investigadas.</p> <p>Organizar atividades de prolongamento, que resultem na produção de discursos cênicos a partir da obra de arte investigada.</p>	
Organizar e reorganizar narrativas ficcionais.	<p>Propor atividades pessoais e coletivas de construção e desconstrução de histórias;</p> <p>Debater coletivamente sentidos possíveis para as obras literárias apresentadas para os alunos</p>	<p>Apresenta desenvoltura e coerência na construção pessoal e coletiva de narrativas ficcionais;</p> <p>Manifesta interesse e acuidade na produção de sentidos das histórias trabalhadas em aula.</p>
Reconhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem teatral para expressar-se, tais como: palavras, gestos, sonoridades, figurinos, iluminação, objetos cênicos.	<p>Propor jogos de improvisação que proporcionem, vez a vez, a exploração dos diversos elementos constituintes da linguagem teatral: gestos, sonoridades, palavras, narrativas, objetos cenográficos, etc.</p> <p>Fomentar a observação de elementos teatrais presentes em diversas produções visuais: pinturas, quadrinhos, filmes, desenhos animados, propagandas etc.</p>	<p>Reconhece elementos teatrais presentes nas situações cotidianas e nas manifestações artísticas;</p> <p>Utiliza com desenvoltura os elementos básicos da linguagem teatral.</p>
Desenvolver estratégias para a construção de personagens	<p>Estimular a percepção da teatralidade no cotidiano, levando-os a observar gestos, roupas, adereços e comportamentos;</p> <p>Propor atividades em que os alunos reconheçam, diferenciem e componham personagens ficcionais.</p>	<p>Distingue as diferentes características de personagens ficcionais;</p> <p>Articula cenicamente elementos de linguagem para a composição de personagens.</p>
Manifestar seu ponto de vista nas situações de aprendizagem, bem como sua leitura crítica acerca de obras de arte e de situações da vida social.	<p>Estimular o engajamento e participação dos alunos tanto na realização quanto na avaliação das proposições investigativas;</p> <p>Estabelecer o hábito de analisar de modo compartilhado as atividades desenvolvidas, de modo a definir os saberes relativos à linguagem teatral e a promover a apropriação de conhecimentos.</p>	<p>Sente-se estimulado a expor suas opiniões e a efetivar leituras e desdobramentos criativos nas situações de aprendizagem propostas;</p> <p>Demonstra interesse e inventividade nas avaliações compartilhadas das atividades.</p> <p>Manifesta prazer na relação com a produção artística que frui ou na qual participa.</p>

Na primeira expectativa de aprendizagem temos a música como necessária ao teatro, sendo a investigação de uma obra musical o estopim para a compreensão e criação teatral. Porém surge o termo “acuidade” e passamos a nos questionar que nível de acuidade é possível esperar de uma criança de seis ou sete anos que experimenta o teatro no máximo duas vezes por semana durante cinquenta minutos?

Mais uma vez temos o conteúdo do material não como um problema em si, mas nos parece que suas pretensões são desproporcionais à realidade concreta das escolas estaduais paulistas. Cremos que não deve haver baixas expectativas em relação ao ensino, porém exageros como esses podem criar exclusivamente frustração. [...] *frequentemente, aquilo que é recomendado teoricamente como promissor não é realizável na prática* (GRUSCHKA, 2014, p. 194).

Focando agora os conteúdos específicos de música passamos a analisar o que consta no segundo ano. Nos limitaremos à análise em termos didáticos, pedagógicos e metodológicos, não nos atendo a questões ortográficas ou gramaticais, apesar de existirem erros em relação a estas dimensões no material em análise.

3.4.1 Especificidades do segundo ano

Assim como no primeiro ano, após as partes gerais de música, é apresentado um quadro curricular específico do segundo ano. Nele, constatamos algumas repetições em relação ao quadro anterior. Mais uma vez não vemos isto como um problema, mas sim o reforço de um conhecimento complexo que possui vários níveis a serem aprofundados.

Tabela 3 - Quadro Curricular – Música – Segundo Ano

QUADRO CURRICULAR – MÚSICA

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
Explorar e notar os elementos da linguagem musical (a) altura e (b) figuras rítmicas; semínima e colcheias (e suas pausas)	Realizar um repertório de canções e jogos musicais que permitam explorar características melódicas;	Entoa afinadamente melodias em direção ascendente e descendente; Executa e improvisa com as figuras rítmicas propostas (semínima e colcheia);
Perceber características de elementos da interpretação musical;	Propiciar a apreciação de uma obra do repertório tradicional orquestral com ênfase em suas características sonoras; Utilizar diferentes meios para interpretar o repertório (ex.: utilizar a voz, instrumentos e/ou movimento);	Se expressa sobre características ligadas a expressão musical do repertório apreciado (ex.: se música é alegre, triste, misteriosa ou assustadora);
Pesquisar diferentes timbres de objetos diversos do cotidiano escolar	Despertar no aluno a capacidade de reconhecer e catalogar características timbrísticas de diferentes objetos	Organiza tipos de sonoridades por categorias (exemplo: chocalhos, tambores, guizos, metais, madeiras e etc.

Na primeira linha do quadro curricular replicado acima o único problema que identificamos é relacionado à avaliação. Como verificar se cada aluno entoa afinadamente as

melodias de forma ascendente e descendente? Esta tarefa se torna virtualmente impossível tanto se considerarmos tanto a formação do professor como as condições reais de sala de aula – ausência de um instrumento harmônico (teclado ou violão), excesso de discentes por turma e interferência de outros espaços escolares.

Já na segunda linha verificamos a ausência de definição estética para a análise das obras. Esta é realizada baseando-se em conceitos como: triste, alegre, misteriosa e assustadora e não agradável, desagradável, tensa e relaxante, que se aproximariam mais de questões estéticas. Discutir Belo x Feio é realmente tabu e, mesmo sem explicitar a ideia que permeia o material é: “Gosto não se discute” [...] *gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo* (ADORNO, 1996 p. 66).

Na obra *Minima Moralia*, Adorno discorda explicitamente da afirmação acima com o aforismo: Gosto se discute – no qual afirma em caráter conclusivo: *A tolerância estética, ao deixar imediatamente válidas as obras de arte na sua limitação, sem rompê-la, só lhes traz o falso declínio, o da justaposição, na qual é negada a reivindicação da verdade una* (p. 71).

Então, o posicionamento autoritário verificado no início do material é reiterado por esta posição, onde questionamentos verdadeiramente estéticos estão fora de questão. Esta posição política assumida condiz com a situação geral do Estado totalitário em que vivemos. Totalitário não apenas pelo sistema político, mas também pelo sistema econômico que dita as regras tanto monetárias quanto culturais.

Passando para a primeira situação de aprendizagem temos como expectativas: explorar e notar os elementos da linguagem musical (a) altura – direção e (b) duração -- figuras rítmicas, semínima e colcheia (e suas pausas); perceber características de elementos da interpretação musical. Já como conteúdo temos: desenho melódico, duração e alturas (agudo e grave).

Na sequência são utilizados de diversos registros em partituras e correlacionados para se explicar ao professor leigo como trabalhar a atividade.

Figura 21 – Partitura 5

O ju-men-to or-ne - ja quer co-mer ca-pim. Se não co-me lo - go
e - le faz as-sim hi! hó! hi! hó! hi! hó! hi! hó! hi! hó!

Tabela 4 - Estrutura rítmica





	Figura de som	Semínima (equivale à duração do pulso)	um tempo
	Figura de silêncio	pausa da semínima	um tempo
	Figura de som	Colcheia (equivale a meio pulso)	meio tempo
	Figura de silêncio	pausa da colcheia	meio tempo

Tabela 5 - Tamanhos das frases

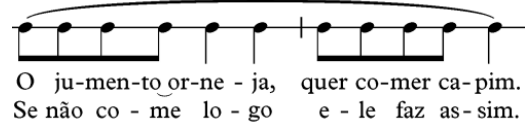

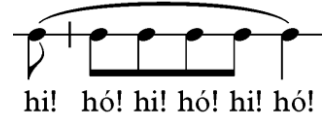
Grande (2x)	Pequena (2x)	Média
		

Figura 22 - Estrutura melódica

Saltos



Graus conjuntos



Temos quase uma mini aula de educação musical, ou melhor, de música. O que nos faz retornar a perguntar: que nível de formação musical se espera desse profissional? Se todas estas explicações se fazem necessárias o professor será capaz, com um curso tão breve, de ministrar suas aulas com qualidade?

Na proposição 1, onde serão utilizados os conhecimentos acima mencionados, sugere-se a criação de movimentos para representar sons de animais. O aquecimento utilizado é o 2 (voz) e a posição da mão do professor serve como referência para a afinação. Para um professor

com ao menos um pouco de experiência em canto coral, seja como regente ou como cantor, tais explicações fazem todo sentido, porém o docente que se encontrar desprovido destas experiências terá seu trabalho muito dificultado e talvez impossibilitado.

Na proposição dois, com o intuito de se trabalhar com uma notação musical alternativa indica-se a utilização de uma bandeja de ovos vazia e de objetos que preencham adequadamente seus espaços. Com a bandeja em posição horizontal (paisagem) deverá se colocar um objeto no espaço inferior se o que se pretende é um som grave ou no superior se o pretendido é um som agudo. Além disso, se o espaço ficar vazio, temos uma pausa.

Considerando a proposição seguinte (3) verificamos a notação do som do macaco e do papagaio utilizando-se o recurso da caixa de ovos. Percebemos um posicionamento descrente em relação à formação do professor: *notas graves e agudas são notadas, em partitura, de baixo para cima e o ritmo é escrito da esquerda para a direita!* (SÃO PAULO, 2015, p. 111). O pressuposto sobre o conhecimento do professor alvo sobre notação musical portanto é nulo. Independentemente disto ele terá de tratar este assunto com seus alunos na roda de conversa.

Quanto à avaliação, temos os já mencionados critérios pseudoestéticos e a afinação como parâmetros de evolução dos alunos. Ou seja, uma situação duplamente desmotivadora e diametralmente oposta aos pressupostos da teoria crítica da sociedade.

As expectativas da situação de aprendizagem dois são basicamente as mesmas da um com o acréscimo do timbre. Já os conteúdos passam a ser ritmo, movimentação corporal e a permanência da melodia.

Figura 23 - Copos



Figura 24 – Loca Maloca

Loca maloca

Transcrição Débora Ferreira Santos Braga

Canção

Lo - ca Ma - lo - ca, Le - tu - ca Le - re - ta - ca, Ma - ru -
e - ra Le - reu - a - ma Ma - ru - e - ra Le - reu - a - ma.

início (Sol) ponto culminante (Dó agudo) nota intermediária (Mi) conclusão (Dó grave)

a b c c'

interrogação (Ré)

Tabela 6 – Loca Maloca

Movimento	Legenda para a partitura	Foto
Bater palmas		
Levantar o copo com a mão direita		
Percutir o fundo do copo com a mão esquerda		

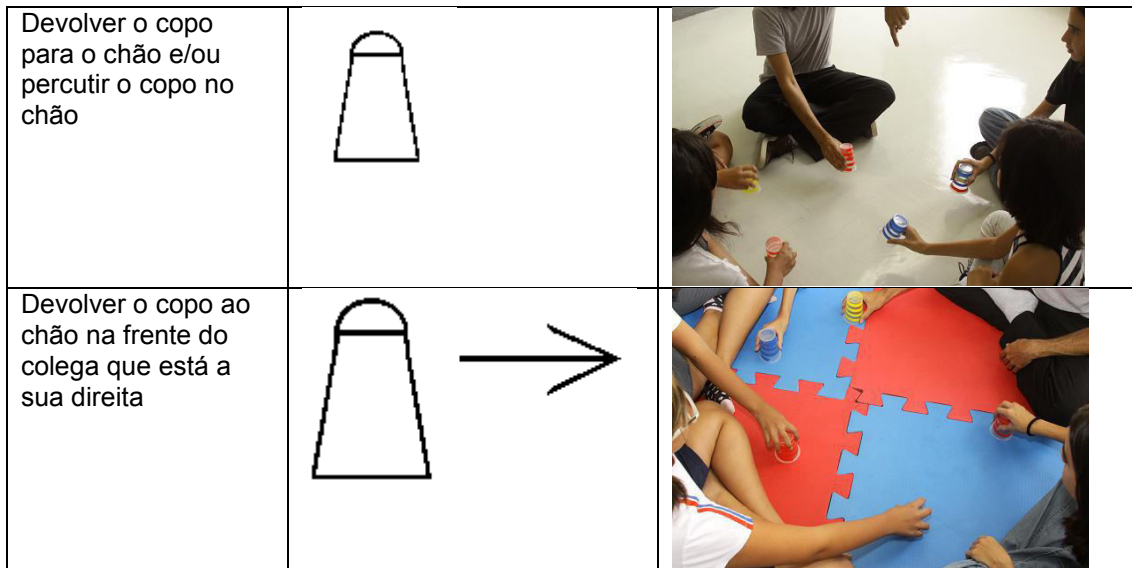


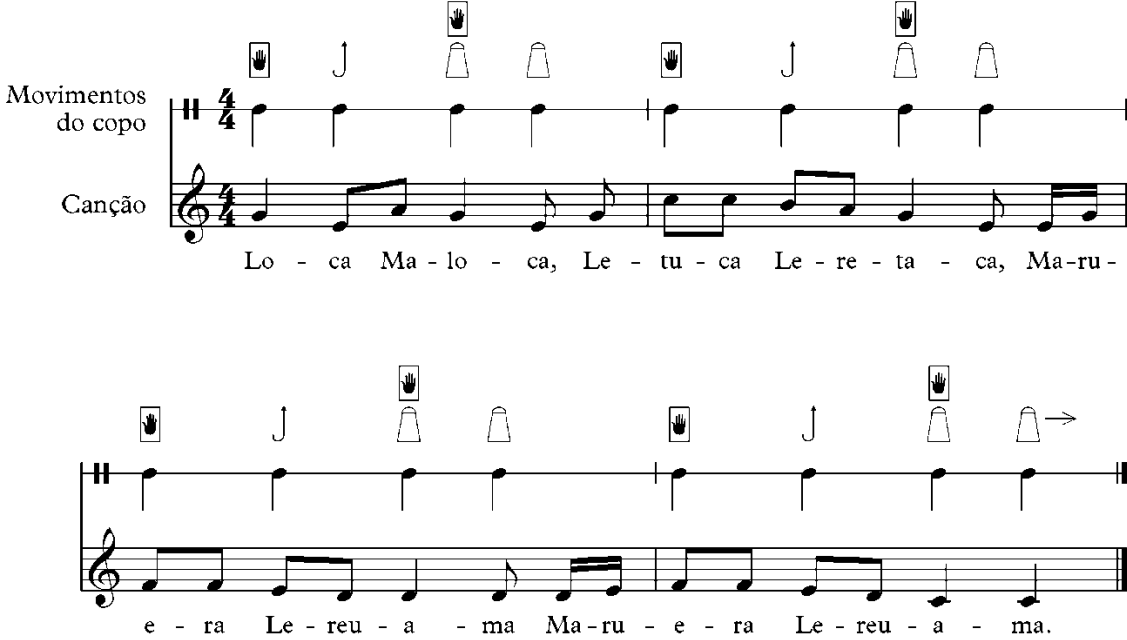
Figura 25 – Loca Maloca com legenda

Loca maloca

Transcrição Débora Ferreira Santos Braga

Movimentos do copo

Canção



Lo - ca Ma - lo - ca, Le - tu - ca Le - re - ta - ca, Ma - ru -

e - ra Le - reu - a - ma Ma - ru - e - ra Le - reu - a - ma.

The musical score consists of two systems. Each system has a top staff for 'Movimentos do copo' (Cup movements) and a bottom staff for 'Canção' (Song). The top staff uses a 4/4 time signature and includes icons for hand placement (a hand in a box), a jump (J), and a cup (a trapezoid with a rounded top). The bottom staff uses a treble clef and a 4/4 time signature. The lyrics are written below the bottom staff.

The first line of musical notation consists of two staves. The upper staff is a simplified notation with eight trapezoidal shapes above a horizontal line, representing notes. The lower staff is a standard musical staff with a treble clef, showing a melody with eighth and quarter notes. The lyrics 'Lo - ca Ma - lo - ca, Le - tu - ca Le - re - ta - ca, Ma - ru -' are written below the lower staff.

Lo - ca Ma - lo - ca, Le - tu - ca Le - re - ta - ca, Ma - ru -

The second line of musical notation consists of two staves. The upper staff has eight trapezoidal shapes above a horizontal line. The lower staff is a standard musical staff with a treble clef, showing a melody with eighth and quarter notes. The lyrics 'e - ra Le - reu - a - - ma Ma - ru - e - ra Le - reu - a - - ma.' are written below the lower staff.

e - ra Le - reu - a - - ma Ma - ru - e - ra Le - reu - a - - ma.

A musical staff with four notes. Above the first note is a hand icon in a box. Above the second note is an upward-pointing arrow. Above the third note is a hand icon in a box. Above the fourth note is a trapezoidal shape. This represents a sequence of notes with specific hand and movement instructions.

A musical staff with four notes. Above the first note is a hand icon in a box. Above the second note is an upward-pointing arrow. Above the third note is a hand icon in a box. Above the fourth note is a trapezoidal shape with a rightward-pointing arrow. This represents a sequence of notes with specific hand and movement instructions.

Figura 26 – Loca Maloca (foto)



Figura 27 – Loca Maloca (foto 2)



Como de praxe, a situação de aprendizagem é finalizada com uma roda de conversa e uma avaliação. Nesta, deve-se analisar a afinação da voz, a correção rítmica dos copos e a variação timbrística destes.

Na situação três do segundo ano as expectativas são em relação a notação e interpretação musical. O conteúdo está atrelado a melodia em andamento lento e a percepção.

Abaixo a partitura relacionada à proposição um. Nela a brincadeira se altera entre solo e *tutti*. No momento do solo um participante vendado deve descobrir quem está cantando a sua frente, seja pela audição ou pelo tato. Acreditamos que a utilização do tato é válida neste momento como uma aprendizagem social, de maneira que as crianças percebam que há maneiras adequadas de tocar e ser tocado, primeiro passando pelo consentimento de ambos e em segundo lugar de maneira não violenta. Porém perde-se o foco da aula de música ao permitir que outro sentido substitua a audição, pois é exatamente o que a indústria cultural faz, sobretudo utilizando-se da visão.

Cabe à educação emancipatória direcionar a agressividade humana para a crítica, que em momento algum se confunde com o ceticismo nem com a violência do cinismo, mas antes é a consciência do *sapere aude*, ousa saber, do esclarecimento enquanto maioria, em que cada indivíduo é chamado a pensar por si sem a tutela do outro, uma atividade politicamente engajada contra a violência do capitalismo, da agressão física, da justiça pelas próprias mãos, da dominação do homem pelo homem, da destruição da natureza (ROMEIRO, 2015, p. 74).

Figura 28 – Dona Cãinda

Senhora Dona Cãinda

Recolhido pela Profa. Lydia Hortélio

Domínio Público

Se - nho - ra Do - na Cãin - da, des - cu - bra o seu ros - to, seu
fi - lha do Rei, e ne - ta da Ra - i - nha, que

5 ros - to é de pra - ta que - ro ver a sua ca - ra Sou
man - da se es - con - der lá de - bai - xo da pe - dri - nha.

Esta é uma das poucas atividades que considera a possibilidade da turma ser numerosa. Se este for o caso, o autor aconselha que se brinque com duas turmas ao mesmo tempo. A avaliação consiste na afinação e na percepção dos conceitos pseudoestéticos, ou seja, relacionados a alegre X triste, tenso X relaxado etc.

Na situação quatro a expectativa se refere apenas à percepção da interpretação. Nos conteúdos encontramos: apreciação, escuta ativa, verbalização das expressões sonoras e composição coreográfica. Estas palavras chaves nos levam a crer que ao decorrer deste trecho, haverá esclarecimentos importantíssimos em relação ao tipo de formação musical que o material almeja. Essa crença se confirma como veremos a seguir.

Primeiramente a biografia de Saint Seans se repete. Após algumas ponderações e recomendação encontramos um parágrafo fundamental para a nossa análise:

Uma análise musical pode ser realizada de maneira fria, descaracterizando a prazerosa sensação de escutar o todo, do começo ao fim. Claro que, enquanto estivermos estudando, podemos pausar e voltar o quanto for necessário para assimilar os sons. Contudo, este procedimento poderá ser muito distante da maneira como as crianças apreciam sons. Você permitirá que as crianças desfrutem e interpretem a música pela própria sugestão que seus sons oferecem. E também, atuará como um incentivador desta pesquisa, auxiliando as crianças a descobrirem a forma da música – por vezes falando: “estamos chegando no momento *x*”; outras, demonstrando com seus próprios movimentos corporais. Você também atuará como moderador das descobertas dos alunos, unificando os procedimentos que eles desenvolveram ativamente (SÃO PAULO, 2015b, p. 122).

Escutar o todo, do começo ao fim – eis uma situação cada vez mais rara em nossa sociedade de resumos, resenhas, sínteses, versões e visões parciais. Segundo Maia e Costa são

demarcações de época que fazem parte da dinâmica do capitalismo enquanto sistema civilizatório: *velocidade, transitoriedade dos objetos, sua fugacidade e apelo a novidade que assinalam o fetiche da mercadoria cultural* (2015, p. 138). Uma vez que o material proponha o oposto das características da sociedade hodierna, sua apreciação adequada possibilita que a fetichização seja amenizada ao se atentar para o todo, sem pressa, “degustando” vagarosamente do prazer de se apropriar de um objeto o máximo possível.

Versões para o rádio, formas simplificadas – são exatamente estes os recursos utilizados pela indústria cultural para transformar algo que surgiu como autêntico em um produto a ser comercializado. Ao dilacerar, mutilar obras etiquetando-as e embrulhando-as para viagem, garante-se que as reflexões que potencialmente seriam suscitadas pela forma original jamais sejam efetivadas, nem como hipótese. É a promessa que não se cumpre, pois naquilo que se compra só resta aparência e nada mais de essência.

Daí a crítica de Adorno ao programa *The Music Appreciation Hour*. Para ele um dos equívocos do programa era o de se propor que as crianças atentassem para a entrada dos instrumentos, o que poderia impedir a audição da própria música como um todo (CARONE, 2003).

E nem é necessário um programa para a “apreciação” de música erudita para que haja subversão. Segundo Carone (2003) os mais vendáveis discos de música clássica trituram as mesmas, possibilitando que o consumidor “aprecie” diversos trechos de diferentes sinfonias numa tacada só.

Por fim: *Parece que a regra de ouro para se comercializar os clássicos é a de converter a cultura em pseudocultura musical, a formação do ouvinte em semiformação e a apreciação musical em diversão* (CARONE, *idem*, p. 492).

Não poderia ocorrer de outro modo se na obra a forma é sedimentação do conteúdo (ADORNO, 1970, p. 222) ao mascarar, desvirtuar a primeira o segundo necessariamente será corrompido, modificado de acordo com os interesses da grande indústria.

Como bem afirma Thiago Abdalla (2015b), não podemos transformar esta escuta por completo em algo dogmático, havendo a possibilidade legítima de se deter em trechos com o intuito de perceber os detalhes e nuances utilizadas pelo compositor. Mas esta análise técnica não pode ser a única, com o risco de levar à semiformação, devendo explicar-se as partes relativamente ao todo.

A escuta ativa, com o corpo em movimento, é realmente a mais adequada tanto à faixa etária quanto ao propósito de se eliminar a escuta passiva. Interagir com a música e com o que

se sente ao escutá-la é exatamente o oposto da escuta inerte propiciada pelos vídeo clipes, músicas ambiente etc.

Na sequência Abdalla descreve algumas características da música, a destacar: a instrumentação e as partes. Aqui são utilizadas, pela segunda vez, terminologias não corriqueiras no “mundo” dos não músicos, ou seja, os professores sem formação encontrarão novamente um desmotivador devido ao excesso de pesquisa necessária para compreender o assunto.

A proposição um consiste em associar um movimento a cada parte da música:

Tabela 7 - *Aquarium*

Forma da Música “Aquarium” do “O Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saëns (1835–1921)						
A	B	A	B	C	D	Final (Coda)
Nadar	Afundar	Nadar	Afundar	Nadar de baixo para cima	Ondular	Afundar lentamente

Já a dois trabalha com os movimentos sem a música por dois motivos: os alunos se movimentarão o tempo que for preciso para a experimentação; essa proposta oportuniza a escuta interior de uma música que o aluno já tenha interiorizado. Esta escuta interior é uma maneira de contornar os malefícios da ausência de pálpebras auditivas, pois ao nos concentrarmos para acompanhar as partes da música sem esta estar sendo executada nos encontramos em um tipo de escuta ativa que trabalha com a memória tanto corporal quanto auditiva, como se o corpo e o ouvido pudessem ser dissociados. *De fato, a criança usa seu corpo como uma totalidade, não distingue o que é dado pelo olho, pelo ouvido etc. [...]. O fato de a criança querer ver um som que ouviu implica a existência de relações intersensoriais* (MERLEAU-PONTY *apud* PALHARES, 2015, p.161).

Na roda de conversa/avaliação sugere-se que se discuta sobre os movimentos, a adequação dos mesmos e se há algo que possa ser aperfeiçoado. Abdalla finaliza com observações muito pertinentes:

No final, eles terão apreciado várias vezes a mesma peça, sem sentirem-se cansados. Só este processo já provocou uma oportunidade preciosa para conhecer uma obra instrumental do repertório erudito. Em outras palavras, desenvolvemos um pouco a predisposição de nossos alunos para a escuta deste tipo de repertório que talvez lhe seja desconhecido.

Como afirma Adorno (1995) não podemos gostar daquilo que não conhecemos. Portanto, uma das principais funções da escola é permitir que os alunos conheçam verdadeiramente um repertório que, via de regra, não lhes é familiar. Além deste critério também deve ser levada em conta a autenticidade da obra.

Na proposição três há uma divisão em grupos e cada qual cria uma nova sequência de movimentos para a música que fora trabalhada nas proposições anteriores. Após criadas e ensaiadas as sequências de movimentos, estas são apresentadas aos demais grupos. Depois das apresentações há uma roda de conversa sobre as características da música.

Na avaliação novamente se busca o consenso sobre se a música é triste, alegre, misteriosa etc. Nos questionamos se a busca por este consenso deve realmente ser algo almejado ou se é exatamente neste ponto em que busca-se homogeneizar as opiniões. Uma vez que o consenso na música é possibilitado pelas suas propriedades encantatórias, de forma não violenta, ao analisarmos esse consenso por meio do diálogo corremos o risco desnecessário de se imprimir uma convergência (de atitudes e ideias) que já havia sido conquistada deturpando-a.

3.4.2 Especificidades do terceiro ano

No material para o terceiro ano tudo o que antecede ao quadro curricular é praticamente igual ao do primeiro e segundo anos, com exceção da configuração do texto.

Tabela 8 - Quadro Curricular – Música – Terceiro Ano

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
Praticar atividades que envolvam o corpo como produtor de sons e movimento;	Propiciar atividades de movimento e música experimentando diversas possibilidades musicais do próprio corpo;	Percebe o corpo como fonte sonora; Imita e/ou cria sons com o próprio corpo; Movimenta-se com fluidez e conforto enquanto produz sons;
Executar frases rítmicas e melódicas;	Utilizar parlendas, rimas e jogos que explorem o som e do ritmo das palavras;	Interpreta e improvisa frases rítmicas sobre elementos estruturais de parlendas, rimas e jogos; Entoa afinadamente as melodias propostas;
Registrar, à sua própria maneira, elementos da linguagem musical.	Motivar e estimular de forma lúdica e libertária o registro sonoro (ex: desenhos, massa de modelar e outros objetos de estímulo visual). Cultivar a maneira tradicional de escrita musical (alturas, durações e intensidades).	Reconhecer registro visual da música como uma possível escrita dos sons estabelecendo relações com sentimentos, texturas, cores, temperaturas, etc. que as mais diversas músicas podem suscitar; Aprender elementos básicos de escrita: (1) No aspecto rítmico (duração), as proposições entre,

		ao menos, duas figuras rítmicas; (2) No aspecto melódico (altura), se compreende que a escrita direciona-se para cima indo para o agudo e para baixo no grave; (3) Indicações diversas de intensidade com <i>forte</i> (para sons fortes) e <i>piano</i> (para sons fracos).
Reconhecer elementos da linguagem musical, bem como, da forma musical.	Praticar um repertório de canções, jogos musicais e danças tradicionais que proporcionem o desenvolvimento de habilidades musicais; Propiciar a apreciação musical durante as propostas; Valer-se de diferentes meios para reconhecimento da forma na música (ex.: parlendas, canções, jogos musicais, danças tradicionais, gravações e execuções ao vivo de peças instrumentais, referências visuais como partituras e obras de arte, referências audiovisuais como vídeo clipes, filmes e animações sobre obras musicais, compositores, estilos e/ou períodos da história da música);	Identifica diferentes alturas, durações, timbres, intensidades e fontes sonoras; Identifica questões ligadas à forma musical, como: AA, AB, AA', ABA ou ABA';
Praticar atividades que envolvam o corpo como produtor de sons e movimento;	Propiciar atividades de movimento e música experimentando diversas possibilidades musicais do próprio corpo;	Percebe o corpo como fonte sonora; Imita e/ou cria sons com o próprio corpo; Movimenta-se com fluidez e conforto enquanto produz sons.

Neste quadro curricular do terceiro ano o enfoque está no corpo, sobretudo em seu movimento e nas possibilidades de percussão corporal. Apesar de utilizar a expressão “lúdica e libertária” não há um tratamento mais conceitual no texto em relação a Paulo Freire e este autor não consta nem nas referências. Propõe-se trabalhar paralelamente a notação tradicional e alternativas. Há indicações técnicas como: ao menos duas figuras rítmicas, melodia ascendente ou descendente e os termos *forte* e *piano*.

Algo que chama a atenção é a sugestão da utilização de outros meios para compreensão da forma da música, a destacar o vídeo clipe. Esta sugestão contradiz totalmente a forma “libertária” de ensino, pois ao nosso ver o vídeo clipe é uma das armas mais radicais utilizadas pela indústria cultural como forma de alienação. Em *School of Rock* (2003), apesar de ser um filme “hollywoodiano”, o personagem Dewey Finn, vivido pelo ator Jack Black, tem uma fala que explicita bem a situação supracitada: *O Rock foi criado para desafiar o “homem”, mas o “homem” destruiu o rock’n’roll com uma coisinha chamada MTV!*

Nesta situação, ao utilizar o termo “homem”, o personagem se refere aos líderes mundiais, no sentido daqueles que buscam controlar a sociedade para que o sistema capitalista não seja ameaçado. Portanto, os “controladores” da indústria cultural se encaixam

perfeitamente no perfil de “homem”. Ademais, Dewey afirma categoricamente que a criação de um canal de TV para a transmissão de vídeos acabou com qualquer possibilidade revolucionária da música, mais especificamente do *rock'n'roll*.

Vemos então que mesmo um produto da indústria cultural (no caso o filme), com a função primordial de comercialização, pode nos fornecer subsídios para a reflexão e discussão acerca das mazelas causadas pela própria indústria em questão, ou seja, o problema não está em uma determinada obra, mas no conjunto do “sistema” da indústria cultural, que substitui o sucesso de hoje pelo de amanhã, apesar das mínimas diferenças entre eles, anulando quaisquer pretensões de discussão sobre a validade estética e permanência temporal dos produtos culturais. Nesse sistema dominado pelo presente imediato, sem referências ao passado e sem pretensões a qualquer validade futura, cada produto só vale pela medida de seu sucesso; “a mais ouvida da semana” é uma frase propagandística que não guarda absolutamente nenhuma relação com o conteúdo ou a qualidade da música em questão. Daí que uma análise pormenorizada de uma dessas obras – e algumas delas podem ter aspectos interessantes – possa ser útil a uma educação para a emancipação, pois a retira do imediatismo característico da indústria cultural musical para colocá-la em outra dimensão temporal, aquela própria à formação.

Um último ponto a se destacar é a importância que se dá para a imitação. Se segundo Paulo Freire (1996) ser exemplo é não apenas a melhor maneira de ensinar, mas sim a única, a imitação de exemplos corretos, seja levando em conta a estética ou a ética, garante a aprendizagem dos conteúdos de forma adequada.

Quanto às expectativas de aprendizagem da primeira situação temos: reconhecer elementos da linguagem musical, bem como da forma musical, praticar atividades que envolvam o corpo como produtor de sons e movimento e executar frases rítmicas e melódicas. Sobre o conteúdo: o ritmo das palavras, apreciação e percussão corporal.

É muito interessante a interdisciplinaridade proposta ao se utilizar o material Ler e Escrever – livro que corresponde às aulas de Português. Se desconsiderarmos a sobrecarga do professor de arte, a sugestão de mais esta fonte de pesquisa é extremamente válida para reforçar nas aulas de música o que fora visto nas de português e vice-versa.

Nesta introdução é indicada uma parlenda e associada a ela um exercício que utiliza pressupostos de Dalcroze, porém este autor não é referido. Fora isso há uma afirmação que nos incomoda: *Seus alunos conseguirão aprendê-la [parlenda] sem dificuldades e, também, compreenderão sua escrita no momento adequado.*

Nesta afirmação o autor não apenas desconsidera as especificidades de cada turma, mas também não deixa claro o que seria um “momento adequado”. A frase acaba soando apenas

como um alento ao professor que possa, após tantas frustrações causadas pelo material, se ver diante de mais um dilema em relação ao ensino de música para seus alunos. Uma questão advinda de tal professor pode ser: Como meus alunos compreenderão facilmente se nem ao menos eu compreendi? Ou será eu que compreenderei no momento adequado?

Figura 29 - Partitura 6

Palma

Peito

Perna

Pés

5

Palma

Peito

Perna

Pés

U - ni pan - di Ci - ran - di Deu pi - co - ti Deu pan - di Pi - co - té Pi - co - tá É pi san vá

Na sequência Abdalla apresenta outras possibilidades, com outras parlendas:

Figura 30 – Partitura 7

2/4

Lá em ci - ma do pi - a - no tem um co - po de ve -

4

ne - no quem be - beu mor - reu Quem sa - iu fui eu.

Na proposição 1 Abdalla sugere um jogo com nomes. Na verdade se trata de uma coreografia pré-estabelecida com movimentos relacionados a cada sílaba de cada nome. Após repetir o jogo algumas vezes aconselha-se a utilização da seguinte parlenda:

Figura 31 – Partitura 8

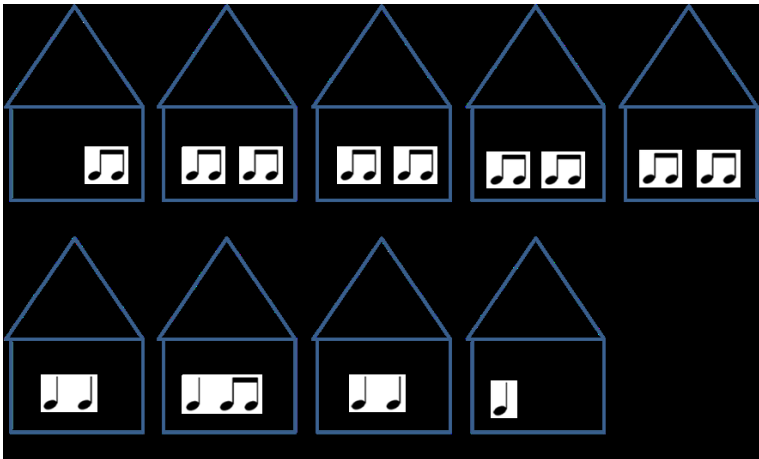
U - ni pandicirandiDeupi cotideupandi. Pico - te Pi-co - tá. É pi san vá.

U - ni pandicirandiDeupi cotideupandi. Pico - te Pi-co - tá. É pi san vá.

É neste momento que o material começa a trabalhar mais seriamente a notação musical convencional (partitura). Temos algo que se aproxima de um curso rápido de música, principalmente na explicação sobre compasso binário e sobre anacruse. Toda a página 99 abriga uma “carta” para ser impressa pelo professor com o intuito de trabalhar com os alunos a notação. Estes deverão escrever as sílabas da parlenda embaixo na nota adequada.

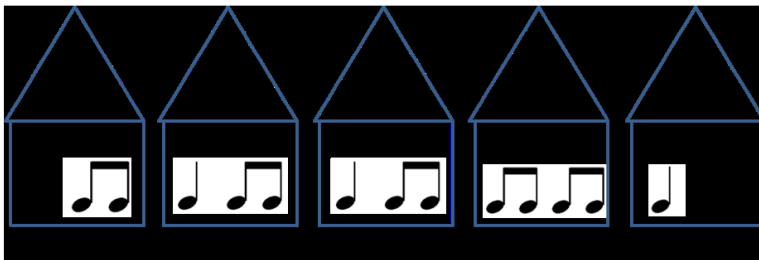
Na proposição dois continua o trabalho com notação utilizando-se de parlendas mencionadas anteriormente. O ritmo das parlendas, natural da fala, é o que se segue:

Figura 32 – Partitura 9



Lá em cima do piano...

Figura 33 – Partitura 10

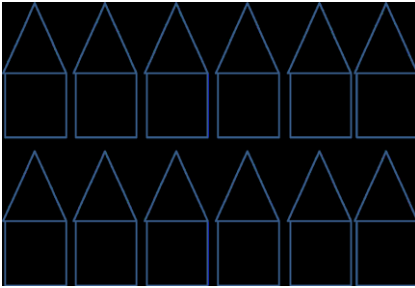


Lé com lé...

Ao final há uma roda de conversa na qual os alunos devem apresentar o resultado de suas escritas levando em conta sempre a importância do respeito e silêncio enquanto os colegas falam.

No início da proposição 3 há breves informações sobre o poeta Vinicius de Moraes e suas parcerias com vários compositores. Na sequência temos sugestões de outras parlendas para serem trabalhadas da mesma maneira que foram na proposição 2. Mais duas páginas inteiras são destinadas ao material didático para que o professor imprima cópias e entregue a seus alunos para a realização da atividade.

Figura 34 - Casinhas



A avaliação passa por observar se o aluno: interpreta ritmos de parlendas e jogos, reconhece o registro visual da música como uma possível escrita dos sons e, em relação à escrita musical, compreende a proporção entre semínima e colcheia.

As expectativas de aprendizagem da situação 2 são praticamente as mesmas que as da 1, porém o enfoque no corpo é substituído pela notação musical. Já os objetivos passam a ser melodia, percussão e improvisação.

A música base é Tangolamango. Ressalta-se o fato de a estrofe ser cantada nove vezes, mantendo-se a melodia modificando-se as palavras.

Figura 35 - Tangolamango

Tangolomango

Domínio Público

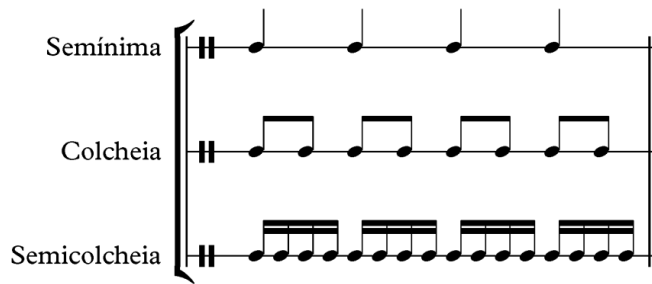
E-ram no - ve ir-mãs nu-ma ca - sa, u - ma foi co - mer bis -
oi - to meu bem que fi - ca - ram mas - car chi -

4 coi - to deu um tan - go - lo - man - go ne - la e a - ca - ba - ram fi - can - do
cle - te

8 oi - to Des-tas
se - te

Outro ponto destacado é a introdução da figura rítmica semicolcheia.

Figura 36 – Figuras rítmicas



O aquecimento para esta situação é a própria brincadeira do Tangolamango. Continuando, a proposição 1 é uma brincadeira de omissão das palavras gradativamente, de forma que elas passem a ser cantadas em “pensamento”.

A proposição 2 é um desdobramento da 1, a comanda é de que se preencha os espaços das palavras que foram omitidas por sons de percussão. Os instrumentos de percussão devem ser criados a partir de utensílios domésticos que as crianças tragam de casa que não sejam mais utilizados.

Há ao menos duas variantes que não foram consideradas nesta proposição: a variação de classe socioeconômica entre escolas e até mesmo dentro de uma mesma escola e a eficiência dos canais de comunicação entre a escola e os responsáveis. Um número considerável de discentes se encontram em situações socioeconômicas tão limitantes que solicitar que tragam de casa qualquer contribuição é algo surreal. Em segundo lugar, devido a essa mesma situação, os bilhetes enviados pelas crianças não chegam aos responsáveis e, mesmo tendo dois, três ou mais números de telefone móvel na ficha de matrícula, nenhum garante contato com os pais.

Na proposição três sugere-se que seja utilizada a notação tradicional e uma alternativa para a organização de um arranjo para a “bandinha da cozinha” como segue na tabela abaixo.

Tabela 9 - Equivalências

		8 colcheias
		16 semicolcheias
		2 instrumentos simultaneamente
		4 colcheias

A proposição final (4) baseia-se na criação, improvisação e notação de sequências com os instrumentos da “banda da cozinha”. Sendo um trabalho em grupos, que foca o timbre e o ritmo, vemos como uma ação extremamente válida para o desenvolvimento musical pleno dos

alunos. Afinal é a culminância de três etapas: apreciação, reprodução (já com porcentagem de criação) e a criação propriamente dita. A avaliação é focada na improvisação, criação e registro dos sons.

Prosseguindo com a análise temos a situação 3. Nesta as expectativas de aprendizagem são relacionadas a leitura e execução rítmica e melódica. Como conteúdo temos a semicolcheia, a percepção e o canto em coro.

Na introdução desta situação o autor utiliza uma expressão questionável “nosso desejo” para falar sobre algo importante que é a ampliação do repertório dos alunos. Parece-nos que é um exemplo da afirmação de Adorno (1985, p.15) de que o mito já é esclarecimento e de que este se converte em mitologia. Afinal, para Adorno, o desejo do indivíduo acaba sendo uma potência exterior e vazia, utilizado de modo pueril e sinistro (p.161). Em outras palavras, desejar relacionar a algo incontrollável, e, se por um lado o ensino esclarecido não busca o controle total tampouco deve permitir o descontrole irrestrito.

Não se trata de uma crítica ao desejo, pois não há aprendizagem possível sem este. Porém ao utilizar essa expressão, Abdalla parece fazer-lhe pouco caso, parece deixar ao acaso qual será o repertório utilizado pelo professor durante suas aulas. Além disso, na sequência ele define o compasso quaternário como sendo aquele que apresenta o primeiro tempo forte e os demais fracos. Esta definição é controversa havendo autores que definem o compasso quaternário como aquele que apresenta o primeiro tempo forte, o segundo tempo fraco, o terceiro tempo meio forte e o quarto tempo fraco (CARDOSO e MASCARENHAS, 1973).

De qualquer maneira a música a ser trabalhada é a seguinte:

Figura 37 – Rosa Amarela

Rosa Amarela

Domínio Público

O-lha a Ro-sa a-ma-re-la, Ro-sa Tão bo-ni-ta e tão be-la, Ro-sa

O-lha a Ro-sa a-ma-re-la, Ro-sa Tão bo-ni-ta e tão be-la, Ro-sa Ya-yá meu

len-ço o Ya-yá! Pa-ra m'en-xu-gar, o Ya-yá! Es-ta des-pe-di-da o Ya-yá!

Já me faz cho-rar, o Ya-yá! Ya-yá meu len-ço o Ya-yá! Pa-ra m'en-xu-

gar, o Ya-yá! Es-ta des-pe-di-da o Ya-yá! Já me faz cho-rar, o Ya-yá!

Na proposição 1 atenta-se para o fato de que dois fatores fundamentais para o canto coral são a concentração e a respiração. Por isso o aquecimento segue no sentido de focar estas duas variantes. Há também uma explicação sobre o significado de *tutti*. Por fim o exercício em si que consiste na divisão da turma em dois grupos sendo que o segundo canta apenas a última palavra de cada frase.

A proposição 2 se resume na confecção de instrumentos com sucata. Apesar de aparentemente simples, essa atividade é algo que exige muito planejamento (MARCOS, 2007) e que é dificultada pela questão, já mencionada, da dificuldade de se comunicar com os responsáveis.

Já a proposição 3 consiste em substituir o refrão pelo som dos instrumentos confeccionados e, em seguida, criar um arranjo no qual os instrumentos realizem a métrica da melodia. Por fim, na última proposição (5) sugere-se organizar a turma em grupos que deverão criar arranjos com os instrumentos tendo como base o ritmo da melodia.

Tanto na roda de conversa quanto na avaliação devem ser verificadas questões estéticas concernentes à confecção dos instrumentos com sucata. Vemos este como um momento muito importante, pois pode reafirmar ou redirecionar os encaminhamentos para que os alunos

avaliem o quanto lhes agrada o som que vêm produzindo e como buscar um som que seja mais agradável, tanto em termos de timbre quanto de afinação, passando também pelo ritmo.

Na quarta situação de aprendizagem a utilização do corpo nas expectativas é retomada. Quanto ao conteúdo, pela primeira vez se fala em textura. Na brincadeira sugerida há um coro falado.

Essa brincadeira funciona como aquecimento para a proposição 1, na qual a turma é dividida em dois grupos sendo que na primeira vez em que a música é cantada o primeiro grupo canta a primeira parte e o segundo fala a segunda parte, depois isto é invertido.

A segunda proposição difere da primeira apenas pelo fato de a parte falada ser realizada com percussão. Já a três se caracteriza pela utilização de timbres obtidos pela manipulação de papel.

Na proposição quatro sugere-se uma mescla dos sons do papel com percussão corporal. O termo “compatível” é utilizado, mas sem nenhum esclarecimento sobre seu significado (se ele remete aos parâmetros do som por exemplo). Na sequência também há um trecho desconexo no qual o autor lança algumas perguntas que necessitavam de uma contextualização maior.

A avaliação se detém sobre as seguintes questões: escrita musical, interpretação, improvisação, afinação, identificação da forma musical, percussão corporal e utilização de objetos variados na experimentação de timbres.

Levando em conta as partes comuns a todos os anos no que se refere à música, o conteúdo que trata sobre os parâmetros do som é exatamente o mesmo, mudando apenas o *layout* com o qual é organizado. A diagramação no quesito duração é diferente no segundo ano. Já o timbre e a intensidade apresentam a mesma configuração no segundo e terceiro anos, diferindo do primeiro, quarto e quinto, que são exatamente iguais entre si. O mesmo ocorre com as referências da parte introdutória e com o aquecimento.

Verificamos também que os quadros curriculares são pouquíssimo semelhantes entres si, o que é um bom sinal, afinal demonstra uma preocupação por parte dos autores para que o conteúdo seja diversificado ao longo dos anos.

Na situação de aprendizagem 1 de todos os anos há muitas figuras – notações musicais (convencionais e não convencionais), carta, cartões etc. O mesmo ocorre na situação 2, o que torna o material quase um mini curso de educação musical.

No primeiro ano há um total de cinco situações de aprendizagem, já no segundo e terceiro são quatro e no quarto e quinto anos são apenas três situações de aprendizagem.

3.4.3 Especificidades do quarto ano

Iniciemos agora a apresentação e análise dos conteúdos de música correspondentes ao quarto ano. Como ponto inicial apresentamos o quadro curricular correspondente na íntegra.

Tabela 10 - Quadro Curricular – Música – Quarto Ano

Quadro curricular – música

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
Executar canções que permitam identificar características melódicas;	Realizar um repertório de canções e jogos musicais que favoreçam a assimilação das propriedades melódicas em diversos contextos de gênero, ritmo, pulso, compasso e forma; Utilizar diversos meios para representar o desenho melódico. Ex.: movimento, linhas, objetos, pentagrama e/ou desenho;	Entoa afinadamente as notas da melodia; Reconhece a duração e o comportamento de uma frase musical no tempo; Reconhece a proporção entre os tamanhos das frases;
Apreciar músicas que favoreçam a expressão de diferentes sentimentos contidos no repertório erudito, popular e tradicional; Explorar, improvisar e compor sequências de sons, de acordo com os parâmetros sonoros (altura, duração, timbre e/ou intensidade).	Proporcionar uma escuta atenta exercitando a imaginação e a interpretação de músicas que contenham características expressivas opostas. Ex.: músicas festivas/fúnebres, agitadas/canções de ninar, tenso/relaxado etc; Utilizar diversos meios para identificar características expressivas da Música; Promover a exploração, improvisação e composição por meio de histórias, imagens de obras de arte, poesia, videoclipes etc.	É capaz de expressar em palavras, gestos e em diferentes formas de registrar aquilo que imagina ao escutar uma música; Identifica características culturais e/ou técnicas do estilo musical do repertório apreciado; Ao improvisar e compor estabelece uma relação significativa entre o som e palavra/ imagem/ história/ paisagem; Improvisa e compõe sons a partir de diferentes estímulos, como: visuais, movimento corporais e poesia; Memoriza sequências sonoras de sonoplastias e/ou de fragmentos melódicos.

Na primeira linha do quadro observamos objetivos atrelados a aprendizagem técnica da música, o que julgamos fundamental na busca pelo ensino emancipatório. Como na música o conteúdo, a técnica e a forma são indissociáveis, dominar a segunda é fundamental para a compreensão e domínio dos demais.

Já na segunda linha, primeira coluna, nossa única ressalva é sobre a utilização dos termos popular, erudito e tradicional. Entendemos que tanto uma obra erudita quanto uma popular podem fazer parte de um repertório tradicional uma vez que este conceito remete à especificidade de uma música de determinado local que se consolidou/estabeleceu ao longo do tempo, ou seja, aquele que tornou-se tradicional devido ao “uso” contínuo. Desse modo, utilizar

tradicional apenas para música folclórica pode causar diversos erros e confusões uma vez que tanto Asa Branca, quanto Hino à Alegria e Ciranda cirandinha podem ser consideradas músicas tradicionais quando tratamos de educação musical.

Ainda na segunda linha, mas na segunda coluna, temos “características expressivas opostas”. Uma vez que diversas obras apresentam mais de uma característica, tensa/relaxada por exemplo, nos questionamos se essa é realmente a melhor maneira de iniciar uma análise que depois será substituída por denominações como: modo, tonalidade cadência etc. Ao nosso ver o isolamento entre termos supostamente opostos somente é válido se partir dos alunos. A análise de uma obra deve iniciar-se e manter-se globalizante o máximo possível, pois a compreensão do todo é o que garante certificar-se a presença ou ausência de autenticidade em uma peça. *A verdade da obra de arte [...] só pode ser representada como um elemento transsubjectivo que é legível no em-si subjectivamente imaginado. A sua mediação é a obra de arte* (ADORNO, 2008, p. 428).

Neste mesmo trecho do quadro, segunda linha/segunda coluna, temos novamente a sugestão da utilização de clipes, que vai contra as funções essenciais da educação segundo Maia e Costa (2015):

[...] desenvolver resistência à adaptação forçada por meio do desenvolvimento do pensamento, desenvolver a sensibilidade transcendendo à lógica do cotidiano alienado, permitir algum vínculo com o passado e com as possibilidades futuras, reconhecer os processos de semiformação que se multiplicam e se radicalizam, denunciar a frieza burguesa [...] (p.148).

Ao utilizarmos vídeo clipes estamos, em certa medida, permitindo que o cotidiano alienado adentre a sala de aula e, portanto, se privilegia um movimento de adaptação e não resistência. O risco de se apelar a um processo que claramente leva à alienação é enorme frente a dificuldade/impossibilidade de se dissociar forma e conteúdo.

Como já fora mencionado anteriormente, mesmo produtos da indústria cultural, por exemplo vídeo clipes, podem suscitar uma reflexão que leve a uma crítica ao *status quo*. Porém, no caso da aula de música, a utilização de vídeo clipes deve focar sobretudo o áudio. Talvez a apresentação de instrumentos musicais, sua forma e timbre, possa ser proporcionada por meio de vídeo clipes, mas, neste caso, a música em si estaria em segundo plano.

Na primeira situação de aprendizagem temos como expectativas: executar canções que permitam identificar características melódicas, apreciar músicas que favoreçam a expressão de diferentes sentimentos contidos no repertório erudito, explorar, improvisar e compor sequências

de sons e/ou pequenos motivos rítmico-melódicos. Dessas três expectativas o que nos chama a atenção, e posteriormente verificamos ser algo que não é solucionado, é a relação de sentimentos exclusivamente ao repertório erudito. Tal posição nos suscita questões como: Não há sentimentos nas composições folclóricas e populares? Se há eles não são “dignos” de serem apreciados ou analisados?

Já o conteúdo se resume à exploração do parâmetro intensidade. Introdutoriamente é realizada uma analogia entre a utilização da dinâmica na fala e na música. Os termos piano e forte também são introduzidos. Apesar de utilizar a expressão “falamos baixo” ao remeter-se ao fato de que em determinados momentos as pessoas falam fraco (com menor intensidade) julgamos este trabalho focado na intensidade fundamental, pois há composições que literalmente não possuem dinâmica.

Essa ausência de dinâmica é utilizada constantemente nos produtos da indústria cultural de maneira deliberada. Conscientemente ou não usa-se do fato de não possuímos “pálpebras auditivas” e padronizam a mixagem dos *hits* de sucesso em uma configuração “chapada” – leia-se o mais forte possível, para que o máximo número de “desavisados” sejam abatidos pelas ondas sonoras que emanam dos carros, *smartphones*, televisores e diversos aparelhos de reprodução sonora (fixos e móveis) espalhados pela “selva de pedra”.

No material, ao tratar desse assunto, temos a tabela a seguir:

Tabela 11 - Intensidade

INTENSIDADE	TERMINOLOGIA	ABREVIATURA
MUITO FORTE	<i>Fortíssimo</i>	<i>ff</i>
FORTE	<i>Forte</i>	<i>f</i>
MEIO FORTE	<i>Mezzo forte</i>	<i>mf</i>
MEIO FRACO	<i>Mezzo piano</i>	<i>mp</i>
FRACO	<i>Piano</i>	<i>p</i>
BEM FRACO	<i>Pianíssimo</i>	<i>pp</i>

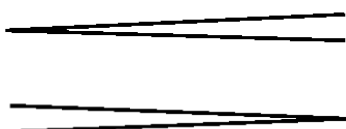
Complementada pela seguinte tabela:

Tabela 12 - Dinâmica

INTENSIDADE	TERMINOLOGIA	ABREVIATURA
AUMENTO	<i>Crescendo</i>	<i>cresc.</i>
DIMINUIÇÃO	<i>Decrescendo/ diminuendo</i>	<i>decresc./ dim.</i>

Há também, neste momento, os sinais de crescendo e diminuendo:

Figura 38 – Aumentando e Diminuindo



Com isso retoma-se ao aspecto de minicurso incompleto já constatado no material. Incompleto porque, dentre outras faltas (resultantes do próprio tamanho e intuito do material) vemos a ausência do pianíssímo (*ppp*) e do fortíssímo (*fff*).

Na proposição 1 é realizado um jogo no qual os alunos, divididos em grupos, devem simular algumas situações nas quais as pessoas utilizam variadas intensidades na voz. Continuando transcreve-se na lousa uma poesia do livro Ler e Escrever lendo-a em conjunto primeiramente “sem dinâmica” e em um segundo momento sussurrando.

Iniciando a segunda proposição temos a apresentação da poesia Trem de Ferro e de seu criador. Ao final da biografia de Manuel Bandeira há claramente um erro de digitação, o qual causa certo desconforto por não sabermos o que fora perdido. Após este erro temos a letra da poesia supracitada.

Após várias explicações, inclusive sobre o fato do monge Guido D’Arezzo ter desenvolvido boa parte da escrita musical no século X explicar o porquê de grande parte da terminologia ser em língua italiana, nota-se que, apesar de o foco da atividade ser a intensidade, não há como desconsiderar o ritmo.

A proposta que se segue é de que os alunos grafem dinâmicas na poesia da maneira que julgarem mais adequado, utilizando-se dos grafismos tradicionais como temos a seguir:

suscitadas na situação 1. Os conteúdos são: compositores, obras e contextos; apreciação e três parâmetros dos som – duração, timbre e altura.

Partindo do pressuposto de que obras autênticas devam ser utilizadas em um ensino que busque o esclarecimento e a emancipação, e que para tanto também é necessário instrumentalizar os alunos, esses conteúdos deveriam fazer parte de todos os anos de uma maneira geral, pois condensam tais pretensões.

A obra central desta situação é Pedro e o Lobo de Sergei Prokofiev. Nela os personagens da história são representados por instrumentos da orquestra em um poema sinfônico.

Na proposição 1 há uma roda de conversa inicial na qual diversas questões são levantadas. Dentre elas, algumas remetem à trilha sonora, instrumentos musicais, fontes sonoras, partitura etc. Recomenda-se que as repostas sejam gravadas de alguma maneira para posteriormente serem utilizadas na avaliação.

A proposição dois sugere que uma leitura compartilhada do conto que inspirou o poema sinfônico seja feita. Recomenda-se que a professora da turma também participe e que os alunos leiam as falas, sendo as mais simples destinadas aos discentes com dificuldades de leitura, algo que pode ser mais facilmente avaliado pela professora. A proposição três somente poderá ser iniciada após a turma compreender a história.

Nesta proposição recomenda-se que o professor escute diversas vezes a obra até se familiarizar. Durante a aula deve haver uma escuta inicial geral com os alunos e posteriormente escutas direcionadas, primeiro perguntando e depois falando qual instrumento representa qual personagem. Neste contexto a seguinte frase nos chamou a atenção: *O som de cada instrumento (ou grupo de instrumentos) identifica a personagem e isso é sentido mesmo sem ter conhecimento musical* (SÃO PAULO, 2015d, p. 108). A questão que emerge é: Existe a possibilidade de não se ter conhecimento musical? Há conhecimento musical nulo? Mesmo um sujeito amusical pode ser considerado sem conhecimento musical?

Salvo casos específicos de patologias psicológicas e/ou cognitivas, mesmo o ouvinte *indiferente, não musical e antimusical* (ADORNO, 2011, p. 80) pode participar ativamente de movimentos pró ou contra culturais. Isso ocorre por ao menos dois motivos: “não gostar” de música não significa não ter conhecimento sobre a mesma e esse tipo de ouvinte costuma apresentar um comportamento *patético-realista* supervalorizado.

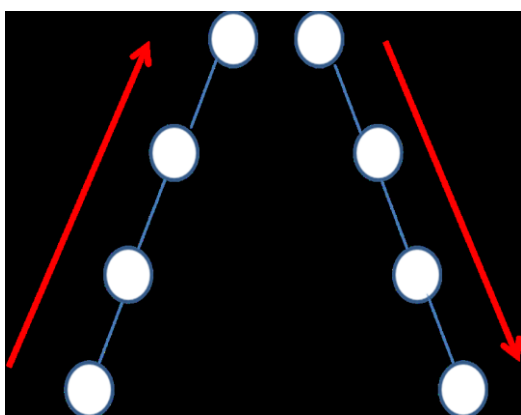
Tanto na roda de conversa final quanto na avaliação, o foco está na relação dos instrumentos com os personagens, portanto deve-se identificar se os alunos realizaram as relações corretas por si sós e se são capazes de relacionar sons de outros instrumentos com diversos animais e objetos.

A expectativa de aprendizagem da situação 3 é a identificação de características melódicas. Já os conteúdos são: escrita convencional e não convencional e execução musical em grupo. Estranha-se o fato de a notação musical não convencional ser introduzida apenas no quarto ano, uma vez que já se havia trabalhado com notação convencional (mesmo que minimamente) em anos anteriores. O usual nas pedagogias musicais contemporâneas é exatamente o contrário.

O aquecimento para esta situação é a identificação de sons graves, médios e agudos. Tal ação pode ser realizada com instrumentos ou percussão corporal. Neste momento verificamos que os aquecimentos utilizados no primeiro ano, que se repetiram nos segundo e no terceiro (aquecimento para o corpo, para a voz e para o corpo e voz) não são mais executados no quarto ano.

Na proposição 1 há o exercício de cantar sons em alturas diferentes, primeiro de forma ascendente e depois descendente conforme a figura:

Gráfico 1 – Ascendente e descendente (não contínuo)



Esta notação musical não convencional deve ser compartilhada e se possível criada com os alunos.

Gráfico 2 - Ascendente e descendente (contínuo)

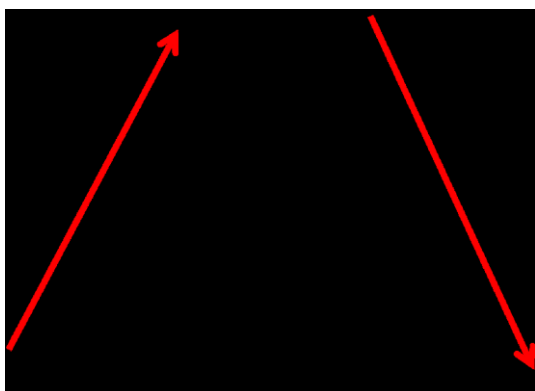


Gráfico 3 - Descendente



Sem repetir as notas.

Gráfico 4 – Descendente repetindo 1



Repetindo a nota média.

Gráfico 5 - Ascendente



Sem repetir as notas.

Gráfico 6 – Descendente repetindo 2



Repetindo a nota grave.

Gráfico 7 - Silêncio

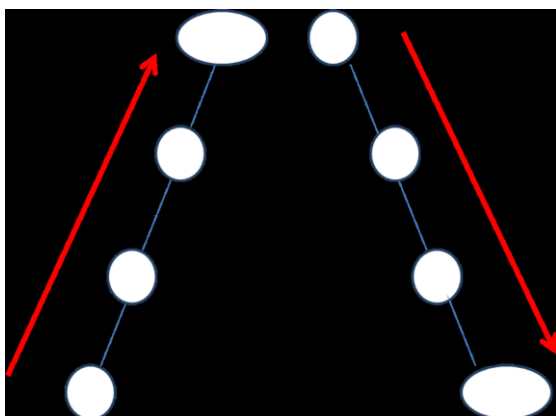


Notação que representa a pausa (silêncio).

A proposição 2 trata do parâmetro duração. Após uma roda de conversa inicial sobre este tema, e o registro das respostas para as questões norteadoras para utilização posterior, sugere-se um exercício utilizando a vogal A. Este exercício é semelhante aos que compõe a obra *Treinamento Elementar para Músicos* de Paul Hindemith (1988). Sons do cotidiano devem ser comparados buscando maneiras de grafá-los.

Na proposição três busca-se a notação simultânea da duração e altura de sons.

Gráfico 8 – Altura e duração



Elipses = sons longos; círculos = sons curtos.

Gráfico 9 – Cai cai balão 1



Grafia da altura e duração das notas da música Cai

cai balão.

Neste trecho do material há figuras que devem ser impressas e utilizadas pela turma exercitar a escrita da altura e duração de notas de diversas músicas.

A proposição quatro inicia-se com a apresentação da notação convencional (partitura) da música cai, cai balão.

Figura 40 – Cai cai balão

Cai cai ba-lão, cai cai ba-lão. Na ru - a do sa - bão. Não cai

5
não não cai não não cai não cai a - qui na mi - nha mão.

The image shows two staves of musical notation. The first staff has the lyrics "... cai ba-lão, cai" with red arrows pointing from each syllable to a diamond-shaped graphic below. The second staff has the lyrics "na mi - nha mão." with red arrows pointing from each syllable to a diamond-shaped graphic below. The graphics are blue diamonds on a black background, with some being larger than others.

Acima correlaciona-se a escrita não convencional, desenvolvida e exercitada na proposição anterior, com a escrita convencional, isto é, com aquela que fora universalizada para que se pudesse padronizar o estudo de instrumentos, a composição de obras, ensaios de corais etc.

A proposição cinco busca reescrever a partitura de cai, cai balão utilizando-se dos sons e gráficos utilizados na proposição 1.

Gráfico 10 – Cai cai balão 2

The graphic shows a black background with three horizontal lines. Above the top line are four white triangles. Below the middle line are two white circles. Below the bottom line are two white squares.

Novamente há uma partitura (não convencional) que deve ser completada pelos alunos a título de exercício. Para tanto o professor deve imprimir cópias do material que consta nas orientações curriculares.

A proposição que segue (6) trata da construção de instrumentos musicais com material não convencional (latinhas, grãos, pauzinhos etc.) com o intuito de explorar sonoridades graves, médias e agudas.

Na proposição 7 solicita-se a colaboração do professor da turma para que os alunos criem uma história na qual os personagens serão representados pelos instrumentos confeccionados.

Por fim, a proposição 8 se resume à criação de uma notação alternativa para que se registre as ocorrências dos instrumentos durante a história. O que vemos como um processo de criação interessante uma vez que o desenvolvimento de uma maneira de se notar os sons pode, ao menos em certa medida, advir da necessidade¹⁸ (ROUSSEAU, 2004), pois o recurso na notação serve, dentre outros objetivos, para auxiliar a memória. Sendo que o que se pretende lembrar é algo criado pelos próprios alunos há uma valoração induzida na situação, ou seja, a vontade de não esquecer aquilo que se criou gera a necessidade e, conseqüentemente, o reconhecimento, da importância de lançar mão de um recurso para a notação musical. Em outras palavras, desta sequência de proposições deve surgir o esclarecimento sobre a importância da notação musical universalizada.

Na roda de conversa final deverão ser discutidos o que será necessário e o que já está o suficiente para a apresentação das histórias criadas pelos grupos. Neste momento a fruição estética é determinante e, portanto, cada apresentação deverá ser seguida de uma roda de conversa. A avaliação deverá ser contínua e neste contexto a autoavaliação passa a ter importância.

3.4.4 Especificidades do quinto ano

A seguir apresentamos o último quadro curricular, o do quinto ano. Nele observamos uma densidade e extensão relativamente maiores. Esta característica está em certa medida relacionada ao fato de o quinto ano ser um fechamento de ciclo, portanto nele se verificam tanto novos conceitos quanto retomadas de conceitos trabalhados em anos anteriores.

Tabela 13 - Quadro Curricular – Música – Quinto Ano

QUADRO CURRICULAR – MÚSICA – QUINTO ANO

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
Executar canções com precisão rítmica, com afinação adequada e com expressividade;	Realizar um repertório de canções e jogos musicais que favoreçam a execução das propriedades melódicas em diversos contextos de gênero, ritmo, pulso, compasso e forma;	Executa e improvisa com atenção e cuidado as características musicais de determinada obra;
Praticar ritmos com percussão instrumental e/ou corporal;	Explorar diferentes maneiras (voz, corpo e/ou instrumentos) para trabalhar a rítmica em determinado repertório;	Sente-se à vontade enquanto manipula instrumentos ou realiza percussão corporal, mantendo a atenção nas Alturas, Durações, Timbres e Intensidades.

¹⁸ Como na passagem em que Rousseau e Emílio estão “perdidos” na floresta e este, com fome, lembra-se do que aprendera sobre o crescimento dos musgos nos troncos das árvores para orientar-se e sair daquela situação.

		Alcança um controle motor e relaxamento muscular com a finalidade de evitar tensões desnecessárias que gerem cansaço, desconforto e/ou imprecisão durante a execução;
Aprimorar a concentração e memória durante a apreciação musical refletindo sobre os parâmetros sonoros;	Fornecer momentos de apreciação musical que favoreça a escuta atenta aos sons. Ex.: colocar gravações em equipamentos de som, localizados em salas silenciosas, comentar a instrumentação e características singulares de cada gravação. Se pertinente, comentar o contexto histórico da composição e/ou gravação.	Concentra-se atentamente ao momento de apreciação musical. Identifica e assimila elementos da música durante a escuta, sendo capaz de compartilhar suas impressões;
Criar um arranjo rítmico, improvisar e compor sequências de sons sobre um tema proposto (sonoplastia/arranjo);	Possibilitar a improvisação e composição de arranjos simples para as canções, jogos e histórias. Ex.: 1) uma canção pode ter uma introdução composta pelos alunos a partir de jogos de improvisação rítmicos; 2) um jogo pode ter um acompanhamento composto pelos alunos; 3) uma história pode ser sonorizada com diferentes sonoridades;	Utiliza sequências de sons simples para improvisar/compor partes de uma música ou de seu acompanhamento;
Conhecer e interagir sobre um gênero, período e/ou estilo;	Estabelecer conhecimentos frente a um gênero, período ou estilo musical. Ex.: ao propor uma canção aos alunos, como Asa Branca, de Luiz Gonzaga, contextualizar : - aspectos do estilo: instrumentação (acordeom, triângulo e zabumba), andamento, melodia e harmonia, que caracterizam o Baião; - aspectos históricos: o contexto da região, do país no período em que a música foi composta, citar outros compositores relevantes (como Dominginhos e Jackson do Pandeiro) e outras formas como Xote, Xaxado e Arrasta pé).	Estabelece conhecimentos acerca do contexto em que as obras musicais foram compostas ou que são pertencentes à determinada cultura;

Ao compararmos o quadro curricular acima com o do primeiro ano, ou até mesmo do segundo e terceiro, verificamos uma busca pelo desenvolvimento técnico mais acentuada, a preocupação com a execução rítmica e melódica afloram por completo bem como a preocupação com a técnica na execução de instrumentos, pois deve-se observar se o aluno *Alcança um controle motor e relaxamento muscular com a finalidade de evitar tensões desnecessárias que gerem cansaço, desconforto e/ou imprecisão durante a execução.*

A terceira condição didática é muito mais ideal do que real. Analisar e comentar as características singulares de uma gravação é exatamente um dos pontos que julgamos necessários para o desenvolvimento musical dos sujeitos. Afinal, nesta situação, a singularidade da gravação se deve ao fato de ela ser única, na medida em que a obra é um ente particular dentro da música (universal). Porém, sugerir que o professor o faça em uma sala silenciosa é, no mínimo, idealismo.

Outro problema nesta mesma condição (3) é a relativização que se realiza em relação à importância da contextualização histórica das obras. Ao nosso ver a contextualização sóciohistórica e filosófica de uma obra é sempre relevante devendo ser necessariamente realizada, seja no início, no fim ou ao longo da atividade.

Se o gosto é o mais fiel sismógrafo da experiência histórica (ADORNO, 2008, p. 142) temos uma relação dialética entre estética e história da qual podemos depreender projeções históricas e análises estéticas. Em outras palavras ao apreciarmos uma obra do passado, compreendendo seu contexto sociocultural, o entendimento dessa obra é aprofundado, bem como o da história que se delineou após ela. Por outro lado, analisando as obras atuais, ou do passado recente (últimas décadas) podemos, com ponderações, realizar projeções sobre os rumos da civilização capitalista ocidental.

A importância da história vale tanto para a música quanto para o sujeito. *Na tentativa de reduzir a música de qualquer época a uma “compreensão” invariável supõe-se a constância do sujeito musical* (ADORNO, 2009, p. 35). Devemos nos atentar para as particularidades psicológicas e sociais (mentalidade) de quem criava e apreciava música na época em que ela fora criada, evitando assim inferências anacrônicas.

Segundo Adorno, a importância da história não se relaciona apenas às obras ou aos sujeitos, mas à arte em geral. *A definição do que é a arte é sempre dada previamente pelo que ela foi outrora, mas apenas é legitimada por aquilo em que se tornou, aberta ao que pretende ser e àquilo em que poderá talvez tornar-se* (ADORNO, 2008, p. 14).

Sobre o sexto critério de avaliação nos questionamos quão adequado é afirmar que determinadas sequências de sons são simples. Em relação ao que os alunos realizavam no primeiro ano, sem dúvida que não serão simples as sequências criadas pelos alunos do quinto ano. Portanto nessas circunstâncias é inadequado distinguir entre sequências simples ou complexas de forma absoluta, mas apenas relativa.

Contudo, na última linha, tanto o objetivo quanto a sequência e os critérios de avaliação parecem corroborar plenamente com os pressupostos de uma educação musical emancipadora. Isso por tratar de uma composição particular de maneira profunda, contextualizando-a e

realizando comparações, referências e outras ações que contribuem enormemente para a apropriação, reconhecimento e valorização do gênero, da obra e do compositor.

As expectativas de aprendizagem da primeira situação condizem diretamente com o que fora observado no parágrafo anterior, sendo os conteúdos duração, figuras rítmicas e percussão corporal. Diferentemente do quarto ano no quinto ano voltam a ser sugeridos os aquecimentos e, neste primeiro caso, o indicado é o 1 (corpo).

O tema da conversa inicial é a pausa. As perguntas giram em torno da importância, necessidade e possibilidades dessa. É levado em consideração tanto a música quanto o cotidiano. O único ponto falho, consequência de se buscar tratar de um assunto tão relevante em um espaço curto, é a afirmação de que a pausa é importante para os cantores, pois eles podem respirar nela, não levando em consideração que isso também ocorre com os instrumentos de sopro por exemplo.

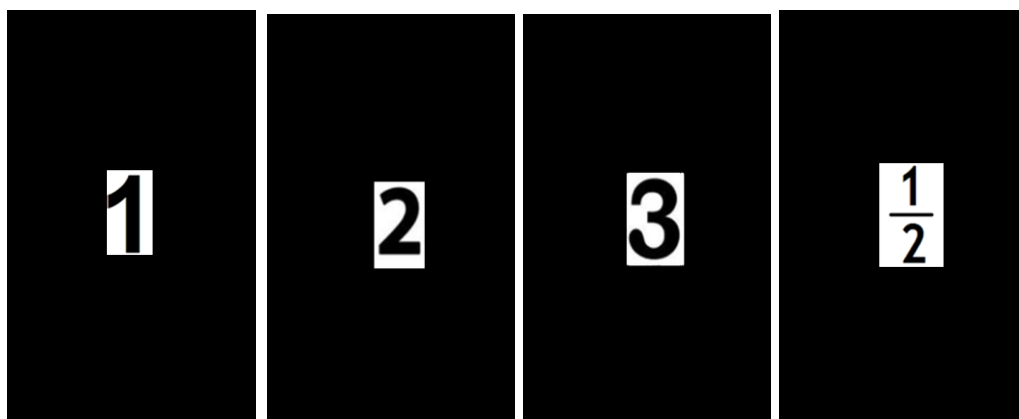
Na sequência há uma tabela explicativa sobre a duração e grafia da semínima e colcheia e suas pausas. Por meio de figuras também se explica a relação entre a duração da mínima e da colcheia. Por fim, há exemplos de exercícios para a compreensão das duas figuras rítmicas supracitadas e suas respectivas pausas.

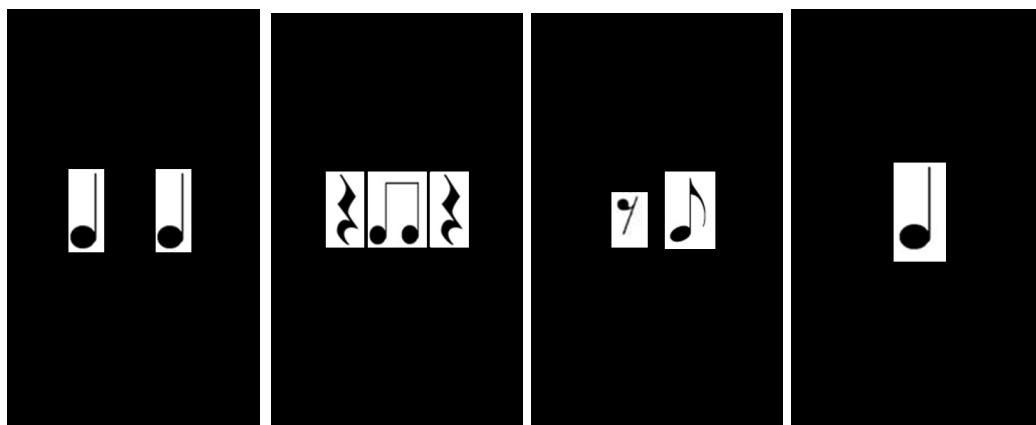
Na proposição 2 temos a confecção e utilização do baralho musical. Após a explicação de como ocorre o jogo há uma observação que indica a necessidade deste ser reiniciado caso algum aluno apresente dificuldades na compressão da duração das figuras (notas e pausas).

Consideramos esta atividade interessante devido a sua ludicidade, porém após, durante ou posteriormente a se jogar poderia haver um momento no qual as cartas fossem “tocadas”, uma a uma ou em grupos sendo as sequências criadas e recriadas pelos próprios alunos.

Abaixo segue exemplo de algumas das cartas:

Figura 41 – Cartas 1





As cartas com números correspondem aos tempos, isto é, para combinar com a carta com o número 1 podemos utilizar uma carta com uma semínima, uma pausa de semínima ou ainda duas colcheias e assim por diante. Inicia o jogo aquele que tiver a carta com o número três e ganha o que desfazer de todas as suas cartas primeiro, logicamente levando em conta as regras do jogo, que é basicamente a combinação de tempos equivalentes. No total são 40 cartas que já constam no material devendo ser impressas e coladas em papel cartão, EVA ou cartolina.

Na proposição 3 há uma breve explicação sobre o folguedo ciranda. Explicita-se também o motivo da escolha desta dança para a atividade, a saber, seu ritmo quaternário bem marcado e basicamente realizado com instrumentos de percussão.

Figura 42 – Casa de Farinha

CASA DE FARINHA

Domínio Público

Mandei fa - zer u - ma ca - as de fa - ri - nha bem mane -

rinha que o vento possa le - var. Oi pas - sa sol, oi passa chuva oi passa

Vento só não passa o movi - mento do ci - randeiro a ro - dar.

A - chei bem bo - ní - to meu a - mor brincar

Ci - ran - da ma nei - ra vem cá ci - ran - dei -

ra vem cá ci - ran - dar

Neste primeiro momento, após uma conversa sobre quais cirandas os alunos conhecem, deve ser apresentado o exemplo acima. O foco será na marcação do tempo mais forte, ou seja, o primeiro tempo de cada compasso.

A proposição que segue (4) é um jogo rítmico no qual se utilizam os seguintes cartões dentre outros:

Figura 43 – Cartas 2





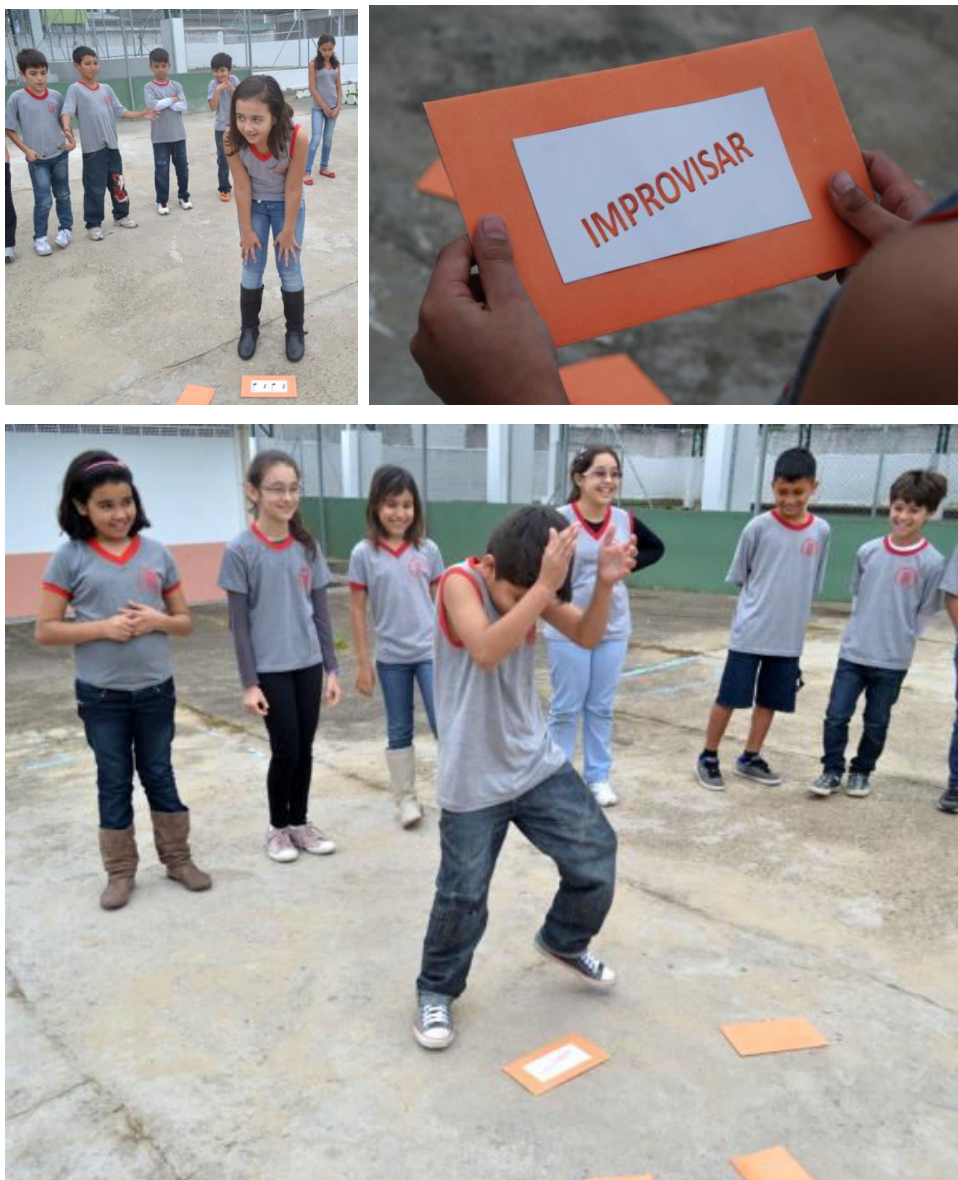
Figura 44 - Roda



Enquanto a música toca os alunos devem dançar em roda como na figura acima. Quando esta parar um dos alunos deverá pegar um dos cartões disposto previamente pelo professor no centro da roda e executar o que nele estiver escrito.

Figura 45 - Improvisos





O ritmo deve ser realizado com percussão corporal com a parte do corpo que o aluno preferir. A explicação sobre a carta IMPROVISAR é necessária uma vez que este conceito não foi previamente trabalhado. É levada em conta a quantidade de alunos na turma considerando-se a possibilidade de dois ou três alunos retirarem cartões e os executarem numa mesma parada da música.

Na roda de conversa final devem ser abordadas questões sobre o que foi mais fácil ou menos fácil de se executar bem como o que fora mais ou menos divertido. Já na avaliação devem ser consideradas a precisão rítmica e melódica dos alunos ao brincarem. Passando para a segunda situação de aprendizagem temos uma repetição das expectativas anteriores, da primeira situação. Os conteúdos são: pulso, frases, compasso figuras de som e de silêncio. O aquecimento recomendado é novamente o 1 (corpo).

Após destacar que os parâmetros duração e altura serão tratados o autor realiza a seguinte observação:

Quanto à duração vale lembrar que está presente em todos os sons, no entanto, na música, dificilmente chama a atenção de quem está ouvindo quando tratada com harmonia e os sons curtos, médios ou longos possuem combinação aprazível (SÃO PAULO, 2015e, p. 109).

Julgamos este juízo de valor totalmente despropositado, tanto por não considerar obras da mais alta autenticidade nas quais o parâmetro duração está em destaque, quanto por menosprezar a capacidade de percepção dos ouvintes. Além disso, não concordamos que o tratamento mais ou menos harmônico dos sons curtos, médios ou longos é o que leva uma música a ser aprazível ou não.

Percebemos uma postura de nivelamento mediano em relação ao alunos/ouvintes. Se para Adorno (2008) até mesmo variações harmônicas complexas podem ser percebidas por alguns sujeitos, e poderiam o ser por todos, o que dizer das variações rítmicas? Essa capacidade ou incapacidade de perceber e lidar com nuances rítmicas, melódicas e harmônicas é, segundo o autor, limitada por questões sociais, de convenções culturais, e não por um impedimento real/cognitivo.

Mais do que isso Adorno afirma que o que torna uma música “boa” é sua coesão e coerência estrutural. Nela nada pode ser suprimido, adicionado ou realocado, ao mesmo tempo que todas as nuances são percebidas pelo ouvinte. Essa constatação remete à fala do personagem de Mozart, no filme *Amadeus*, ao ser indagado pelo imperador de que em sua composição haviam notas “sobrando”. Nesse momento do filme o imperador sugere que Mozart retire algumas notas da partitura ao que este, petulantemente, responde: Quais o senhor sugere? (AMDEUS, 1984).

Na sequência Thiago Abdalla realiza uma distinção muito importante entre altura e intensidade. Apesar de utilizarmos cotidianamente alto e baixo como sinônimos de forte e fraco, não há uma relação direta entre estes parâmetros e um som pode ser alto e fraco ou baixo e forte. Tal discernimento, tanto na compreensão e principalmente na execução por parte dos alunos é indispensável ao nosso ver, pois ao conseguir dissociar os parâmetros altura e intensidade, e também duração, há uma evolução técnica e na percepção consideráveis. Em outras palavras, em termos de performance, é desejável que os alunos sejam capazes de executar um som forte que seja grave tanto de forma lenta quanto de forma rápida, mas também um som agudo sobre as mesmas condições e assim por diante.

Em termos das técnicas específicas dos instrumentos sabemos que, dependendo das características destes, é dificultoso executar determinadas dinâmicas dependendo da região em

que se está tocando (média, grave ou aguda). Porém esse controle, de tocar um som agudo de maneira suave por exemplo, é tão importante para a sensibilidade que julgamos interessante que se trabalhe nesse sentido desde o início da musicalização. Mesmo que os alunos não se tornem músicos, o que em termos de porcentagem é bem mais plausível do que o contrário, não podemos gostar daquilo que não compreendemos. Portanto, quanto mais os discentes entenderem sobre as nuances na criação e execução de uma obra, maiores são as chances de que a valorizem, levando em conta a complexidade técnica e a sensibilidade apurada que as envolvem.

Voltando à análise da proposição, temos a exploração e criação de sequências rítmicas, a serem realizadas pelos alunos, levando em conta os timbres obtidos pela manipulação de bexigas (esfregando, batendo, puxando etc.). Após grafar a sequência criada os grupos deverão se apresentar uns para os outros. Por fim o professor deverá rege-los de maneira a forma uma orquestra de bexigas na qual em determinados momentos os grupos tocam sozinhos e em outros concomitantemente com outros ou outros grupos.

Na proposição 2 sugere-se explorar sons de bexiga na seguinte canção:

Figura 46 – Peixinhos do mar 1

Domínio Público

Quem te en - si - nou la - va - dei - ra, quem te en - si - nou a la -

var _____ Foi, foi foi la - va - dei - ra

foi o pei - xi - nho do mar _____

Deve se explorar o compasso binário e as frases da música simbolizando cada uma por um gesto de arco (ascendente do início ao meio e depois descendente). Depois disso a turma deverá ser organizada em três grupos sendo que o primeiro deverá marcar o pulso, o segundo o acento e o terceiro o final de cada frase. O timbre deverá ser diferente em cada grupo.

Figura 47 – Peixinhos do mar 2

Quem te en - si - nou la - va - dei - ra,

Quem te en - si - nou la - va - dei - ra,

Quem te en - si - nou la - va - dei - ra, quem te en - si - nou a la -

var _____ Foi, foi foi la - va - dei - ra

foi o pei - xi - nho do mar _____

Dominio Público

Definida qual característica da música será marcada por qual grupo e com qual timbre o professor deverá reger todos, introduzindo e excluindo determinado grupo em cada repetição.

Na proposição 3 utiliza-se a música a seguir:

Figura 48 – Kum ba yah

KUM BA YAH

Origem Africana

Kum ba yah yah, kum ba yah. Kum ba

yah yah kum ba yah. Kum ba yah yah, kum ba

Nesta canção o compasso ternário e o ostinato deverão ser explicados e exemplificados. Após separar a turma em três grupos cada um destes deverá: escrever a letra da canção “Kum Ba Yah” num papel de formato grande (visível para todos os alunos), identificar as frases da canção, negritar o tempo forte, registrar graficamente o pulso do compasso, criar uma sequência rítmica (um ostinato) e registrar graficamente a sequência que foi criada.

Na proposição 4 os alunos, em grupo, deverão criar arranjos utilizando-se dos diversos timbres da bexiga com base na música da proposta anterior. Na roda de conversa desta atividade as questões se referem a com se deu o processo de criação do arranjo e se eles (alunos) gostaram do resultado.

A avaliação da segunda situação deve ter como base as respostas dos alunos nas rodas de conversa e as observações realizadas por eles e pelo professor acerca dos resultados das atividades.

As expectativas de aprendizagem da situação 3 são: executar canções com precisão rítmica, com afinação adequada e com expressividade, praticar ritmos com percussão instrumental e/ou corporal, aprimorar a concentração e memória durante a apreciação musical refletindo sobre os parâmetros sonoros, criar um arranjo rítmico sobre um tema musical proposto e conhecer e interagir sobre um gênero, período e/ou estilo.

Os conteúdos por sua vez se resumem a: melodia, frases, pulso, tempo forte e compasso quaternário. O aquecimento sugerido é o dois (voz). Na proposição 1 continua-se a explorar composições de origem africana. A seguir a partitura:

Figura 49 – Sansa kroma

SANSA KROMA

Origem Africana

San - sa Kro - ma ne - na yo kye kye ko - kom - ba

San - sa Kro - ma ne - na yo kye kye ko - kom - ba

San - sa Kro - ma ne - na yo ko - kom - ba

San - sa Kro - ma ne - na yo ko - kom - ba

Há uma explicação e contextualização sobre origem da música. Neste momento é abordado o regime *apartheid* ocorrido na África do sul entre 1948 e 1997. Abdalla não deixa claro se este assunto deve ser tratado com as crianças, mas acreditamos ser de fundamental importância que os seja feito com o intuito de que, parafraseando Adorno (1995), o *apartheid* não se repita.

Na proposição dois o foco é a coreografia da música. Os alunos devem cantar e dançar de modo que assimilem o pulso, o acento e as frases da música, tanto melódicas quanto da letra. Neste caso compreende-se frase melódica como a sequência de notas que possui uma lógica interna de início, meio e fim. Já no que diz respeito as frases da letra podemos assumir como sinônimo dos versos da música.

No início da proposição três há uma breve conceituação do termo improviso, já tratado de maneira prática na proposição 4 da primeira situação. Na atividade os alunos deverão improvisar no quarto compasso, como ilustrado na imagem abaixo, começando pelo aluno que se encontra a direita do professor. O exercício deve ser repetido até que todos os alunos tenham improvisado.

Figura 50 – Sansa kroma 2

San - sa Kro - ma ne - na yo kye kye ko - kom - ba

Antecedendo a roda de conversa final há outra breve explicação sobre o conceito de improviso. Consideramos este como “compor em tempo real”, portanto enquadra-se na terceira etapa do ciclo de ensino de música (apreciar, reproduzir e criar). Em uma atividade como essa onde os alunos primeiramente ouvem o professor cantar a música (apreciam) depois imitam o professor cantando (reproduzem) e por fim improvisam (criam) todas as etapas fundamentais para os desenvolvimento musical são contempladas.

Na roda de conversa as questões giram em torno da comparação de “Sansa Kroma” com outras música e de qual foi a sensação ao se improvisar. Já a avaliação tem como foco a precisão rítmica durante a música e durante o improviso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a busca pela autonomia, emancipação e esclarecimento dos alunos passa pela possibilidade educativa de se estabelecer uma relação dialética com o material fornecido pelo Estado, mas principalmente, com obras significativas da história do desenvolvimento da arte musical. Conclusivamente, esta dissertação não pretende ser um empecilho para o desenvolvimento de um trabalho crítico por parte dos professores, tampouco é um tratado de teoria crítica que garante a boa condução das aulas de música, se é que este seja possível e desejável. O esforço aqui realizado foi para compreender as contradições e problemas do material disponibilizado aos professores para as aulas de música no Estado de São Paulo.

Dentre as falhas do material detectamos a pouca valorização que se dá ao caráter histórico da estética. *No sector da história, o individual estético e o seu conceito entram em comunicação recíproca. A história é inerente à teoria estética.* (ADORNO, 2008, p. 543). Apesar da presença de biografias de compositores e contextualizações históricas de algumas obras, essas informações se direcionam principalmente ao professor.

É exatamente neste sentido que o material também poderia melhorar. Em alguns momentos as informações parecem ser direcionadas única e exclusivamente aos professores e, em outros momentos, ele funciona como uma cartilha de uso restrito aos alunos. Mas este não é o maior problema segundo nossa avaliação. A inconstância no ideal de professor criado pelo material é o que mais incomoda. Por vezes, este é tratado como um exímio músico, que compreende e tem capacidade de executar comandos transmitidos em linguagem musical de forma correta e sem dificuldades. Em contrapartida há trechos das orientações que idealizam um professor com pouquíssima ou nenhuma formação musical.

Esse contrassenso denota uma falta de conhecimento do perfil dos professores vinculados à Secretaria de Educação do Estado (SEE) ou pior, uma falta de consideração pelas diferentes realidades formativas existentes nas diversas instituições de ensino englobadas por essa Secretaria.

Outro problema advindo deste contrassenso é a frustração causada nos professores. *A insuficiência pedagógica da escola, por sua vez, é experimentada como crônica e deixa-se agarrar mais dificilmente pela sua dimensão de indignação potencial.* (GRUSCHKA, 2015, p. 115). Levando em conta o material analisado essa indignação potencial pode vir tanto da formação (e escassez de tempo para formação em serviço) insuficiente para executar as proposições indicadas, quanto da impossibilidade de espaços e materiais adequados para o

desenvolvimento das proposições, caracterizando assim uma insuficiência pedagógica da escola.

Essa insuficiência também está relacionada ao fato de que fora da escola as crianças são bombardeadas com informações que contradizem aquilo que é tratado em uma aula de música crítica. Porém: *Quem oferece algo único, que ninguém quer comprar, representa ainda que a contragosto a liberdade em relação à troca* (ADORNO, 2008, p. 63). A compreensão, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, de que a liberdade em relação a troca é fundamental para a emancipação é necessária para uma visão crítica das obras.

Sob outro aspecto, o material compartilha visões do senso comum pedagógico que não coadunam com o propósito de uma educação para a emancipação. Retomando GORDON (2000) consideramos que qualquer tipo de inatismo deve ser rechaçado da sala de aula e da escola como um todo. Não se trata de “ensinar tudo a todos”, porém devemos tomar o ensino como o desenvolvimento de potenciais [que estão disponíveis a todos, como patrimônio cultural da humanidade]. Daí, salvo casos específicos (como danos cerebrais etc.), julgar determinado conteúdo como excessivamente complexo para determinado aluno ou turma é podar as possibilidades de desenvolvimento destes sujeitos. Igualmente, julgar que alguns têm mais talento naturalmente para música ou qualquer outro conteúdo exclui “a priori”, de forma preconceituosa, a maior parte dos estudantes, o que é inaceitável.

Uma ressalva que apontamos ao material, mas que não resultou em um pensamento conclusivo, é o da utilização de vídeo clipes em aula. Num primeiro momento a crítica parece ser óbvia, afinal nos referimos a um dos produtos mais emblemáticos da indústria cultural. Porém, após uma análise mais ponderada, mas não suficientemente aprofundada devido aos limites de um dissertação de mestrado, observamos que é possível utilizar-se de vídeos, filmes e outros recursos “nascidos” pela e para a grande indústria. Afinal [...] *educação e formação devem ambicionar ambos: o desenvolvimento da autonomia e a internalização de heteronomia* (GRUSCHKA, 2015, p. 184). As contradições da razão se expressam tanto em obras da alta cultura como nas mais simples e populares, ou seja, é necessário exercer a crítica em relação a todas as obras com as quais se lide, sem excluir canções populares conhecidas. A “internalização da heteronomia” é uma contradição inescapável da educação: ela deve adaptar, em alguma medida, para viver no mundo que existe, mesmo que este seja um mundo social alienado. Mas, claro, já há tanta pressão social pela adaptação que devemos privilegiar o outro lado, a crítica e a compreensão das contradições da sociedade.

Concluimos, então, que tratar o ambiente escolar como algo isolado e estéril é no mínimo uma atitude ingênua, sendo, em contrapartida, um caminho plausível incorporar as

influências que os alunos trazem de casa refletindo-as negativamente. Portanto a escola passa a ser sim uma continuidade descontinuada da vida social, um local contaminado pelas influências de todos os sujeitos que dela participam e que nela interagem, mas também um local em que elementos estranhos, críticos, podem aparecer. Mas é nessa interação, entre sujeitos – professores, alunos, funcionários - e entre sujeitos e objetos, que vislumbramos a possibilidade de um tratamento crítico do material, possibilitando o entendimento do valor estético, ou falta deste, em determinadas obras.

Daí a crítica feita ao material por banalizar a questão do gosto. O tratamento pseudoestético dado as obras, que por vezes emanam delas próprias, impossibilita a discussão do gosto e, conseqüentemente qualquer reflexão política.

Para além disso, pressupomos a apresentação de obras autênticas, por parte do professor, aos alunos. Ou, independentemente de quem seja o agente que traga as obras para o ambiente escolar, que os alunos sejam capazes de analisa-las, avaliando-as esteticamente.

A leitura da arte é também leitura do mundo que produziu a obra. Trata-se de um desvelamento de mistérios. O caráter enigmático é algo que ecoa em toda obra de arte autêntica. Mas como identificar a autenticidade numa obra de arte, em meio a indústria cultural, capaz de transformar os mais sublimes elementos da cultura em mercadoria? (ROMEIRO, 2015, p. 84).

Responder a pergunta suscitada por Romeiro não nos é permitido. Porém discutir essa questão com os alunos é tanto possível quanto necessário e, infelizmente, algo que as orientações não propõem. Em contrapartida, se há um elogio que podemos tecer ao material, é o fato desse abrir possibilidades para sequências didáticas, projetos e uma infinidade de ações pedagógicas que poderiam gerar excelente frutos. Em outras palavras, o maior trunfo do material é seu potencial, mas transferir o desenvolvimento deste potencial exclusivamente aos professores é seu maior equívoco.

Vemos a concretização de algo previsto por Aldos Huxley em Admirável Mundo Novo quando afirma-se que, diferentemente de como ocorria no passado - *No trabalho, nas diversões; aos sessenta anos, nossas forças e nosso gostos são o que eram aos dezessete. Os velhos, nos tristes dias de outrora, renunciavam, retiravam-se, dedicavam-se à religião, passavam o tempo lendo e pensando, pensando!* (HUXLEY, 2009, p. 99, grifo nosso). O que concretiza-se, porém de forma adversa, é a falta de reflexão, de pensamento, não por que os professores foram impedidos de pensar ou refletirem, mas devido ao tempo destinado à reflexão ser reduzido ao mínimo, combinando-se a imposição do cumprimento de programas excessivamente extensos e da necessidade de se acumular diversas horas de trabalho semanal para “compensar” o salário

ínfimo. Daí que, em nossa sociedade, bem como na imaginada por Huxley, pensar é visto como perda de tempo, algo que é feito apenas por quem já não tem mais força.

Força produtiva, força de trabalho, pois com a maximização da alienação, na obra de Huxley com o *soma* e na nossa por meio de diversos mecanismos, dentre eles a indústria cultural, passa a importar somente a atividade humana com fins claros e objetivos e, em última instância, direta ou indiretamente lucrativos.

Assim confirma-se o sentido da indagação de SCHOENBERG (2001) [...] *tem-se, efetivamente, que auferir proveitos em tudo que se faz?* (p. 174). Ao que o raciocínio heterônomo do capitalismo tardio responderia – logicamente que sim. Mas, em nossa busca pela autonomia concordamos com a constatação de Schoenberg de que: *Nossas tarefas têm sempre um objetivo determinado; a obra de arte, nunca* (*idem*, p. 194).

Consequentemente, ao se ensinar com base em algo que nunca tem um objetivo determinado, ou seja, que é por definição devir, esperamos provocar nos sujeitos um movimento de reflexão sobre o objeto, e de autorreflexão, que se iniciará na aula de música, mas que perpetuará por tempo indeterminado, e com isso: *Representar a vida na arte, com sua mobilidade, com suas possibilidades de mudança e com suas necessidades; reconhecer na evolução e na mutação a única lei eterna* [...] (*idem*, p. 74).

Daí a impossibilidade de utilizar sem critério e análise crítica uma música qualquer nas aulas. Com o crivo da indústria cultural nenhuma obra sai ilesa. Esta contaminação leva à semiformação e à alienação, tão indesejadas pela prática de um ensino de música que pretenda ser emancipatório e esclarecedor. Somado a isso temos o embate entre formação do professor e qualidade da educação. WERLE (2009) defende a potencialização da área de educação musical nos cursos de formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais. Concordamos com a autora na medida em que a demanda das escolas não poderá ser suprida apenas com professores especialistas (ao menos a curto prazo). Consequentemente, uma formação musical mais aprofundada nos cursos de pedagogia e equivalentes é necessária a emergencial.

Concluimos então que as orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental – anos iniciais - do Estado de São Paulo carecem de uma interpretação crítica (uma concepção mais precisa de estética e arte, no sentido crítico, capaz de fomentar a autonomia), a qual preconize a autonomia frente a heteronomia, o esclarecimento frente a alienação, enfim, que persiga a emancipação dos alunos por meio do ensino.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Thiago. Música. *In*: SÃO PAULO. **Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental anos iniciais: 1º ano**. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; coordenação geral, Carlos Eduardo Povinha, Roseli Ventrella; textos, Maria Terezinha Teles Guerra ... [et al.]. São Paulo: SE, 2015.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Escritos Musicales I – III**. Akal. Madrid/Espanha, 2006. Tradução: Alfredo Brotons Muñoz e Antonio Gómez Schneekloth

_____. **Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas**; Ed. Unesp, São Paulo, 2011. Título original: *Einleitung in die Musiksoziologie: Zwölf theoretisch Vorlesungen*, Suhrkamp Verlag Frankfurt AM Main, 1973. Trad. De Fernando R. de Moraes Barros.

ADORNO, T. W.; SIMPSON, G. On popular music. *In*: HORKHEIMER, Max, ed. **Studies in philosophy and social science**. Nova York, Institute of Social Research, 1941. v. IX, p. 17-48. Trad. por Flávio R. Kothe.

ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. *In*: **Textos Escolhidos**. Coleção: Os Pensadores. São Paulo/SP. Editora: Abril, 1996.

_____. **Teoria Estética**. Tradução: Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

AMADEUS. Direção: Milos Forman. Orion Pictures Corporation (Warner Bros) 1984. DVD, 161 min.

AMARAL, Guilherme Ferreira. **Relações entre elementos composicionais e meios de execução técnico-interpretativa em obras com características pós-minimalistas – Brasil 2000, Amanduá e Meio Bossa para piano solo de Dimitri Cervo**. UDESC/CEART/PPGMUS (Dissertação de Mestrado). Florianópolis/SC, 2009.

ANDRADE, Mario de. **Pequena história da música**. São Paulo/SP, Editora Martins Fontes, 1942.

ARALDI, Juciane. Aprendendo a ser DJ. *In*: SOUZA, Jusamara *et al.* **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre, Sulina, 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores**. Revista da ABEM n° 6, setembro de 2001.

BENJAMIM, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. Tradução: José Lino Grunnewald. Editora: Abril. São Paulo/SP, 1975.

BERTIZOLI, José Vitor Fernandes. **Formação Cultural e Arte/Educação: análise das proposições paulistas na perspectiva da Teoria Crítica**. FCLAr – UNESP. Dissertação de Mestrado, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n° 13.278**, de 2 de maio de 2016.

_____. **Lei Ordinária n° 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. Diário Oficial, Brasília, DF.

_____. **Parecer CNE/CEB N° 12/2013**. Brasília, DF.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. Fundação Peirópolis. São Paulo/SP, 2001.

CARDOSO, Belmira e MASCARENHAS, Mário. **Curso completo de teoria musical e solfejo**. Rio de Janeiro/RJ. Irmãos Vitale, 1973.

CARONE, Iray. Adorno e a educação musical pelo rádio. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 477-493, agosto 2003.

DUARTE, Rodrigo. **A arte**. São Paulo/SP. Editora: WMF Martins Fontes, 2012.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural e meios de comunicação**. São Paulo/SP. Editora: WMF Martins Fontes, 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação**. Segunda edição. Rio de Janeiro. Editora: UNESP, FUNARTE, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo/SP. Paz e Terra, 1996.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e Educação Musical: (Des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas/SP. Papyrus. 2012.

FUKS, Rosa. A educação musical da Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.) **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P & A, 2007, p.18-23.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. Tradução: Maria de Fátima Albuquerque.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação – a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas/SP. Autores Associados, 2014.

HINDEMITH, Paul. **Treinamento elementar para músicos**. São Paulo/SP. Ricordi Brasileira, 1988. 4 Edição. Tradução: M. Camargo Guarnieri.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo/SP. Editora Globo, 2009. Tradução: Lino Vallandro e Vidal Serrano.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

MAIA, Ari Fernando; COSTA, Belarmino C. G. da. Cultura digital e educação: reflexões sobre tecnologia, linguagem e estética. *In*: LASTÓRIA, Luiz A. C. N. *et al* (organização). **Teoria crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. São Paulo, Nakin/2015.

MAISO, Jordi. **Emancipación o barbarie en la música. Los orígenes de la Teoría Crítica de Th. W. Adorno en sus escritos musicales tempranos**. Revista Internacional de Filosofía, nº 65, 2015, 21-35.

MALUF, Marden. Por um prefácio a Harmonia de Schoenberg... *In*: SCHOENBERG, Arnold. **Harmonia**. São Paulo/SP. Editora: UNESP, 2001.

MARCOS, Marcelo Haack **O jogo como ferramenta pedagógica para a construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis**. São Carlos. Departamento de Artes e Comunicação (Trabalho de Conclusão de Curso), UFSCar:2007.

NOGUEIRA, Monique Andries. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. *In*: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. *In*: OLIVIERA, Alda e CAJAZEIRA, Regina (org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador/BA. Editora P&A, 2007.

PALHARES, Juliana Mendonça de Castro. **CORPO-TERRITÓRIO: um testemunho poético sobre o corpo-criança, a partir do contato com objetos e materiais expressivos, no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil**. Belo Horizonte Escola de Belas Artes da UFMG/PPGA 2015 (Dissertação de Mestrado).

PAZ, Emerlinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília/DF. Editora MusiMed, 2013.

ROMEIRO, Artieres Estevão. **Dialética negativa, teoria estética e educação: experiência formativa e racionalidade técnica em Theodor W. Adorno.** São Carlos/SP, (Tese de Doutorado) UFSCar/PPGE 2015.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação.** São Paulo/SP. Martins Fontes, 2004. Tradução: Roberto Leal Ferreira.

SANTOS, Regina M. S. *et al.* Pensar música, cultura e educação hoje. *In:* SANTOS, R. M. S. (org.). **Música, Cultura e educação – os múltiplos espaços de educação musical.** Porto Alegre/RS, Sulina, 2012, 2ª ed.

SANTOS, Regina M. S. Um paradigma estético para o currículo. *In:* SANTOS, R. M. S. (org.). **Música, Cultura e educação – os múltiplos espaços de educação musical.** Porto Alegre/RS, Sulina, 2012, 2ª ed.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental anos iniciais: 1º ano.** Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; coordenação geral, Carlos Eduardo Povinha, Roseli Ventrella; textos, Maria Terezinha Teles Guerra ... [et al.]. São Paulo: SE, 2015a.

_____. **Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental anos iniciais: 2º ano.** Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; coordenação geral, Carlos Eduardo Povinha, Roseli Ventrella; textos, Maria Terezinha Teles Guerra ... [et al.]. São Paulo: SE, 2015b.

_____. **Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental anos iniciais: 3º ano.** Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; coordenação geral, Carlos Eduardo Povinha, Roseli Ventrella; textos, Maria Terezinha Teles Guerra ... [et al.]. São Paulo: SE, 2015c.

_____. **Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental anos iniciais: 4º ano.** Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; coordenação geral, Carlos Eduardo Povinha, Roseli Ventrella; textos, Maria Terezinha Teles Guerra ... [et al.]. São Paulo: SE, 2015d.

_____. **Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental anos iniciais: 5º ano.** Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; coordenação geral, Carlos Eduardo Povinha, Roseli Ventrella; textos, Maria Terezinha Teles Guerra ... [et al.]. São Paulo: SE, 2015e.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante.** Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo/SP: UNESP, 1991.

SCHOENBERG, Arnold. **Harmonia.** São Paulo/SP. Editora UNESP, 2001. Tradução: Marden Maluf.

SCHOOL OF ROCK. Direção: Richard Linklater. Paramount Pictures 2003. DVD – 108 minutos.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidade musicais. *In*: MATEIRO, Teresa. Ilari, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba/PR. Editora: Ibpe, 2011.

SOUZA, Jussamara. A Educação musical no Brasil dos anos 1930-45. *In*: OLIVIERA, Alda e CAJAZEIRA, Regina (org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador/BA. Editora P&A, 2007.

STEFANUTO, Jéssica Raquel Rodeguero. **Fetichismo na Música: do conceito adorniano à reflexão sobre (im)possibilidades formativas**. Araraquara/SP, UNESP/PPGEE (Dissertação de Mestrado), 2014.

TERRA, Ana. XAVIER, Uxa. Dança. *In*: SÃO PAULO. **Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental anos iniciais: 1º ano**. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; coordenação geral, Carlos Eduardo Povinha, Roseli Ventrella; textos, Maria Terezinha Teles Guerra ... [et al.]. São Paulo: SE, 2015.

VIEIRA, Leandro Augusto Gonçalves. **O ensino de arte nas escolas públicas paulistas: contraponto crítico sobre a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP, 2016.

WERLE, Kelly. **A educação musical na formação de professoras dos anos iniciais: analisando repercussões de oficinas musicais**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC/Paraná, 2009.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. Companhia das Letras. São Paulo/SP, 1999.

ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luis N. C. **10 Lições sobre ADORNO**. Petrópolis/RJ. Vozes, 2015.

ANEXOS

ANEXO A

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (da parte comum)

BARBOSA, Ana Mae. (org) **Arte/educação contemporânea**. Consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUERRA, M. Terezinha Telles. “Leituras de mundo... ou a Traição das Imagens” in **Currículo em Debate** – Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano – Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Goiânia: SEE, 2005

_____. **Estudar pra Valer!** – ARTE – Leitura e Produção de Textos. São Paulo: CENPEC, 2011.

IAVELBERG, Rosa. **O Ensino de Arte**. Presente em Revista, São Paulo, p. 2 - 4,03 mar. 2006.

ANEXO B

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (comum da parte de música)

ABDALLA, M.F.B. **Da formação dos professores de Música**. *Jornal da ABRAORFF*, Ano 5, n. 5, p. 7, dez. 2010.

BARENBOIM, D. **A música desperta o tempo**. São Paulo: Martins, 2009

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade de Música na educação básica**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19 de agosto de 2008, seção I.

_____. Secretaria de Educação. **PCN Arte**. Ciclo I. Brasília: MEC/SEE, 1997.

GOODKIN, Doug. **Play, Sing and Dance: An Introduction to Orff-Schulwerk**. Ed. Schott. New York, 2002.

FERRAZ, M.H.C.T.; REZENDE E FUSARI, M.F. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTEERRADA, M.T.O. **De tramas e fios**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____, M.T.O. **Linguagem verbal e linguagem musical**. Cadernos de Estudo: Educação Musical nº 4 e 5. São Paulo, 1994, p. 30-43.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Arte - Ensino fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.

MOLINA, Sidney. **Música clássica brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2010

ORFF, C. **The Schulwerk**. Nova York: Schott Music Corp, 1978.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SOUZA, J. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental e médio. Políticas e ações para o ensino de Música nas escolas**. *Anais do VII Encontro Anual da Abem*. Recife: Abem, 1998, p. 16-18.

ANEXO C

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (primeiro ano)

HORTÉLIO, Lydia. **Abra a Roda Tin dô lê lê** (CD). São Paulo: Brincante.

SADIE, S. **Dicionário Grove de música: edição concisa**. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro: 1994.

SAINT-SAENZ, C., PROKOFIEV, S., BRITTEN, B., **Children's Classics**. New York Philharmonic Orquestra & Leonard Bernstein. CD: Sony, 1998.

ANEXO D

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (segundo ano)

HORTÉLIO, L. **Ô Bela Alice** (CD). Casa das Cinco Pedrinhas, 2004.

CAZNOK, Yara B. **Música - entre o audível e o visível**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

MATEIRO, T. E ILARI, B (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011.

SADIE, S. **Dicionário Grove de música: edição concisa**. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro: 1994.

SAINT-SAENZ, **O Carnaval dos Animais**. Disponível em:

[http://imslp.org/wiki/Le_Carnaval_des_Animaux_\(Saint-Sa%C3%ABns,_Camille\)](http://imslp.org/wiki/Le_Carnaval_des_Animaux_(Saint-Sa%C3%ABns,_Camille))

Acessado: 10/12/2014.

ANEXO E

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (terceiro ano)

BARENBOIM, Daniel. **A Música Desperta o Tempo**. São Paulo: Martins, 2009.

GOULART, Diana e COOPER, Malu. **Por todo canto: Método de técnica vocal: música popular, v.1.** São Paulo: G4, 2002.

Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ler e escrever: livro de textos do aluno; seleção dos textos.** 3. ed. São Paulo: FDE, 2010.

SCHAFER, R. Murray. **Educação Sonora.** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

ANEXO F

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (quarto ano)

PRIETRO, Heloísa - **Pedro e o lobo:** Editora Ática, 1ª edição, 2007

KOSCIELNIAK, Bruce – **A incrível história da orquestra** – Cosac & Naif, 2002

SCHAFER, Murray, **O ouvido pensante:** São Paulo, Editora UNESP, 1991

ANEXO G

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (quinto ano)

BARENBOIM, D. **A música desperta o tempo.** São Paulo: Martins, 2009

SCHAFER, M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Edunesp, 1991.

SCHAFER, R. Murray. **Educação Sonora.** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009

CAZNOK, Yara B. **Música - entre o audível e o visível.** São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

MATEIRO, T. E ILARI, B (Org.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Ibpe, 2011.