UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

SUZANA DE OLIVEIRA FIALHO ROCHA

MÚSICA NA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE MÚSICA E A ATUAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL

Goiânia
2013

SUZANA DE OLIVEIRA FIALHO ROCHA

MÚSICA NA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE MÚSICA E A ATUAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Música – da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Música na Contemporaneidade

Linha de Pesquisa: Música, Educação e Saúde

Orientadora: Profª. Drª. Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães

Goiânia

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
(GPT/BC/UFG)

R672m

Rocha, Suzana de Oliveira Fialho.
Música na escola particular de educação básica: [manuscrito] considerações sobre o livro didático de Música e a atuação do educador musical. / Suzana de Oliveira Fialho Rocha. – 2013.
203 f. : il., figs, tabs.

Orientador: Profª. Drª. Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Música, 2013.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e quadros.
Anexos.

1. Educação musical – Educação básica – Escolas particulares. 2. Música na educação. I. Título.

CDU: 78:373

SUZANA DE OLIVEIRA FIALHO ROCHA

"Música na Escola Particular de Educação Básica: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical"

Trabalho final de curso defendido e aprovado em trinta de setembro de dois mil e treze, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Fernanda Albernaz do N. Guimarães

Profa. Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Estércio Marquez Cunha
UFG

Profa. Dra. Denise Álvares Campos
EMAC/UFG

sistema de bibliotecas ufg

UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	SUZANA DE OLIVEIRA FIALHO ROCHA		
E-mail:	sufialhorocha@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	[X]Sim	[ ] Não	
Vínculo empregatício do autor	EDUCADORA – ESCOLA PIAGET		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	BRASIL	UF: GO	CNPJ:
Título:	MÚSICA NA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE MÚSICA E O EDUCADOR MUSICAL		
Palavras-chave:	EDUCAÇÃO MUSICAL, LIVRO DIDÁTICO, PARADIGMAS		
Título em outra língua:	MUSIC IN THE PRIVATE ELEMENTARY EDUCATION SCHOOL: CONSIDERATIONS ABOUT THE MUSIC TEXTBOOKS AND THE MUSIC TEACHER		
Palavras-chave em outra língua:	MUSIC EDUCATION, TEXTBOOK, PARADIGMS		
Área de concentração:	MÚSICA NA CONTEMPORANEIDADE		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	30/09/2013		
Programa de Pós-Graduação:	*STRICTO SENSU* – MESTRADO EM MÚSICA		
Orientador (a):	Dra. FERNANDA ALBERNAZ DO NASCIMENTO GUIMARÃES		
E-mail:	albernaz.fn@gmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Suzana Rocha

Assinatura do (a) autor (a)

Data: 30 / 09 / 2013

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

...A Deus, meu grande Amigo, Pai, Guia... Ele já contou quantas lágrimas derramei no decorrer deste trabalho. Muito obrigada, meu Querido!

AGRADECIMENTOS

Clayton, Victor e Vitória Jordana, marido e filhos mais amados que minha própria vida... Eu venci com a vossa ajuda!

José Fialho e Olícia, meus pais; Lídia, André e Júnior, meus irmãos... Vocês acreditaram e incentivaram, e eu consegui!

Susana, Halline, Hellen, Isaque, Josué, Vandinha, Edileuza e Marcos, amigos fiéis... Vocês têm grande contribuição em cada palavra deste trabalho.

Ana Sara, Ana Lídia, Ana Carolina, Ana Flora, Ana Laura, Alice, Júlia, Angelina e Lucas, sobrinhos lindos... Este trabalho poderá vos auxiliar em vossa vida com a Música.

Dr^{a}. Fernanda Albernaz do Nascimento Gruimarães, minha orientadora e minha professora de longas datas, amiga, ouvinte, confidente... Me deste uma força avassaladora para que este trabalho se concretizasse. Como te agradecer? Não sei...

Dr^{a}. Claudia Zanini, Dr. Carlos, Dr^{a}. Nilceia Protásio, Dr^{a}. Denise Álvares, Dr^{a}. Maria Helena Jayme, Dr^{a}. Célia Teixeira, Dr^{a}. Glacy Antunes, Dr^{a}. Magda Clímaco, Dr^{a}. Ana Guiomar Sousa, meus professores do Mestrado... Muito obrigada pelas aulas enriquecedoras que auxiliaram na construção desta pesquisa.

Professor Dr. Estércio Marquez Cunha... Aceitaste tão prontamente compor a banca examinadora da defesa... Suas observações foram de grande valia!

Ruth Sara, Thaís Vieira, Hélida Mara, Gustavo Amui e Viviane... Meus colegas do Mestrado que me acompanharam mais de perto... Vocês foram de grande valia para mim!

Aos professores de Música, que, de tão boa vontade, concederam as entrevistas que fazem parte importante da pesquisa... Vocês são abençoados!

Enfim, a todos, que de forma direta e indireta influenciaram na elaboração e organização desta pesquisa. Palavras são ínfimas para demonstrar a gratidão. Mesmo assim aqui vai o meu muito obrigada, de coração!

RESUMO

Frente aos desafios encontrados acerca da Educação Musical nas escolas particulares brasileiras de educação básica desde a implantação da Lei de nº 11.769/08, houve o interesse em abordar esta temática e a necessidade de conhecer como está a vivência musical no cenário das escolas de ensino fundamental – 1ª fase. Em minha atuação como educadora musical da 1ª fase do ensino fundamental em uma escola particular, presenciei a inserção da Lei e observei que, em algumas instituições particulares, havia a adoção do livro didático de Música como norteador do processo pedagógico musical. Percebe-se que na escola particular não há a exigência da Licenciatura em Música para que se exerça a docência musical. Não havendo o professor licenciado, frequentemente a vivência musical está sendo ministrada por professores de outras áreas do conhecimento. Diante das entrevistas realizadas e de amplas leituras empreendidas para a realização desta pesquisa, os resultados mostraram que, nas escolas particulares, professores sem a Licenciatura em Música estão exercendo o processo educativo musical. Necessitou-se, também, investigar os livros didáticos de Música. Diante das averiguações realizadas e mediante a análise das atividades propostas nos livros didáticos de Música, pode-se constatar que estes abordam conteúdos a respeito da vivência musical – experimentações rítmicas, sonoras, instrumentais, corporais – e a respeito do falar sobre Música – conhecimento dos grandes nomes da Música, dos instrumentos, de letras de canções, de estilos e gêneros musicais. Partindo dessa premissa, considerou-se que, para as atividades que abordam o fazer musical, apenas o profissional habilitado em Música que tenha o domínio da linguagem musical poderia ministrar a atividade. Para as atividades que propõem o falar sobre Música, o profissional de qualquer área do conhecimento poderia ministrar a atividade. As atividades selecionadas foram analisadas à luz dos paradigmas em Educação Musical, propostos por Maffioletti (1993).

Palavras-chave: Educação Musical, Livro Didático, Paradigmas.

ABSTRACT

Facing the challenges encountered about Music Education in Brazilian private elementary education schools since the implementation of the Enactment 11.769/08, emerged the need to know how is the Music experience in the setting of elementary schools - 1st stage. In my work as a music educator of the 1st stage of elementary education in a private school, I experienced the insertion of the Enactment and I observed that in some private schools there was the adoption of the textbook as a guiding for Music pedagogical process. It is noticed that in the private school seems no requirement for the Music Graduate to teaching Music. If there is no a licensed teacher in Music, often the Music experience are being taught by educators from other fields of knowledge. In front of the interviews and multiple readings taken for this research, the results showed that, in private schools, teachers without a degree in Music Education are exercising the Music pedagogical process. It was also necessary to investigate the Music textbooks. In front of the performed investigations and by analyzing the activities proposed in the Music textbooks, it can be seen that some activities approach the contents musical experience, such as rhythmic sound, instrumental and body trials, and contents talking about Music – knowledge of great names in music, the instruments, the song lyrics, the musical styles and genres. From this premise, it was considered that, for activities that approach the Music experiences, only a qualified professional in Music and that has the domain of musical language could teach the activities. For activities that suggest talking about music, the professional in any field of knowledge could teach the activities. The selected activities were analyzed in the light of paradigms in Music Education, suggest by Maffioletti (1993).

Keywords: Music Education, Textbooks, Paradigms.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Quantitativo de atividades nos livros da Editora Positivo.....102

Quadro 2 – Quantitativo de atividades nos livros da Editora Saraiva.....102

Quadro 3 – Frequência dos paradigmas da Educação Musical nos livros da Editora Positivo.....106

Quadro 4 – Frequência dos paradigmas da Educação Musical nos livros da Editora Saraiva.....106

Figura 1 – Possibilidades de acompanhamento por bordão.....120

Figura 2 – Modelo de ostinato rítmico corporal.....121

LISTA DE ATIVIDADES EM ANEXO

Atividade 1 – O Pulso.....181

Atividade 2 – Conhecendo algumas brincadeiras de outros países.....184

Atividade 3 – Vamos tocar flauta doce?.....186

Atividade 4 – Pausa.....189

Atividade 5 – Caipira.....191

Atividade 6 – Vamos bater lata.....194

Atividade 7 – O tambor e o violão.....196

Atividade 8 – Ditado Musical.....198

Atividade 9 – Escatumbararibê.....200

Atividade 10 – Solfejo.....202

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

CD	-	*Compact Disc*
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários da Educação
ECT	-	Empresa de Correios e Telégrafos
FAE	-	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTD	-	Frère Théophane Durand
IBEP	-	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
INT	-	Instituto Nacional de Tecnologia
IPT	-	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MP3	-	*Mini Player (layer 3)*
MPB	-	Música Popular Brasileira
OSESP	-	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	-	Produto Interno Bruto
PNBE	-	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
PROLER	-	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PUC	-	Pontifícia Universidade Católica
SENAI	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UFIR	-	Unidade Fiscal de Referência
UNDIME	-	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS
RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE QUADROS E FIGURAS
LISTA DE ATIVIDADES EM ANEXO
LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

INTRODUÇÃO.....16

CAPÍTULO 1 – PENSAMENTO COMPLEXO E EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSIBILIDADES DE ASSOCIAÇÕES.....24
1.1 A vivência musical sob a ótica do pensamento complexo.....25
1.2 A Educação Musical na escola brasileira de educação básica.....35
1.3 As teorias contemporâneas de aprendizagem.....41
1.4 Paradigmas Educacionais.....48
1.5 Paradigmas da Educação Musical.....50
1.6 As habilidades profissionais e as dissonâncias no ensino de Música.....58
1.6.1 O profissional licenciado em Música e sua atuação.....65
1.6.2 O pedagogo como professor de Música.....67

CAPÍTULO 2 – O OBJETO DE ESTUDO: ABRINDO AS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO.....69
2.1 A utilização de recursos, materiais e livros didáticos em sala de aula.....70
2.2 Alinhavando as páginas do livro didático: concepções E perspectivas.....74
2.3 A avaliação do livro didático.....79
2.4 O livro didático como *a* fonte e como *uma* fonte de aprendizado.....83
2.5 Os benefícios e as ressalvas quanto aos conteúdos e à utilização do livro didático.....87
2.6 O livro didático de Música: uma breve retrospectiva.....91

CAPÍTULO 3 – A PESQUISA.....96
3.1 Tecendo a pesquisa.....97
3.2 Critérios para a seleção dos livros didáticos de Música.....100
3.3 Critérios para a seleção das atividades.....101
3.4 Frequência com que os paradigmas da Educação Musical se apresentam nos livros.....106
3.5 Recortando e costurando as atividades: a análise.....109
3.5.1 Atividade 1: O PULSO.....110
3.5.2 Atividade 2: CONHECENDO ALGUMAS BRINCADEIRAS DE OUTROS PAÍSES.....116
3.5.3 Atividade 3: VAMOS TOCAR FLAUTA DOCE?.....123
3.5.4 Atividade 4: PAUSA.....127
3.5.5 Atividade 5: CAIPIRA.....132

3.5.6 Atividade 6: VAMOS BATER LATA.....136
3.5.7 Atividade 7: O TAMBOR E O VIOLÃO.....141
3.5.8 Atividade 8: DITADO MUSICAL.....147
3.5.9 Atividade 9: ESCATUMBARARIBÊ.....150
3.5.10 Atividade 10: SOLFEJO.....154
3.6 Conhecendo os sujeitos da pesquisa e as concepções dos professores quanto às suas ações nas aulas de Música.....158

ARREMATANDO A TRAMA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....165

REFERÊNCIAS.....168

ANEXOS.....179

"There is no human society without its poetry. There is no human society without its music. When put together, they constitute a powerful force for both cultural cohesion and indentity and for individual fulfillment."[1]

(Tim Murphey, 2009, p. 3)

[1] "Não há sociedade humana sem sua poesia. Não há sociedade humana sem sua música. Quando colocadas juntas, ambas constituem uma força poderosa para a coesão cultural e identitária e para a realização individual." (Tradução nossa)

INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos até a contemporaneidade, a Música[2] tem feito parte da vida do ser humano e constitui uma profícua e variada forma de expressão do homem, resultando em vivências, hábitos, crenças e valores que perpassam pelo meio social, histórico, cultural, político e emocional em que se vive. A começar do ventre, o indivíduo tem contato não só com os sons no interior do corpo materno, como também com os sons externos, com as canções que fazem parte da infância, adolescência, juventude e vida adulta – em casa, na escola, nas festas, nos cultos, nos rituais, nas confraternizações – indo até sua morte – com as canções fúnebres.

Como a Música é parte importante da vida humana e componente formador do homem e da sociedade, e tendo também consciência de que a escola é um dos principais ambientes em que se pode construir o conhecimento musical, despertou-se o interesse de verificar como a Educação Musical está acontecendo nas escolas particulares de educação básica da cidade de Goiânia, com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em agosto de 2008, o Presidente da República sancionou a Lei de nº 11.769/08, que postula a obrigatoriedade, mas não a exclusividade, da disciplina Música nas escolas de educação básica (BRASIL, 2008). A partir daí, pode-se presenciar, em instituições particulares, o desafio da implantação do ensino dos conteúdos de Música nas matrizes curriculares e nas salas de aula.

Enquanto educadora musical da 1ª fase do ensino fundamental em uma escola particular, pude vivenciar a inserção da Lei e também observar, em algumas instituições particulares, a adoção do livro didático de Música como norteador de conteúdos. Na escola particular parece não haver a exigência da Licenciatura em Música para que se exerça a

[2] Utiliza-se letra maiúscula em Música quando tratar-se de campo de conhecimento científico, e letra minúscula quando tratar-se de canções.

docência em Música. Não havendo o professor licenciado, frequentemente os conteúdos musicais são ministrados por professores pedagogos e bacharéis em instrumento.

A Música, na escola, passa por um momento decisivo buscando a sua implantação de forma sistematizada, a partir da promulgação da Lei, nas escolas de educação básica. As propostas pedagógicas musicais deveriam estar voltadas para a criação, apreciação e experimentação do mundo sonoro e dos elementos musicais, para a vivência musical, a imaginação, a subjetividade. Esses aspectos, portanto, deveriam estar sustentados no conhecimento de políticas educacionais, metodologias, matrizes curriculares e planejamentos criteriosos por parte das instituições, da direção, da coordenação e dos educadores, salienta Penna (2007). Entretanto, a Educação Musical parece estar sendo realizada, nas escolas particulares, um tanto distantes destas especificidades e por profissionais sem a Licenciatura em Música. Segundo Penna,

> a Licenciatura em Música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo (2007, p. 50).

Conforme essa alegação, é o profissional licenciado em Música quem está habilitado a ministrar a Educação Musical, pois este tem o conhecimento dos elementos musicais e do processo didático pedagógico.

De acordo com a proposição de Penna (2007) e sob a visão de que é o professor Licenciado quem deve desenvolver o processo educativo musical, parece haver, nesse aspecto, uma divergência entre as escolas públicas e as escolas particulares. No universo das escolas públicas, o ingresso do professor de Música é feito através de concurso público e este deve ser licenciado em Música. No entanto, o cenário das escolas particulares parece não seguir os mesmos critérios, deixando a Educação Musical e as demais linguagens artísticas a cargo de professores sem a formação em Licenciatura específica da área, ou até mesmo pelo pedagogo. Segundo Penna,

> as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino, aos quais cabe "elaborar e executar sua proposta pedagógica", de acordo com os princípios de flexibilidade e autonomia da LDB (Lei de nº 9394/96 – Art. 12; BRASIL, 1999, p. 42). Por outro lado, nem a LDB, nem os vários documentos curriculares mencionados indicam com clareza qual deve ser a formação de quem ensina Arte ou Música nos diversos níveis da educação básica (PENNA, 2007, p. 50, grifo da autora).

Frente à superficialidade a respeito das determinações sobre a habilitação profissional para que aconteça o processo pedagógico musical, diante da pressuposição de que não há a exigência do profissional habilitado em Música nas escolas particulares e considerando as inúmeras publicações de livros didáticos de Música como norteadores dos conteúdos, houve a motivação para averiguar como a Educação Musical está acontecendo nas escolas particulares de educação básica frente à implantação da Lei de nº 11.769/08.

Durante o levantamento preliminar para a realização desse trabalho, amplas buscas e leituras foram empreendidas. Pode-se perceber a escassez de trabalhos no âmbito das escolas particulares de educação básica, uma vez que a maioria dos trabalhos publicados e apresentados em congressos trata de assuntos relativos às escolas públicas.

Houve, também, a necessidade de investigar os livros didáticos de Música, devido às inúmeras publicações que estão surgindo após a promulgação da Lei de nº 11.769/08. Diante da obrigatoriedade da Lei, as editoras estão se mobilizando no intuito de elaborar, divulgar, publicar e distribuir material que oriente e auxilie os educadores a ministrar os conteúdos de Música. Frente às leituras realizadas, constatou-se que parece não haver trabalhos que investiguem e analisem os livros didáticos de Música e suas atividades. Ademais, a divulgação e distribuição desses livros para escolas de educação básica é uma prática recente, devido ao fato de a Lei ter sido promulgada em 2008 e ter se tornado obrigatória nas escolas a partir de agosto de 2011.

Os modelos apresentados nas atividades dos livros didáticos de Música estão voltados para a vivência musical – experimentação, produção, criação e apreciação sonora, habilidades rítmicas, vocais e instrumentais, ditados e solfejos, aprendizado de canções – e para o falar sobre Música – cujos textos trazem o conhecimento sobre os compositores, instrumentos, estilos e gêneros musicais, organização de uma orquestra e letras de canções.

Durante o levantamento preliminar visando à orientação desse trabalho, surgiram algumas questões de pesquisa para averiguar como as escolas particulares de educação básica estão se portando frente à obrigatoriedade da Lei de nº 11.769/08 e como os educadores estão se apropriando dos livros didáticos de Música. Em que, afinal, paradigmas da Educação Musical as atividades dos livros didáticos de Música se baseiam.

O objetivo principal desse estudo é compreender a realidade e os desafios da Educação Musical nas escolas particulares de educação básica após estabelecer-se a Lei nº

11.769/08. De forma mais específica, essa pesquisa apresenta alguns livros didáticos de Música e analisa as atividades propostas nestes à luz dos paradigmas da Educação Musical.

As reflexões sobre o processo pedagógico musical e os modelos em Educação Musical apresentados nesse trabalho estão sustentadas em duas fundamentações teóricas: nas reflexões sobre os paradigmas da Educação Musical, tais como reflexionados por Maffioletti (1993), Nascimento (2003), Kleber (2006) e Machado (2008), e nos conceitos sobre pensamento complexo, propostos por Edgar Morin (2007; 2010).

Para se explanar sobre os paradigmas em Educação Musical, é pertinente que se explicite, primeiramente, sobre os paradigmas educacionais de uma forma holística. Segundo Grinspun (2005) observam-se, no mundo contemporâneo, várias mudanças nos fenômenos sociais, culturais e históricos, o que direciona também às mudanças paradigmáticas, resultando em novas possibilidades de abordagens e interpretações desses fenômenos.

Como a educação mantém estreita associação com a sociedade, há que se repensar numa educação que atenda ao novo momento histórico e social no mundo em que se vive, trazendo mudanças em seus modelos de objetivos, metodologias e avaliações. Para que a educação trilhe esse novo caminho, é necessária uma transição dos modelos antigos, que outrora foram pertinentes, para novos paradigmas que orientarão o processo pedagógico.

Os novos paradigmas educacionais buscam uma ação ética de valorização do homem e sua subjetividade. Na contemporaneidade, não se pode mais conceber o indivíduo como ser abstrato, descontextualizado dos fenômenos sociais, históricos e culturais, cita Grinspun (2005).

A revolução nos campos de conhecimento trazem mudanças paradigmáticas que deveriam estar inseridas na sociedade; contudo, parece haver, ainda, uma ruptura entre os novos paradigmas e os valores da subjetividade humana. Urge uma reforma para se pensar e associar os novos conhecimentos e modelos que estão emergindo com o processo educacional vigente, seja este em qualquer campo do conhecimento.

Ao se falar de processo educacional, inclui-se neste a Educação Musical, que está voltada para o conhecimento tanto científico quanto subjetivo, emocional e cognitivo do ser humano. O processo educacional musical, também, merece novos olhares no que diz respeito às mudanças paradigmáticas, no sentido de transcender os modelos tradicionais técnicos para que se alcance a vivência e a experiência musical significativa.

Diante desse novo olhar sobre a Educação Musical, explicita-se, nesse trabalho, os paradigmas da Educação Musical, abordados e refletidos por Leda Maffioletti (1993), Sônia Nascimento (2003), Magali Kleber (2006) e Roberto Machado (2008). Os paradigmas da Educação Musical, segundo Maffioletti (1993, p. 14) são "modelos de ação que marcaram época nas práticas em Educação Musical, mantendo o vínculo: Psicologia, Pedagogia e Didática, ao longo de um processo histórico." De acordo com a autora, os paradigmas são modelos que abrangem de forma mais ampla e menos cristalizada o fazer musical, sem dar o enfoque apenas em metodologias que dissociam os conteúdos musicais. São modelos de vivência musical que procuram associar, em uma teia complexa, as várias possibilidades de experimentação e produção musical.

Os princípios do pensamento complexo de Morin (2007; 2010) esclarecem que os fenômenos, sejam históricos, científicos, sociais, culturais e emocionais devem se unir, sem reduzir, fechar e dissociar suas possibilidades, tecendo e unindo os problemas como um todo, tendo o incerto e o subjetivo como preceitos importantes da complexidade. O pensamento complexo, ainda segundo Morin (2007), privilegia o ser humano sem desconsiderar sua subjetividade, preocupa-se com o homem e as suas relações, associa conhecimento científico e conhecimento humano, preconiza a reforma do pensamento e do ensino, tendo a incerteza como aspecto fundamental do conhecimento.

Essa pesquisa é de caráter qualitativo. O paradigma qualitativo foca e interpreta a subjetividade de uma problemática, os sujeitos e suas realidades, os momentos históricos e os aspectos sociais em que vivem (FREIRE, 2010; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). O presente trabalho trata da Educação Musical e seus desafios – a problemática –, versa sobre o educador, o educando e o processo pedagógico musical – os sujeitos e suas realidades – e contextualiza a escola particular de educação básica – o *locus* no qual os professores de Música entrevistados estão inseridos.

Como esses fenômenos – os problemas, os seres humanos e seus afetos, as realidades sociais, históricas e culturais – não poderiam ser explicados e organizados em parâmetros quantitativos, devido a dados numéricos não serem capazes de interpretar a subjetividade humana (CRESWELL, 2007). Dessa forma, optou-se pela abordagem qualitativa, na qual o investigador busca compreender aspectos como cenário, sujeitos, eventos, processos e problemas.

Os instrumentos para a coleta de dados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. De acordo com Bell (2008, p. 109), “documento é um termo geral para uma impressão deixada em um objeto físico, por um ser humano”, o quais podem ser jornais, revistas, artigos, atas, autobiografias, filmes, livros, redações etc. Os documentos analisados, nesse trabalho, são as atividades dos livros didáticos de Música de duas editoras – Saraiva e Positivo.

Os livros didáticos de Música foram selecionados mediante conhecimento prévio dos mesmos e por estes serem adotados em várias escolas particulares de Goiânia, compreendendo aquelas em que os educadores entrevistados atuam. Foram analisadas 297 atividades das duas coleções de livros didáticos de Música. Dez atividades foram selecionadas e analisadas à luz dos paradigmas da Educação Musical, propostos por Maffioletti (1993). A análise de duas coleções de livros didáticos de Música poder-se-á apresentar como as editoras estão se mobilizando na elaboração dos conteúdos dos elementos musicais.

As entrevistas, de categoria semiestruturada, se desenvolveram a partir de um roteiro com seis perguntas e foram realizadas com três professores de Música que atuam em escolas particulares de educação básica de Goiânia, no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com Lüdke (1986), a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador insira outras perguntas que não estão no roteiro, tornando mais flexíveis as perguntas esquematizadas.

Este estudo não busca estabelecer juízo de valor sobre os livros didáticos de Música selecionados e suas atividades, e também não se pretende julgar a atuação docente dos professores de Música entrevistados. Houve sim a necessidade de averiguar, a partir das entrevistas, como os educadores estão conduzindo as aulas do processo pedagógico musical, tendo o livro didático de Música como norteador desses conteúdos.

Essa necessidade, porém, a partir dos três entrevistados, não pode revelar totalmente e tampouco levar à generalizações sobre a forma de como está acontecendo a apropriação dos livros didáticos de Música pelos educadores e em que patamar está a Educação Musical num contexto tão amplo, que são as escolas particulares de educação básica de Goiânia. No entanto, essas três entrevistas poderão contribuir no sentido de conhecer como os professores de Música se ajustam e se apropriam do livro didático adotado pelas escolas em que atuam.

Busca-se, a partir da análise das atividades dos livros didáticos de Música e das entrevistas feitas com os educadores, compreender uma parte desse contexto dentro do universo de instituições particulares de educação e dos livros didáticos de Música que estão sendo publicados, como está acontecendo a Educação Musical na escola de educação básica e como o educador, sujeito principal neste processo, se apropria do livro didático de Música.

Além das páginas pré-textuais e da introdução, o presente trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro capítulo trata da apresentação da vivência musical tecendo uma teia com os princípios do pensamento complexo (SANTOS, 2003; MORIN, 2005; 2007; 2010), versa sobre a Educação Musical nas escolas particulares de educação básica a partir da promulgação da Lei de nº 11.769/08 (DEL BEN e HENTSCHKE, 2002; HUMMES, 2004; FONTERRADA, 2008; LOUREIRO, 2010; PENNA, 2010; MATEIRO E ILARI, 2011; SANTOS, 2011; GAINZA, 2011) e apresenta os novos paradigmas da Educação Musical refletidos por Maffioletii (1993), Nascimento (2003), Kleber (2006) e Machado (2008). Os paradigmas da Educação Musical são sustentados por correntes teóricas de aprendizagem e seus principais idealizadores, dentre eles Piaget, Vygotsky, Dewey, Thorndike, Skinner, Wertheimer, Köhler e Koffka (BOCK *et. al*, 2001; ALMEIDA, 2009; SANTOMAURO, 2010; MACHADO, 2010; RAMALHO, 2011).

Já o segundo capítulo versa sobre o livro didático em geral, o livro didático de Música, as políticas de elaboração, distribuição/venda e avaliação, através dos órgãos e editoras responsáveis, para as instituições educacionais e a averiguação de como o educador, seja Licenciado em Música, Bacharel em instrumento ou Pedagogo, está se apropriando dos livros didáticos de Música (SOARES, 2002 E 2008; ROMANATTO, 2004; TOURINHO, 2007; BARRETO E MONTEIRO, 2008; KIKUCHI, 2010; SEHN, 2010; SOUZA, 2011; LUCKESI, 2011). Utilizou-se também, como norteador para a averiguação das políticas dos livros didáticos, os Guias oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

E, finalmente, o terceiro capítulo aborda a metodologia de pesquisa adotada nesse trabalho (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; PIMENTEL, 2001; FREIRE, 2010), a análise dos documentos coletados para essa pesquisa – as atividades selecionadas dos livros didáticos de Música de duas editoras – Saraiva e Positivo – e os resultados das entrevistas feitas com três professores de Música

As considerações finais apresentam conclusões e aspectos relevantes relacionados ao tema, explicitam as limitações para a realização do trabalho e apontam propostas para estudos futuros.

Fazem parte também deste trabalho as Referências, o roteiro da entrevista feita com três professores de Música de escolas particulares de educação básica de Goiânia e as atividades selecionadas dos livros didáticos de Música das editoras Saraiva e Positivo para a análise – vide anexos, a partir da página 179.

"O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o 'de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida'."

(Durkheim, 1890 apud Morin, 2010, p. 47)

CAPÍTULO 1

PENSAMENTO COMPLEXO E EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSIBLIDADES DE ASSOCIAÇÕES

Este capítulo explicita os conceitos de Morin (2007; 2010) a respeito da subjetividade e do pensamento complexo, conectando-os à vivência musical e seus fenômenos em escolas de educação básica. Explana, também, a Educação Musical após a implantação da Lei de nº 11.769/08 nas escolas particulares de educação básica, tecendo diversidade, subjetividade, organização de conteúdos, desenvolvimento emocional e cognitivo, valorização da criatividade juntamente às concepções acerca do que se pleiteia com o processo pedagógico musical na sala de aula do ensino fundamental – 1ª fase. Trata dos paradigmas educacionais, abordados por Grinspun (2005) e Varela (2007), dos paradigmas da Educação Musical, que são modelos de ação que integram e associam a vivência musical através do corpo, dos fatores externos, do desenvolvimento do pensamento e da interação com o meio e com outros sujeitos, a partir de uma reflexão feita por Maffioletti (1993), estruturados sobre algumas teorias de aprendizagem e seus principais idealizadores. Outros autores tais como Nascimento (2003), Kleber (2006) e Machado (2008) também abordam os novos paradigmas em Educação Musical. O capítulo versa, ainda, sobre as modalidades profissionais – Licenciatura, Bacharelado e Pedagogia – e as possibilidades de inter-relação entre a atuação dos profissionais.

1.1 A vivência musical sob a ótica do pensamento complexo

Edgar Morin, pensador e pesquisador francês do século XX, realizou vários estudos epistemológicos interdisciplinares que retrataram o mundo, o planeta, a vida, a humanidade, a arte, a história, a cultura e o conhecimento. Todos esses estudos se voltavam para a reforma do pensamento.

Enquanto há o movimento em marcha a favor do avanço do progresso e uma preocupação exacerbada com a sofisticação da ciência tecnológica e da especialização, o universo humano é suplantado. "O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes" (MORIN, 2010, p. 16).

Partindo da necessidade de reformar o pensamento, de remediar a cisão entre pensamento humanista e pensamento científico e de organizar o conhecimento, o autor apresentou o pensamento complexo, ou *complexus*, termo original, que significa "o que é tecido junto" (MORIN, 2010, p. 89). Há interpretações equivocadas quanto ao que seja complexo, dentre elas, afirmar que o complexo é o difícil, o confuso, o complicado, o conjunto de coisas completas e fechadas (MORIN, 2007).

O pensamento complexo não procura fechar os fenômenos e as possibilidades, mas sim tecer e abraçar o novo, de se abrir ao incerto, à dúvida, à crise, ao empírico, de religar as especialidades dispersas e fragmentadas, aspectos formadores do pensamento postulado pelo autor. Poder-se-ia declarar que o pensamento complexo diz respeito ao "mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta" (MORIN, 2007, p. 68).

Para se compreender o pensamento complexo, é necessário que se faça conhecer o pensamento cartesiano. Renè Descartes, no século XVII, idealizou a filosofia que se preocupava com a clareza, a praticidade e a simplicidade dos fenômenos. Para Descartes, todo pensamento deveria ser apoiado na verdade, na razão, na simplicidade e na separação entre sujeito e objeto. Morin (2007) classifica esse sistema como pensamento simplificador, que dissocia, reduz e fragmenta. No sistema cartesiano, a verdade e a clareza são absolutas, e os fenômenos devem ser tratados sem incerteza, separados de todo problema e de toda crise.

De acordo com Santos (2003), o pensamento proveniente da Era Moderna que reduz, que simplifica, que desune, que não possui os desafios da incerteza, do novo e da

dúvida, trouxe consequências prejudiciais à humanidade e ao conhecimento científico, as quais começaram a ser percebidas no século XX, fazendo com que postulados cartesianos fossem questionados e que mudanças paradigmáticas fossem pensadas e iniciadas. A autora enfatiza que a dualidade dicotômica entre mente e corpo, razão e emoção, teoria e prática, sujeito e objeto, objetivo e subjetivo, resultantes da Ciência Moderna Ocidental, são concepções que começam a ser discutidas. Morin (2010) salienta que os fenômenos passam a ser pensados, tratados e tecidos juntos, uma vez que, para o estudo da complexidade, não pode haver cisão entre as ciências e a humanidade.

A valorização e a conexão dessas dualidades, todas pensadas juntas, deveriam ser aspectos indispensáveis e primordiais em todos os campos de conhecimento, inclusive na educação. Ao contrário disso, o que se observa é o processo pedagógico arraigado na racionalidade e na objetividade, desvalorizando a emoção, a expressão, a criação, a espontaneidade e a autonomia (SANTOS, 2003). A autora declara que a valorização dada à criação, à expressão e à imaginação são exemplos imprescindíveis ao se falar em educação e formação global do indivíduo, já que o homem utiliza não só a razão e o intelecto para aprender, mas também mobiliza a emoção, a sensação e a intuição.

No entanto, o que se presencia na contemporaneidade é a falta de diálogo entre as disciplinas, dada a valorização exacerbada à especialização, fato que impede de enxergar a problemática global (MORIN, 2010), a cisão dos conhecimentos, "atrofiando as possiblidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo" (Ibidem, p. 14), resultando na incapacidade para se pensar e repensar a crise, a tensão e o conflito que perpassam os processos pedagógicos.

Ouve-se com frequência que a educação está em crise (MORIN, 2010). A educação, de forma geral, se encontra em uma instância em que se privilegia o objetivo, a técnica, a neutralidade, a racionalidade, a fragmentação e a dissociação dos conteúdos. Supõe-se que o ser humano rejeite a dúvida, a incerteza, a ambiguidade e a desordem para a construção do seu conhecimento. Assim, a educação enfrenta a incerteza, aspecto positivo para a reforma do pensamento, segundo Morin (2010), mas não é capaz de refleti-la em um sentido mais amplo e de tecê-la junto ao processo subjetivo pedagógico.

O autor salienta que as crises e os conflitos existem em qualquer campo de conhecimento, e estes não deveriam ser ignorados, mas repensados de forma a englobar e contextualizar os problemas como um todo. O conjunto de questões que causam desordem,

incerteza e contradição não poderiam ser tratados como problemas a serem eliminados, mas como pontos a serem discutidos, tramados, pensados e questionados como soluções para a superação dos conflitos.

Penna (2007) e Kleber (2006) apontam algumas soluções para a crise educacional, como por exemplo, propor um diálogo interdisciplinar entre os campos de conhecimento, tecer temas transversais tais como conhecimentos humanos, históricos e científicos ao contexto disciplinar e, ainda, viabilizar uma fração maior do Produto Interno Bruto (PIB) do País para a educação. Além disso, disponibilizar tempo integral nas escolas para que os alunos estejam em contato maior com as disciplinas, predispor tempo e condições para a formação continuada dos educadores, e também estabelecer debates, organizar *workshops*, fomentar questões e dúvidas. Essas soluções, ao invés de serem tratadas separadamente e de forma objetiva, deveriam ser consideradas como mudanças subjetivas e complexas, tecidas juntas, associadas a uma só rede de pensamentos que resultassem em transformações na educação.

Privilegiando-se o desenvolvimento dos fenômenos subjetivos inerentes à Música, sem desvincula-los das dimensões teóricas, racionais e formais, e considerando que a Música é uma das experiências artísticas que mais apela para o desenvolvimento de projetos transversais e sociais (KLEBER, 2006), a Educação Musical pode ser considerada um dos campos de conhecimento que interagem os aspectos da subjetividade humana aos fenômenos científicos, junções relevantes no processo da reforma do pensamento. Atualmente, vive-se uma era de "tramas, de redes, e não de fios", cita Gainza (2008, apud FONTERRADA 2008, p. 23). A Música não deveria ser ministrada com base em fios isolados, em receitas lineares e em caráter puramente estético, ressalta a autora. Esses pensamentos relegam a Educação Musical, dissociam-na da subjetividade e deixam-na em um patamar não anelado até o presente momento.

Nota-se que a Educação Musical ainda não alcançou o que se espera como conhecimento humanista e científico a ser apreendido, não está organizada de forma integrada, "está ilhada e sofre com a falta de estabilidade" (NADAL apud GAINZA, 2011, p. 1). Essas afirmações parecem estar arraigadas no pensamento dominante da sociedade, com seus governantes, educadores, pais e alunos, fazendo com que as instabilidades e as incertezas concernentes ao processo pedagógico da Educação Musical sejam pensadas como algo aviltoso, e não como um fenômeno a ser discutido e confrontado (Ibidem, 2011). Ao compartimentar, reduzir, decompor, isolar, formalizar e abstrair os problemas e os fenômenos, ignora-se e oculta-se o que é subjetivo, afetivo e criativo, enfatiza Morin (2010).

O autor cita que os fenômenos, sejam econômicos, culturais, sociais, psicológicos, familiares, planetários, constituem um todo e são tecidos todos juntos, são inseparáveis, interdependentes e interativos. Morin (2010) destaca que uma mente que é incapaz de perceber os contextos, os problemas e a complexidade como um sistema é uma mente cega, linear, e que quanto mais a crise se agrava, mais aumenta a incapacidade de repensar a crise.

Kleber (2006) declara que a ciência tece os ditames do que é e do que não é válido, e ainda desconsidera e descarta outros fenômenos. Os paradigmas atuais reconhecem que o conhecimento tido como "válido" não está fechado e restrito ao âmbito do conhecimento científico, mas está intrínseco também nas práticas sociais alternativas, cita a autora. "Assim, devemos procurar métodos e formas que estimulem a subjetividade e a expressão, ouvindo o que os atores acham que aprenderam e o que realmente aprenderam", salienta a autora (Ibidem, p. 92), considerando que o sujeito é construtor do próprio conhecimento (NASCIMENTO, 2003).

Trazendo para o âmbito musical, Loureiro (2010) cita que frequentemente depara-se com a Educação Musical acontecendo, nas escolas brasileiras de educação básica, de forma superficial, generalista, fragmentada e irrefletida. Os pensamentos sobre a Educação Musical estão fragilizados, decompostos e descontextualizados, explicita Fonterrada (2008), concebendo a Música como auxiliar de outros campos de conhecimento ou disciplinas, como suporte lúdico ou como preenchimento de datas comemorativas do calendário escolar. Segundo Morin (2010), isso talvez seja resquício do que foi ensinado na educação básica: isolar os objetos, separar as disciplinas, dissociar os problemas, reduzir o complexo, rejeitar a dúvida, separar e decompor o que está ligado e eliminar tudo o que causa desconfortos e contradições no processo de aquisição do conhecimento.

Corroborando ao pensamento complexo de Morin (2010), Kleber (2006) salienta que se percebe, ainda, a prevalência do pensamento fragmentado em relação ao processo pedagógico musical. A autora cita que os fenômenos humanos, científicos e didáticos que devem perpassar a Educação Musical ainda estão "divorciados [...] e não promovem a articulação necessária para se contemplar uma proposta educacional integradora" (Ibidem, p. 92).

A singularidade de cada criança, a subjetividade, a espontaneidade, a emoção, a criação e a imaginação deveriam estar interligadas em dois fenômenos que Loureiro (2010) aponta e enfatiza que devem estar entrelaçados um ao outro: o falar sobre Música – na

explanação sobre os grande nomes da Música, no conhecimento de instrumentos musicais, no conhecimento da formação de orquestra, na análise de letras de canções – e no fazer musical – na produção, na criação e na apreciação sonora.

Valorizar e repensar esses aspectos deveria fazer parte da ação e reflexão do educador musical, associados e tecidos um ao outro em uma mesma trama, contextualizados, englobados no processo pedagógico musical. Esses dois fios, falar sobre Música e fazer Música, deveriam fazer parte de um sistema que vai muito além da soma das partes, ou seja, convergir e integrar a um todo, urdindo a teia que poder-se-ia conduzir à Educação Musical que se quer alcançar como desejada.

Ainda tratando dessas duas ações, alguns autores discorrem sobre a dicotomia falar/fazer Música, manifestando que há divergências entre esses termos. Falar sobre Música seria discorrer sobre períodos históricos, compositores, estilos e gêneros musicais, produções teórico-científicas, envolvendo os aspectos racionais e objetivos. Enquanto que fazer Música focaria propriamente na produção de som, na composição e na improvisação de canções, na experimentação das múltiplas possibilidades sonoras oriundas dos instrumentos musicais e do próprio corpo como fonte produtora de som, exemplos voltados para a subjetividade, a emoção, a imaginação e a criação (LOUREIRO, 2010). Apesar de serem movimentos diferentes, a autora alega que um não exclui o outro, pelo contrário, ambos devem se complementar e se ligar, enriquecendo as relações do processo pedagógico musical.

Discorrendo sobre a importância da presença da Música na sala de aula, Loureiro (2010, p. 95, itálico da autora) reforça que "a dicotomia entre o *falar sobre* Música e o *fazer* Música deve ser evitada", que uma ação deve complementar e dialogar com a outra, possibilitando discussões entre o compositor e o intérprete, entre teoria e prática, entre pesquisador e leitor, entre professor e aluno, entrelaçando os sujeitos e os fenômenos no processo pedagógico musical. É necessário que o falar e o fazer Música sejam intrínsecos, inseparavelmente ligados na ação do educador musical.

Apontando aspectos ligados à formação humana e à emoção, Del Ben e Hentschke (2002) afirmam que a Música pode contribuir para a formação global do educando, desenvolvendo a capacidade de expressar sentimentos e emoções, favorecendo áreas como a sensibilidade, o raciocínio e a motricidade, além da valorização da cultura humana. Portanto, como a Música faz parte da formação do indivíduo, é importante ressaltar sua relevância no currículo escolar.

É preciso ter a ideia de que "para aprender Música é preciso vivenciar Música" (Ibidem, p. 52), é preciso fazer e experimentar as muitas formas que a Música pode proporcionar, e não apenas falar sobre Música; é necessário valorizar os aspectos culturais, emocionais e histórico-sociais intrínsecos à Música e ao ser humano. Assim, necessita-se que o educador saiba perpassar por esses atributos, entrelaçando-os em uma trama, vivenciando o conhecimento científico musical e valorizando em si mesmo e em seus alunos os conhecimentos empíricos que estes possuem e trazem do seu dia a dia.

Penna (2010) discute que muitos desistem do aprendizado de Música devido à ideia de que para *saber* Música é preciso *ler* música, ou seja, ler uma partitura e converter os símbolos em sons em um determinado instrumento musical, embora essa afirmação possa ser um instrumento de exclusão do alunado. A concepção de que só é músico quem sabe ler uma partitura pode excluir e depreciar as várias formas de vivências musicais.

Penna (2010, p. 53) afirma que partitura não é música, é uma representação simbólica. "A partitura, por si só, é música potencial, virtual, pretendida, mas não concretizada". Schafer (apud PENNA, 2010, p. 53) declara: "Música é algo que soa. Se não há som, não é música". Se não houver o intérprete, só haverá o papel e os símbolos. Portanto, cantar, tocar instrumentos, criar e produzir sons com o corpo, apreciar e experimentar os diversos sons que estão ao redor também podem se associar ao fazer musical e devem transcender o caráter lúdico e recreativo no qual se apresenta a Educação Musical (FONTERRADA, 2008).

Loureiro (2010) salienta que a Música deveria estar na escola não apenas como atividade recreativa e lúdica, como entretenimento, com o foco apenas no cantar ou no conhecimento sobre os grandes nomes da Música e no suporte para apresentações do calendário escolar, mas também na construção do conhecimento e da sensibilidade e no resgate da diversidade cultural. As oficinas de instrumentos de percussão, teclado e cordas, como também de canto e construção de instrumentos, desenvolvem no ser humano valores como integração, disciplina e sensibilidade emocional.

No contexto das escolas brasileiras particulares de educação básica, sabe-se que são poucas as instituições que têm em seu currículo o ensino sistematizado do processo pedagógico musical, afirma Loureiro (2010). Na maior parte, o que se encontra é o uso excessivo da prática de cantar, talvez resquício dos anos do Canto Orfeônico. Não que cantar não seja importante. O cantar também deve fazer parte do desenvolvimento musical do aluno.

Kodály, educador musical húngaro, declarou que, se alguém tentasse expressar o significado especial de uma das vertentes da Educação Musical numa só palavra, seria *cantar*. "A palavra mais frequentemente ouvida dos lábios de Toscanini durante seus ensaios com orquestra era '*Cantare*!', e isso expressa mil significações". (Ibidem apud FONTERRADA, 2008, p. 156, itálico da autora). O canto era o recurso preferido de Kodály, por ser um meio eficaz para a prática da música de forma coletiva, e até de forma econômica, pois cada indivíduo traz em si seu próprio instrumento – a voz.

No entanto, não há o entendimento do canto como um dos fenômenos sistematizados da Educação Musical nas escolas de educação básica, onde se canta de forma inconsciente, mecânica e irrefletida, com o intuito apenas de comemorar uma data do calendário escolar, de auxiliar o aprendizado de determinados conteúdos. Não se leva em conta, portanto, a anatomia da voz humana, a concepção de que a voz é um instrumento musical, as possibilidades e variedades vocais de um grupo, as preferências musicais de uma sala de aula. Tais ações distanciam, reduzem e dissociam o canto da vivência musical, enfatiza Fonterrada (2008).

O processo pedagógico musical nas escolas de educação básica, salienta Loureiro (2010), deveria proporcionar aos alunos não apenas o cantar, mas também a oportunidade de vivenciar o mundo sonoro e suas habilidades subjetivas – audição, apreciação, inteligência, criatividade, imaginação, composição, reprodução, expressões rítmica, melódica, sensorial e emotiva – e objetivos – conhecimento da notação musical, da teoria, dos compositores, dos instrumentos, dos atributos sócio históricos –, conectando os fios e tecendo-os em uma trama (FONTERRADA, 2008) – e consolidando a formação da personalidade global do indivíduo, respeitando as diversas particularidades de uma sala de aula.

Figueiredo (2008 apud SANTOS, 2011, p. 197) enfatiza que a diversidade do alunado – outro exemplo do pensamento complexo de Morin (2010) –, deve ser levada em conta. O autor propõe que uma sala de aula não pode ser tratada de forma linear, e as divergências e preferências devem ser valorizadas. Isso não quer dizer que "qualquer coisa serve" ou que todas as experiências sonoras são relevantes sem a devida reflexão e organização.

Paynter, educador musical inglês do século XX, declarou que a ampla variedade de atividades musicais deveria ser realizada "a partir da exploração e da capacidade inventiva, sem regras predefinidas ou concepções *a priori*. No entanto, nesse amplo leque de escolhas,

‘o que se busca é a liberdade, e não a anarquia’” (PAYNTER, 1972 apud FONTERRADA, 2008, p. 186, itálico e grifo da autora).

A capacidade criativa, também, foi um aspecto valorizado por Koellreutter, educador alemão que trouxe propostas significativas para a Educação Musical no Brasil (FONTERRADA, 2008). O educador, em suas aulas, incentivava seus alunos a improvisar e a criar, a duvidar de tudo, a ampliar a capacidade de escuta. Essas aulas, contudo, não eram contextos onde se fazia o que se quisesse fazer. Ao contrário disso, eram aulas bem preparadas e estruturadas, evitando, assim, cair na vivência musical desprovida de sentido.

A organização desses pensamentos acerca da Educação Musical deveria ser estruturada nos conhecimentos tanto subjetivos e humanistas – na capacidade inventiva e criadora do indivíduo – quanto nos conhecimentos objetivos e científicos. Fonterrada (2008, p. 346) ressalta que “o conhecimento não se dá de modo linear, mas se instala a partir de hipóteses, por ensaios e erro, e faz uso de procedimentos objetivos e subjetivos, que convivem e se inter-relacionam”.

Morin (2005, p. 143-144) enfatiza que “[...] a vida comporta também processos de utilização do erro, não só para corrigir seus próprios erros, mas também para favorecer o aparecimento da diversidade e a possiblidade de evolução.” O autor ressalta que os fenômenos ideológicos, políticos, científicos, religiosos e sociais evoluíram por meio dos erros. “O que é grave no erro não é cometer erros (fazemos isso incessantemente), mas não os eliminar. Acrescentarei que há um erro gravíssimo: *o da insensibilidade para a questão do erro*.” (Ibidem, p. 152, itálico do autor).

Recai-se, constantemente, no “erro de subestimar o erro” (Ibidem, p. 144), o qual não deve ser ignorado, e sim identificado e discutido e, por conseguinte, as próximas tentativas o eliminarão. No mundo contemporâneo, repleto de informações, novas tecnologias científicas se emaranhando com seres humanos sociais, culturais e subjetivos, “quanto mais informação, mais comunicação, mais ideias e mais riscos de erros; mas também, quanto mais complexidade, mais possibilidade de transformar esses erros e de torná-los criativos” (Ibidem, p. 154).

O trabalho, por parte dos educadores, da organização do conhecimento, das tentativas de transformar o erro em fenômenos criativos, da reflexão sobre as vivências musicais, da percepção da diversidade de uma sala de aula e de como o aluno aprende a criar e organizar os sons, depende de “diálogo e de fundamentação”, depende de conhecimentos

tanto humanistas quanto científicos, tanto pedagógicos quanto musicais (DEL-BEN, 2003, p. 31).

Os conhecimentos teóricos e científicos deveriam compor uma tessitura, urdida junto com a vivência e o fazer musical, e esta organização sistemática – um dos atributos do princípio do pensamento complexo – deveria ser inerente à docência musical. Kleber (2006) cita que a Educação Musical deveria perpassar por fenômenos transversais inerentes ao conhecimento humano e empírico, ao conhecimento histórico e conhecimento científico, pois a Música trata da relação entre o humano e suas músicas, o processo científico de apreensão dos conhecimentos musicais, o processo de transmissão cultural e o fenômeno estético de apreciação musical.

Del-Ben (2003) afirma que é preciso estar atento para a busca do equilíbrio e da articulação entre a vivência musical e o conhecimento científico para a formação do indivíduo e dos futuros docentes, para que estes sejam, em sua ação futura, agentes reflexivos, autônomos, construtores de suas próprias concepções de ensino, mobilizadores e organizadores do saber, e não meros reprodutores de conteúdos mecanizados e cristalizados. Espera-se que superem o modelo cartesiano da racionalidade técnica e que se defina um repertório de conhecimentos na docência musical voltado para as particularidades e subjetividades do contexto educacional vigente.

Corrobora-se a essas considerações uma reflexão de Eliane Maria Vieira, docente que, com trinta anos de magistério, buscou modificar sua visão e reformular seu pensamento quanto à educação e sua atitude como professora-educadora:

> Sempre digo tentar porque, ainda temos aquele velho ranço de hábitos antigos. Lembro-me que fomos criados como escravos do autoritarismo. E nossa tendência é repetir as lições. Temos que aprender novas posturas convivendo diariamente com os desafios num mundo escolar ainda resistente, ainda muito parecido com aquele que aprendemos em nossas antigas carteiras escolares, dando a mão à palmatória. Muito bonito de falar. Difícil de mudar. Mas fui tentando (VIEIRA apud SANTOS, 2011, p. 19).

Logo, procurando mudar posturas no sentido de transcender paradigmas fechados e ideologias cristalizadas, fazendo a diferença no tempo e espaço da sala de aula, integrando experiências musicais próprias às experiências dos alunos, reformando padrões cartesianos, dissociados e separados em pensamentos complexos, no sentido de "abraçar" o todo, (MORIN, 2010, p. 89), poder-se-ão formar docentes, em Música, preparados para ser

professores-educadores, valorizando a vivência musical de cada aluno e tecendo-a, juntamente com o grupo, em uma trama complexa.

Assim, supõe-se que o discurso esteja acontecendo, haja vista a importância de o educador saber agregar o falar sobre Música à experiência do fazer musical, tornando-os intrínsecos e indissociáveis. A partir desse discurso possa se iniciar a prática, trazer mudanças paradigmáticas, reformas do pensamento e do ensino e também fazer acontecer a Música na escola, associando as diversidades e preferências de uma sala de aula aos conteúdos que contemplem o falar e o fazer Música aos recursos e materiais didáticos, livros didáticos e tecnologias diversas. Essas ações, mesmo que lentamente, deveriam ser como a água que se insinua, tornando o que era seco, aos poucos, totalmente infiltrado e umedecido (DEL-BEN, 2003).

Percebe-se, portanto, que as bases do pensamento complexo, explanadas nesta seção, viabilizam um novo olhar sobre a Educação Musical na escola de educação básica, coexistindo aspectos subjetivos, instigantes, incertos e ambíguos na ação docente. Esses aspectos não deveriam ser preconizados como obstáculos intransponíveis no processo educativo e no pensamento dos educadores, mas problemas a serem pensados como soluções cabíveis para a reforma do ensino.

Tal posicionamento fará com que o educador musical reflita e construa sua identidade não do sujeito que facilita, reduz, simplifica e isola os fenômenos, mas como o educador interventor que instiga, que alia, que une os problemas, as divergências, as dúvidas, as singularidades e as subjetividades, características inseparáveis da complexidade e da natureza humana.

A seguir, ressalta-se a Educação Musical nas escolas brasileiras particulares de educação básica após a inserção da Lei de nº 11.769/08, tecendo inter-relação entre diversidade, subjetividade, organização e sistematização de conteúdos, valorização da criatividade juntamente aos pontos de vista diante do que se requer com o ensino dos conteúdos de Música processo pedagógico musical na sala de aula do ensino fundamental – 1ª fase.

1.2 A Educação Musical na escola brasileira de educação básica

A Educação Musical dos séculos XX e XXI se apropria de várias especificações em múltiplos espaços e tempos, em situações e momentos históricos diversos, na diversidade do sujeito, da cultura, da sociedade, na subjetividade humana, trazendo em seu *corpus* uma identidade ampla e complexa. O termo Educação Musical

> abrange muitos mais do que a iniciação musical formal, isto é, é Educação Musical aquela introdução ao estudo formal da Música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e a pós-graduação; é Educação Musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é Educação Musical o ensino e aprendizagem informal de Música. Desse modo, o termo abrande todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de Música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002, p. 18-19).

Diante desse múltiplo cenário em que se apresenta a Educação Musical, o Brasil é um país que possui forte manifestação musical reconhecida em todo o mundo, declara Mendonça (2011). De forma paradoxal, o espaço educacional para a Música nas escolas brasileiras de educação básica ainda não está garantido totalmente, apesar da forte manifestação dos representantes da área e dos esforços e iniciativas dos governos municipal, estadual e federal e de instituições privadas.

A Educação, de modo geral, parece não estar preparada para enfrentar o desafio da diversidade cultural brasileira, embora o País tenha uma mesma legislação, cita Nascimento (2012, p. 112). As escolas brasileiras parecem exercer suas funções educacionais como se acolhessem apenas um tipo de aluno, o aluno ideal, que corresponde aos estereótipos desejados, ou como se a sala de aula fosse um espaço homogêneo e linear, sem particularidades, divergências e subjetividades.

Isso urge uma mudança, declara Nascimento (2012). A Educação Musical ainda não está em um patamar desejado pelos profissionais da área, salienta Loureiro (2010), e, apesar de a lei tornar obrigatório o ensino dos conteúdos de Música nas escolas de educação básica, a Educação Musical ainda não se encontra fortalecida nas instituições.

A escola não somente é um espaço fértil para que se troquem experiências, para que se dê ouvidos às particularidades, para que os alunos sejam autoconfiantes em demonstrar sua criatividade artística e se orgulhem de viver em um contexto de pluralidade cultural, como

também é um ambiente propício para o desenvolvimento musical. Essa pluralidade cultural não significa falta de identidade, rigor, organização e sistematização dos conteúdos, com base em "cada um faz o que quer", ou no "vale-tudismo'" (KOELLREUTTER apud BRITO, 2003, p. 152, grifo da autora). Tão importante quanto a organização das disciplinas no currículo, é a sistematização do processo educativo musical a serem ministrados na escola de educação básica.

A partir desse olhar, a Educação Musical é debate que merece atenção e demanda novas propostas e possibilidades de intervenção educativa, pois é na fase escolar que ocorrem a formação da identidade do indivíduo e o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o seu futuro, enfatiza Penna (2010). A Educação Musical exige uma instrução que ultrapasse o caráter apenas estético, que supere a função de simulacro da disciplina Música, por ser, esta, uma atividade humana, cultural, histórica e social, deve-se tornar uma disciplina escolar que proporcione experiências e vivências para o desenvolvimento emocional, sensorial, afetivo e das habilidades cognitivas, motoras e mentais.

De forma sucinta, Struht (1970) e Ehrenforth (1982 apud LOUREIRO, 2010, p. 102) explicam que a Educação Musical tem como objeto de estudo "as relações entre os homens e suas músicas". Isso envolve a apropriação e a sistematização dos conhecimentos musicais de gerações a outras gerações, que podem acontecer dentro e fora das instituições.

Segundo Fonterrada (2008), durante muito tempo, entendia-se que Educação Musical era sinônimo de ensino do instrumento musical, ou seja, o ensino voltado para a técnica e o virtuosismo instrumentais. Após os trabalhos dos educadores Orff, Dalcroze, Kodálly, Willems, Koellreutter, Gainza, Swanwick, Painter dentre outros pedagogos musicais, iniciou-se um movimento que divergia da Educação Musical tradicional.

Esses educadores propuseram uma metodologia inovadora para a Educação Musical do século XX: o fazer musical, a exploração do som, a expressão do corpo, a escuta e a percepção sonora de forma consciente, a improvisação e a criação, a troca de sentimentos, a vivência pessoal e a experiência social. Essas características propiciariam uma vivência musical significativa, permeando a diversidade cultural de uma sala de aula, respeitando as particularidades de cada aluno, despertando a criatividade sonora e aceitando as experiências musicais que estes trazem do conhecimento empírico.

A vivência musical que se pleiteia na educação não diz respeito somente

> ao exercício de obras caracterizadamente *belas*, assinaladamente *bem feitas*, mas sim a todas as que *motivem* o indivíduo a romper pensamentos prefixados, *induzindo-o* à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual, social, contribuindo enfim para a sua condição de ser pensante (SEKEFF, 2007, p. 128, itálicos do autor).

A concepção sobre a vivência musical a ser ministrada nas escolas de educação básica mostra-se um tanto diversificada, declara Loureiro (2010). Em alguns casos, a Música é tida como divertimento ou um anexo das festas e comemorações do calendário escolar. Dessa forma, a Música ocupa lugar menos importante nas disciplinas escolares, às vezes, sendo ministrada por um professor de outra disciplina, um professor pedagogo, um professor que tenha disponibilidade ou que tenha maior sensibilidade para a Música.

O ensino de Música foi, por muito tempo, concebido apenas em escolas especializadas, tendo como base conceitos técnicos numerosos, nomenclaturas científicas, *performances* voltadas à técnica instrumental, privilegiando poucos, tornando a aprendizagem do fazer musical uma prática elitista e excludente (PENNA, 2012). As escolas especializadas têm o seu papel importante em formar músicos *performers*, mas, em se tratando da vivência musical na escola de educação básica, esta deveria estar presente em todas as salas de aula do país, reitera a autora.

Quando se afirma que estudar Música é uma atividade apenas para talentosos, reforça-se a impressão de que fazer Música está reservado a uma minoria, e que a maioria – os que vão consumir, ouvir e apreciar essa música sistematizada – não precisa vivenciar e produzir o universo sonoro. Tem-se a sensação de que algumas instituições especializadas tendem a superestimar a objetividade técnica dos alunos que já possuem talento musical e classe social privilegiada, direcionando a Música para um "ensino elitista e excludente" (LOUREIRO, 2010, p. 167).

Os problemas enfrentados pela Educação Musical no Brasil são vários, dentre eles, "a falta de sistematização do ensino de Música nas escolas de ensino fundamental e o desconhecimento do valor da Educação Musical como disciplina integrante do currículo escolar" (LOUREIRO, 2010, p. 109). Parece claro que as instituições brasileiras ainda não se despertaram para o verdadeiro valor do que é a disciplina Música como vivência e experiência em suas matrizes curriculares.

Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam um passo importante no que se refere à educação no Brasil. No entanto, autores como Fonterrada (2008) e Penna (2010) tecem algumas críticas quanto à implantação das leis e dos parâmetros norteadores num país tão amplo e diversificado. Na antiga Lei de nº 5692/71, a Arte era implantada nas escolas como atividade, e não como disciplina, o que corrobora com a irrelevância dada à Música como disciplina educativa. Com a Lei de nº 9394/96, houve um grande passo no resgate da Educação Musical no país. Foi a partir daí que a Música deixou de ser ministrada apenas como uma atividade lúdica, e passou a ser considerada, oficialmente, como campo de conhecimento.

No entanto, existem alguns entraves nesses documentos, afirmam Fonterrada (2008) e Penna (2010). Os próprios textos da LDB e dos PCN são vagos e amplos, dando margem a diversas interpretações por parte das secretarias de educação e instituições de ensino. As críticas feitas ao texto da LDB partem do pressuposto que, se os textos de um documento elaborado para nortear a educação são vagos e amplos e transcendem a competência das escolas, a disciplina Música corre o risco de se ausentar cada vez mais da sala de aula e de ser adotada pelas escolas como atividade sem o devido mérito.

Quando da elaboração dos PCN, um pequeno grupo de especialistas nacionais e estrangeiros foi convocado, e o modelo escolhido para os parâmetros foi o implantado na Espanha. As discussões sobre os Parâmetros se baseiam no fato de que os documentos partem de um modelo de realidade divergente da realidade brasileira. Apesar de não serem obrigatórios, por serem modelos sugeridos e não uma cópia dos modelos europeus, os parâmetros tidos como positivos em um país europeu não deveriam ser aplicados na íntegra em um país tão amplo e diverso como o Brasil, declara Penna (2010).

As disciplinas artísticas (Música, Dança, Artes Cênicas e Artes Plásticas) deveriam estar presentes nas escolas brasileiras com a importância e a seriedade como há, por exemplo, as disciplinas Matemática, Geografia e História, e não apenas como atividade de suporte para as comemorações do calendário escolar. O educador insere um jogo ou uma brincadeira como auxílio no aprendizado de um determinado conteúdo, mas isso não deveria ser concebido, no processo pedagógico musical, apenas como atividade recreativa e lúdica.

Discorrendo sobre a Educação Musical nas escolas de educação básica do país, Hummes (2004) afirma que uma das funções da Música, na escola, tem sido a de preencher os

tempos e espaços nas atividades escolares. A Música toma o lugar de elemento de organização do cotidiano da escola, como canções para controlar o comportamento, auxiliar os conteúdos de uma determinada disciplina ou canções para o relaxamento. A música também tem sido utilizada como produto a ser consumido pelas massas, distanciando-se das funções de expressão, criação e subjetividade que essa arte pode proporcionar.

Penna (2010) declara que as atividades musicais estão voltadas, principalmente, para o objetivo de acompanhar as ações cotidianas como lanche, recreio e fila, bem como auxiliar no processo da alfabetização, acalmar e relaxar, preparar apresentações relacionadas ao calendário de datas comemorativas da escola.

Apesar da exígua valorização dada à Música, deve-se considerar a relevância da Educação Musical na escola "não por meio do adestramento e da alienação, mas por meio da conscientização da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética" (LOUREIRO, 2010, p. 142). Só assim, a Música pode produzir maior flexibilidade, ampliando caminhos para um fluxo de ideias, de fantasias, de deslumbramentos, estreitando laços sociais e estimulando a criatividade no indivíduo e nos grupos.

A disciplina Música não deveria ser transmitida ao aluno apenas como brincadeiras ou como informações. Morin (2010) declara que, na educação, independentemente da disciplina, o docente deveria tratar de transformar as informações em conhecimento, em seguida, levar os alunos a transformar o conhecimento em sapiência – terminologia que abrange sabedoria e ciência, segundo Morin, (2010, p. 47) –, não apenas para a infância, mas para toda a vida.

O autor ressalta, ainda, que as escolas deveriam ser "escolas de vida" (Ibidem, p. 48). Tais escolas englobariam a escola da língua, onde o aluno pode falar e se expressar, a escola da emoção estética e do deslumbramento, a escola da descoberta de si, onde a criança pode reconhecer suas próprias experiências nos livros, nos poemas, nas músicas, nos romances e, finalmente, a escola da complexidade humana, da condição humana tecida como um todo: da incerteza, do complexo, da imprevisibilidade, do novo, das afrontas, fazendo com que o indivíduo saiba que o incerto e o erro fazem parte da vida. Todo o aprendizado requer o novo, e a tentativa de aprender conduz ao erro e traz incertezas (MORIN, 2005). O docente deveria transformar a dúvida e o erro, que trazem a insegurança, em novidade, fazendo do

aprender Música uma experiência prazerosa e criativa, e não apenas em mecanização de conteúdos.

Quando houver a verdadeira conscientização e valorização do ato de educar para a Música, para a criação, para a socialização, para a apreciação dos sons do mundo e para o conhecimento dos elementos musicais e quando houver a consciência de que a Música pode estar presente nas escolas de educação básica como disciplina sistematizada, a vivência musical se fortalecerá em cada criança, dentro da sala de aula, dentro das escolas, nas comunidades e na sociedade, valendo-se do talento criativo que cada indivíduo traz em si. Pode-se supor, a partir dessa prática, que a Educação Musical fará parte das experiências afetivas, emocionais, intelectuais e cognitivas, valorizando a subjetividade humana, um dos princípios propulsores do pensamento complexo de Morin (2007).

Explicita-se, a seguir, as teorias de aprendizagem, a postura do educador diante das teorias e os precursores que as idealizaram.

1.3 As teorias contemporâneas de aprendizagem

Ao escolher a docência como habilidade profissional, o educador deve ter, em sua postura, a consciência de processos educacionais pedagógicos, dos processos ideológicos históricos, políticos, sociais e econômicos nos quais a postura docente se constrói. Essa conscientização, ou ideologia, termo postulado por Maffioletti (1993), concomitantemente à prática docente, devem ser analisadas e criticadas constantemente, declara a autora. A autora faz uma inter-relação das abordagens teóricas de aprendizagem com os paradigmas da Educação Musical, que são reflexões sobre posturas, ações e crenças das quais o educador deve estar consciente, se apropriar de acordo com sua identidade pessoal e o contexto em que exerce a docência musical.

Maffioletti (1993) declara que ideologia não é só maléfica, desde que não seja para formar posições absolutas e engessadas. Esta também é benéfica, desde que seja para a formação da autocrítica da identidade individual e grupal, da adaptação contínua a novos níveis de conhecimento, de mudanças históricas e políticas e de internalizações de valores éticos, morais, sociais e políticos.

Ideologia significa um conjunto de ideias, valores, crenças, opiniões que caracterizam um grupo social ou um indivíduo em particular e sua consciência a respeito do meio e do momento histórico em que vivem, segundo o dicionário Aurélio. Conceituando o termo de acordo com a Filosofia, Marilena Chauí cita que ideologia é

> atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações. [...] passa a significar também o conjunto de ideias de uma época, tanto como "opinião geral" quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época (CHAUÍ, 1994, p. 11, grifo da autora).

Enquanto educador, acredita-se na ideia de que a escola é para educar os indivíduos para a vida social e para o conhecimento, e acredita-se que alguns conteúdos de ensino são mais pertinentes que outros. Compreender que algumas ações deveriam ser realizadas em detrimento de outras poderia ser compreendido como pensamento ideológico a ser seguido em uma determinada época, cita Maffioletti (1993) e Nascimento (2003). A própria seleção dos conteúdos está sustentada em ideologias de que algumas atividades são

escolhidas, pelos educadores, em detrimento de outras, por aquelas serem mais importantes que estas, afirma a autora.

A postura do educador é muito pessoal. Ensina-se da maneira que se acredita que o aluno aprende. Mas, como o aluno aprende? Essa é a principal questão das teorias de aprendizagem: explicar, de forma sistemática, como se dá o aprendizado no ser humano. Segundo Santomauro (2010), este é o desafio de mais de dois mil anos, começando na antiguidade desde Platão (427-347 a.C.) e vindo até os dias de hoje. A busca pela resposta a essa dúvida consiste em ter conhecimento se o indivíduo possui conhecimento inato ou se há a possibilidade de ensinar alguma coisa a alguém.

Platão afirmou que o ser humano domina alguns conceitos desde que nasce. Essa ideia é conhecida como inatismo, a qual afirma que o indivíduo carrega algumas aptidões, conceitos, habilidades e conhecimentos em sua bagagem hereditária. A teoria inatista postula que o educador deveria interferir minimamente no processo pedagógico, apenas organizando esses conhecimentos. Resumindo, o aluno aprende por si mesmo. Mesmo que esse pressuposto não se ecoe na contemporaneidade, algumas ideias e ações inatistas ainda permeiam as salas de aula, como por exemplo, afirmar que alguns alunos nasceram com o talento para a Música e outros não, poderia se enquadrar na teoria inatista, salienta Santomauro (2010).

Aristóteles (384-322 a.C.) apresenta uma proposta oposta à de Platão. Segundo este, as pessoas nascem com capacidade para aprender, contudo, precisam de experiências externas durante a vida para que as desenvolvam. “A fonte do conhecimento são as informações captadas do meio exterior pelos sentidos” (SANTOMAURO, 2010, p. 2). É a teoria conhecida como empirismo, ideia que favorece o ensino pela imitação, memorização, repetição e cópia (Ibidem, 2010).

Os empiristas acreditavam que o conhecimento se dava quando as ações se tornavam um hábito para o indivíduo. Santomauro (2010) utiliza a metáfora da esponja que retém o líquido para ilustrar como os conteúdos são apreendidos, acumulados, fixados e reestruturados conforme surgem conteúdos novos e complexos. O empirismo afirmava que a mente humana é uma “*tábula rasa*, um espaço vazio a ser preenchido” (SANTOMAURO, 2010, p.3, itálico da autora).

Apesar de muitos séculos nos distanciarem desses pressupostos, algumas ações empiristas estão presentes nas escolas de hoje. Teóricos, como Piaget, Vygotsky e Dewey,

tecem críticas em relação à corrente empirista, afirmando que, no empirismo, o conhecimento é um produto que pertence ao professor, que nem sempre ideias simples levam a compreender as mais complexas (princípios gestálticos) e que o acúmulo de informações não é suficiente para que ocorra o aprendizado.

Maffioletti (1993) cita que a ação pedagógica do educador musical deveria transitar entre uma ação – inatista – e outra – empirista, dialogando os fenômenos que envolvem cada teoria, postura que valoriza as ações voltadas para o pensamento complexo. Kleber (2006) corrobora que a Educação Musical exige do educador um posicionamento "epistemológico, sociopolítico, pedagógico e ético; [...] não há espaço para a neutralidade" (Ibidem, p. 94).

Posto isso, Maffioletti (1993) declara que sempre perpassa, no educador, um sentimento de culpa por não estar cumprindo o dever. Se há o enfoque na ação docente voltada para o interesse do aluno ou para o que a criança traz desde o nascimento, sente-se o peso de não ter cumprido o dever de ensinar os conteúdos dos elementos musicais. Se o educador se volta para o ensino tradicional da Música – técnicas instrumentais, teoria, história da Música – pensa-se que não é disso de que os alunos necessitam.

A dicotomia entre Música como conhecimento e Música como entretenimento pesa na consciência do educador musical. Priorizar uma ação em detrimento de outra é uma postura que faz parte das convicções intrínsecas no processo educacional, e isso depende do momento histórico, político, social e econômico no qual os educadores estão inseridos.

Tentando se encaixar em um eixo central, tendo de um lado o inatismo – o conhecimento está no ser humano desde que este nasce – e o empirismo – o conhecimento está no mundo exterior do indivíduo –, surge, no início do século XX, uma nova teoria para explicar como o ser humano aprende: é a corrente construtivista, tendo como idealizador Jean Piaget (1896-1980). Segundo essa vertente, o ser humano tem potencial e características próprias de aprendizado. Contudo, se o ambiente exterior não favorecer esse desenvolvimento, o aprendizado não se concretiza, declara Santomauro (2010). O conhecimento acontece através de ações do indivíduo com o meio e na interação com outros sujeitos.

Piaget uniu as ideias de Platão e Aristóteles e idealizou o construtivismo, termo que o próprio sociólogo suíço cunhou e que Vygotsky (1896 – 1934) também defendeu. Para os construtivistas, o conhecimento prévio não está apenas dentro do indivíduo, como afirmam

os inatistas, nem está somente nos fatores externos, como explicam os empiristas, mas acontece também por meio da ação da criança com o meio em que vive e na interação com outras crianças (MAFFIOLETTI, 1993).

Segundo a autora, há uma forte tendência, nos dias de hoje, de se apegar ao construtivismo como se este fosse solucionar os problemas da educação. No entanto, o construtivismo não deve ser tomado como a única proposta salvadora para a educação, mas como uma das proposições; isto porque, além do processo pedagógico, deve-se conhecer as bases políticas e filosóficas da instituição educacional. Contudo, ressalta Maffioletti (1993), o construtivismo se volta para o subjetivo humano e explica como a criança constrói o conhecimento. Piaget afirma que o processo de aprendizagem não acontece por acúmulo de experiências – empirismo –, nem por associação, como os associacionistas postulam. O conhecimento não está nas formas, mas na interação do sujeito estas, a partir da assimilação, acomodação e equilibração da inteligência.

No âmbito da Educação Musical, pode-se perceber o quanto o educador espera da produção musical do aluno, aguardando sua maturidade e deixando que este, sozinho, demonstre talento musical, ou até mesmo admite-se que alguns alunos não têm talento nato para a Música (MAFFIOLETTI, 1993). Nota-se, também, um forte apelo para as atividades de percepção musical, como se só a precisão auditiva dos intervalos ou de uma nota musical, ou até mesmo da precisão rítmica, garantisse que o aluno esteja educado musicalmente.

Educar musicalmente, tendo como base a teoria construtivista, pressupõe o desenvolvimento de atividades que envolvam interação entre as crianças, como o canto em grupo, jogos e brincadeiras cantadas, canções que envolvem a percussão de instrumentos musicais, vivências corporais, tendo a interação com o meio e com outras crianças como um dos objetivos primordiais nas atividades musicais. A Música, sob a teoria construtivista, visa ao aprendizado para todos, propondo ambiente favorável e integração entre todo o grupo.

O que se supõe é que o conhecimento musical de cada um e do grupo, a socialização, a integração com os diversos elementos e fazeres musicais, assim como a interação com o meio e com outros indivíduos e a luta contra a ideia de que a Música é para uma minoria devem ser levados em conta. Sob essa ótica, o educador deve se posicionar de forma reflexiva, desmascarando ideologias cristalizadas e contextualizando a ação pedagógica em uma vivência musical significativa (MAFFIOLETTI, 1993; NASCIMENTO, 2003).

William James (1842 - 1910) e John Dewey (1859 – 1952) postulam concepções conhecidas como pressupostos da teoria funcionalista, em que surgem questionamentos como "o que os homens fazem e por que o fazem?" (BOCK *et. al*, 2001, p. 125). Para responder a essas questões, James e Dewey elegem a consciência como centro das preocupações acerca do aprendizado e buscam compreender como a mesma funciona e como a criança a utiliza para adaptar-se ao meio em que vive (Ibidem, 2001). Dewey valorizou a capacidade de raciocinar dos alunos, de prepará-los para questionar a realidade em que estão inseridos, de conciliar teoria e prática, de problematizar, de dar ênfase à atividade prática e à democracia, pontos importantes da educação.

Segundo Ramalho (2011), um dos principais objetivos de Dewey é educar a criança como um todo, em seus aspectos físico, emocional e intelectual. Dewey afirma que os alunos aprendem melhor quando realizam atividades associadas aos conteúdos ministrados. Atividades manuais se destacam no currículo e as crianças são motivadas a experimentar e pensar por si mesmas. Dewey acreditava que o conhecimento poderia ser construído através de consensos, discussões coletivas e experiências compartilhadas num ambiente democrático, nos quais os pensamentos se inter-relacionam e os alunos são colocados frente a problemas reais.

Educar vai além de reproduzir e acumular conhecimentos, reitera Maffioletti (1993). É incentivar e desejar o desenvolvimento ininterrupto e a experiência reflexiva, resultando em conhecimentos novos. A criança deve estar em situação real de experimentação de ideias, de interesse, de resolução de problemas, dando-lhe inteligência para modificar o ambiente ao seu redor, para elaborar conceitos próprios para, finalmente, confrontá-los com o conhecimento sistematizado. Dewey afirma que a criança aprende a fazer fazendo. Nesse contexto, o interesse é o ponto de partida para o aprendizado.

Para James, outro defensor da teoria funcionalista, a consciência deve ser utilizada de forma biológica, justificando a sua sobrevivência no ser humano, evoluindo-o e tornando-o apto a executar escolhas conscientes, em contraste com o hábito, pressuposto da teoria behaviorista. James, assim como os educadores musicais Orff, Willems, Martenot, Kodálly e principalmente Dalcroze, valorizaram as ações motoras e as experiências corporais (MAFFIOLETTI, 1993). Com isso, o corpo passou a ser elemento indispensável na Educação Musical. Passou-se a acreditar que os elementos musicais são internalizados de forma significativa através da vivência corporal. "Só se aprende o que se pratica [...] Toda

experiência deve ser integrada à vida [...] Tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida" (DEWEY, 1976 apud MAFFIOLETTI, 1993, p. 16).

Associar conceitos teóricos às habilidades mentais e corporais se tornou pressuposto relevante na Educação Musical. Assim, utilizar o corpo para a percepção, criação e apreciação dos elementos musicais é um postulado consistente, presente em grande parte das atividades musicais.

Explicita-se outra corrente teórica: o associacionismo, tendo como precursor Edward Thorndike (1874 – 1949). O associacionismo determina que a aprendizagem acontece através do processo de associação de ideias, desde as mais simples até as mais complexas. Para que a criança aprenda um conteúdo mais complexo, as ideias mais simples devem ser aprendidas primeiro, associando-as às mais complexas *a posteriori* (BOCK *et. al*, 2001).

Os princípios associacionistas estão presentes na Educação Musical como, por exemplo, utilizar linhas no chão e objetos para o aprendizado das notas musicais para, em seguida, associar este aprendizado ao da leitura da notação musical convencional. Utilizar uma liga elástica para demonstrar o intervalo das notas, e incentivar ao aluno a cantar estes intervalos também pode ser considerado um princípio associacionista.

Dando seguimento às teorias de aprendizagem, Max Wertheimer (1880 – 1943), Wolfgang Köhler (1887 – 1967) e Kurt Koffka (1886 – 1941) formulam os princípios da Psicologia da *Gestalt. Gestalt* é um termo alemão, sem tradução para o português, mas que pode significar forma, configuração (BOCK *et. al*, 2001), e que se preocupa com a problemática todo/parte. O filósofo francês Blaise Pascal (1623 – 1662) seguia uma linha de pensamento no qual a teoria da Gestalt pode ter se firmado: "Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes" (MORIN, 2005, p. 30). Os gestaltistas afirmavam que as associações podem surgir não só das partes, como também dos elementos como um todo. Preocupavam-se com as sensações, com as percepções, com as propriedades cerebrais e com processos psicológicos envolvidos na ilusão de ótica.

Atividades como completar melodias e ritmos, improvisar sobre uma cadência harmônica, criar letras diferentes para uma mesma melodia, improvisar melodias sobre uma sequência rítmica podem ser considerados princípios gestálticos, ou seja, as partes trabalhadas tendo como base um todo.

Outras correntes são explicitadas pelas teorias de aprendizagem, como o pragmatismo, o estruturalismo, o sociointeracionismo, o behaviorismo e o cognitivismo que, também, podem levar o educador a refletir sobre sua prática mediante essas fundamentações sistematizadas.

Os paradigmas da Educação Musical, conforme colocados por Maffioletti (1993), Nascimento (2003), Kleber (2006), Machado (2008), são modelos que marcaram época na pedagogia musical e estão sustentados em alguns pressupostos teóricos, dentre eles, o empirismo, o construtivismo, o funcionalismo, o associacionismo e a Gestalt, contextualizando a postura do educador musical e a influência da Psicologia na Educação Musical e esclarecendo não só a Psicologia, mas também as diversas áreas do conhecimento humano.

Para que se conhecessem os paradigmas da Educação Musical, houve a necessidade de explicitar, em primeiro plano, as teorias de aprendizagem, apresentadas na seção anterior, e os paradigmas educacionais, pois os paradigmas da Educação Musical são tecidos e refletidos a partir destes pressupostos.

Discutem-se sucintamente, a seguir, os novos paradigmas da educação, que são modelos pedagógicos aplicados no sistema educacional contemporâneo, e que visam estabelecer uma conexão entre gestão, currículo, metodologia e avaliação (VARELA, 2006).

1.4 Paradigmas educacionais

Diante das mudanças que vêm ocorrendo em todas as áreas do conhecimento, sejam no campo humanístico, tecnológico, filosófico e científico, surge a necessidade de se estabelecer novos modelos de ação que compreendam e interpretem esses conhecimentos. Frente às rápidas mudanças que estão emergindo, torna-se urgente uma definição clara das metodologias aplicadas e dos objetivos a que se quer alcançar, cita Varela (2006).

Como a educação é um campo da ciência que está associada diretamente à área do conhecimento humanista e social, sente-se a falta de paradigmas que atendam às necessidades que estão surgindo. O estudo dos fenômenos da natureza, do imaginário, do universo e do homem deveria ser associado em uma única trama, caminhando de forma integrada, complexa, e aproximando-se da realidade, o que permitiria enfrentar melhor os desafios da contemporaneidade. A educação deveria propiciar modelos que oferecessem ao educador e educando maneiras e condições de participação ativa consciente e consistente, para que estes possam enfrentar os desafios e percalços do momento atual, enfatiza Grinspun (2005).

Explicitam-se, de forma sucinta, os paradigmas educacionais, que são modelos e tendências voltados para a inovação da prática pedagógica. Esses paradigmas não deveriam ser encarados como meros conjuntos de técnicas e métodos implantados na sala de aula, sem se levar em consideração os diversos contextos institucionais em que são aplicados. Tais modelos não deveriam esgotar o processo da relação entre professor e aluno, entre metodologia e subjetividade, entre contexto social e cultural e espaço organizacional escolar, salienta Varela (2006).

Primeiramente, conceitua-se paradigma em uma forma holística, de acordo com Kuhn (2006). Paradigma, em grego *paradeigma*, significa exemplo, modelo, padrão, mundo das ideias, protótipo, orientação, norteador, aceitos pela sociedade durante um período de tempo. Quando o paradigma sofre uma anormalidade, e quando este não mais se enquadra nos novos padrões da sociedade, surge um novo paradigma, adequando-se às mudanças ocorridas no tempo e espaço social, científico, cultural e humano (GRINSPUN, 2005).

O conhecimento cada vez mais se faz amalgamar a outros conhecimentos, gerando uma formação ininterrupta de uma teia complexa de saberes. Os movimentos holísticos estão se moldando à ciência, à educação, à tecnologia, à filosofia, ao imaginário e.

por isso, o homem não pode mais ser tratado em um fio isolado e ignorado neste universo de fenômenos complexos em que está inserido.

Grinspun (2005) salienta que, devido ao amoldamento desses movimentos a novos conehcimentos, aliados à subjetividade humana, a ciência da educação modificou seus paradigmas nas duas últimas décadas, as teorias de aprendizagem perderam muito do seu valor, ou foram substituídas por outras teorias ou paradigmas, com "validades menores em estrutura e magnitude" (Ibidem, p. 7).

Frente a essas mudanças nos campos de conhecimento e ao surgimento de novos paradigmas educacionais, estudos recentes das inovações contemporâneas de educação brasileira têm indicado a Pedagogia histórico-crítica como um dos modelos que mais correspondem às necessidades e interesses educacionais vigentes, pedagogia que propicia a formação crítica dos educandos e enfatiza o aspecto cognitivo do indivíduo. Contudo, um ponto que gera uma ruptura neste paradigma é a questão da integração dos fenômenos cognitivos com os subjetivos – afetivos e emocionais. A teoria desse modelo enfoca a criticidade por parte do educando, porém, na prática, ainda paira o desfio de integrar os saberes dos alunos à sua subjetividade, tecendo uma teia complexa e interdisciplinar.

Diante dos diversos paradigmas educacionais existentes, cada instituição educacional procura se incluir em determinados modelos que mais se enquadram em seu contexto social, privilegiando alguns modelos em detrimento de outros, incorporando em seu processo educacional características e combinações de princípios que mais atendem à realidade de cada escola.

Explicitam-se, a seguir, os paradigmas da Educação Musical tais como abordados por Maffioletti (1993), Nascimento (2003), Kleber (2006) e Machado (2008), que foram modelos na docência musical, os quais marcaram época na Educação Musical e sustentados em correntes teóricas de aprendizagem. Esses paradigmas postularam que alguns padrões da Educação Musical como, por exemplo, o envolvimento do corpo no processo pedagógico musical, a vivência musical partindo do interesse da criança, a não acumulação de conhecimentos, e sim, a interação da criança com esse conhecimento e a adaptação do aluno com o meio em que vive e com outros sujeitos ao redor, geraram modelos que se firmaram na Educação Musical, juntamente com o aparato teórico nos quais se firmaram. Os paradigmas da Educação Musical subsidiarão e serão apontados nas atividades que serão analisadas nessa pesquisa.

1.5 Paradigmas da Educação Musical

Na seção anterior, conceituou-se o termo paradigma em sua raiz etimológica, esclarecendo-o de acordo com algumas concepções de Kuhn (2006) e também discorreu-se, sucintamente, sobre paradigmas educacionais, refletidos por Varela (2006) e Grinspun (2005). Esta seção focar-se-á nos Paradigmas da Educação Musical. De acordo com Leda Maffioletti, paradigma é um

> esquema referencial, um padrão ou modelo que se generaliza na prática. Não representa uma teoria em particular, mas é uma subclasse que surge a partir dela. Um modelo pode ser substituído por outro, assim que este não servir mais; a teoria, porém, é mais consistente e funciona usualmente como "lei" orientando a prática (MAFFIOLETTI, 1993, p. 14, grifo da autora).

Leda Maffioletti (1993) refletiu sobre os paradigmas da Educação Musical como ações pedagógicas voltadas para a valorização do corpo no desenvolvimento musical, na interação entre os sujeitos, na criação de ambiente favorável e no desenvolvimento de habilidades musicais, uma vez que o educador musical deveria levá-las em conta no processo didático, sem, contudo, engessá-las e estagná-las. Nascimento (2003) aborda os paradigmas da Educação Musical voltados para flexibilidade e a diversidade da vivência musical, tendo a imprevisibilidade como elemento inseparável da ação pedagógica musical. Além disso, valoriza a transversalidade envolvendo temas históricos, linguísticos, cênicos, culturais, turísticos, tecnológicos e econômicos no processo da Educação Musical. Kleber (2006) discute sobre os paradigmas da Educação Musical voltados para as perspectivas midiáticas e tecnológicas, para o desenvolvimento musical como forte manifestação cultural e de integração social dos sujeitos.

Os paradigmas em Educação Musical possuem como referência um arcabouço teórico baseado nas teorias de aprendizagem supracitados, objetivos de ensino, modelos de atividades, processos avaliativos, especificações das relações que se esperam entre educador e aluno, entre objetivo e subjetivo, entre teoria e prática, entre empírico e científico. Assim, os paradigmas da Educação Musical visam à averiguação dos modelos da ação docente que marcaram determinada época na prática do ensino da Música, consolidando um vínculo entre Psicologia, Pedagogia e Didática, durante um processo sócio histórico.

As constantes mudanças nos conhecimentos científicos e no desenvolvimento pedagógico da Educação Musical devem ser

> compreendidas a partir da consideração de que essas mudanças não respondem a uma razão única, mas, sim, a um conglomerado de causalidades que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas até as tendências educacionais dominantes, passando pelos valores sociais que regem cada época (NASCIMENTO, 2003, p. 69).

As propostas da Educação Musical, de outrora, eram coerentes com uma sociedade influenciada pelo princípio da razão e da objetividade, já que dissociar e fragmentar era necessário, e o conhecimento musical podia ser desenvolvido "numa perspectiva estática, descontextualizada e fragmentada" (NASCIMENTO, 2003). O conhecimento estava fora do sujeito, apresentava-se pronto e deveria ser transmitido. O sujeito o recebia apenas como um depositário. A docência era organizada através de paradigmas estabelecidos *a priori*, e o conhecimento existia fora dos sujeitos.

A autora salienta que, a partir de mudanças nas bases da sociedade, da ciência e da visão holística de mundo, novos paradigmas de desenvolvimento do conhecimento musical, da subjetividade, dos fenômenos científicos, sociais e políticos e novas teorias passaram a estruturar as bases dos projetos de preparação musical voltadas para os aspectos humanos, filosóficos e metodológicos da Educação Musical.

As propostas do desenvolvimento musical, fundamentadas nos novos paradigmas da contemporaneidade, passam a privilegiar a diversidade, a flexibilidade, a pluralidade, a transversalidade de temas, a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade musicais, a criação de ambiente favorável ao desenvolvimento do conhecimento, a interação entre os sujeitos e os processos coletivos de construção do conhecimento, cita Nascimento (2006).

A autora declara que os novos paradigmas da Educação Musical privilegiam "a formação de seres autônomos, solidários, flexíveis e integrados. O dinamismo e a imprevisibilidade são elementos inseparáveis das práticas dos sujeitos e, por conseguinte, da prática pedagógica" (NASCIMENTO, 2006, p. 70).

As mudanças paradigmáticas na Educação Musical deveriam ser não apenas de ordem metodológica, mas também de ordem filosófica, pois os fenômenos são incertos, imprevisíveis, indefinidos e, constantemente, questionáveis. De acordo com o contexto institucional, da identidade do educador e do educando, do momento histórico e de mudanças

nos campos do conhecimento, os paradigmas vão transitando, infiltrando-se e sofrem mudanças constantes no processo pedagógico.

Refletindo sobre os paradigmas em Educação Musical, Kleber (2006) cita que o novo paradigma do processo pedagógico musical passa a se orientar não apenas na gramática musical (notação, grafia musical, elementos teóricos, repertório, técnica instrumental, conhecimento de instrumentos, de grandes compositores e de aspectos históricos da Música) como também na relação entre o indivíduo e suas músicas, no processo de apropriação e transmissão da cultura musical e nas inúmeras possibilidades de criação, apreciação e produção sonora. Os fenômenos históricos, estéticos, teóricos, psicológicos, científicos e acústicos são abordados de forma interligada e tecidos juntos, sem pensá-los de forma fragmentada.

Kleber (2006) salienta que não se trata de ignorar o conhecimento teórico e as formas musicais tradicionais, mas, considerar a mobilização e apropriação musical, o fazer e refazer da cultura musical e a dinâmica dos projetos sociais. Essas ações propiciam a experimentação de novos aspectos estéticos, resultando em novos fenômenos coletivos e sociais. Na Educação Musical, os movimentos sociais estão desenvolvendo uma renovação, inserindo novos significados e oportunizando novas formas e gêneros estéticos, desafiando as classes que privilegiam apenas o mérito e o talento artístico, "questionando, problematizando, dissolvendo estruturas de avaliações e julgamento" (Ibidem, p. 94).

O paradigma da Educação Musical, refletido por Kleber (2006, p. 95), cujo foco é direcionado para os projetos sociais, não tende a ser uma abordagem "assistencialista ou paternalista", mas está voltado para a valorização da cultura humana, das novas tecnologias, com conteúdos flexíveis e que se redefinem constantemente. Segundo a autora, a Música é tida como fenômeno capaz de favorecer uma transformação social.

Nesse paradigma, o "fato social total", termo cunhado por Mauss que envolve multicontextos, pluralidade e transversalidade (2003 apud KLEBER, 2006, p. 96), busca desenvolver conhecimento musical costurando o conhecimento científico, o conhecimento popular – ou empírico – e a prática social e humanista. Nas premissas do paradigma do "fato social total", não há ruptura, dissociação, fragmentação e antagonismo entre o social, o individual, o empírico e o científico, recompondo todos os fenômenos como um todo.

Os temas transversais básicos tais como convivência, conflitos, cidadania, afetividade, economia, higiene, alimentação e acompanhamento psicológico envolvendo as

famílias, são proposições incorporadas em uma constante no processo pedagógico musical. A práxis dialógica entre ensino e aprendizagem, entre educador e educando, entre teoria e prática faz parte do compromisso com o processo pedagógico musical. Não há dissociações e rupturas entre esses fenômenos.

De acordo com Freire (1996 apud KLEBER, 2006, p. 97), "quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" na arena deste novo paradigma. Não se aprende a teoria dissociada da prática, e os atores do processo pedagógico musical estão em um só patamar, todos envolvidos na atuação de ensinar e aprender. Quem ensina deve se vestir da "humildade pedagógica" de aprender com o aprendiz, pois o "ensinar inexiste sem o aprender" (Ibidem, p. 97). Essa trama deve estar em constante movimento e transmutação, do contrário, poderá recair em modelos hirtos, fragmentados e descomprometidos com os fenômenos da complexidade.

Refletindo sobre os paradigmas da Educação Musical, Maffioletti (1993) cita que os paradigmas, ou modelos, são sustentados por correntes teóricas sólidas. Portanto, de acordo com o momento histórico em que se vive, podem ser utilizados como padrões na ação docente e podem, também, ao longo do tempo, ser substituídos por outros modelos. As teorias são mais consistentes, e perduram por mais tempo com mais solidez. Dessa forma, modificam-se os paradigmas, e permanecem os postulados teóricos mais resistentes.

Com isso, tem-se a sensação de se deparar com ações docentes que parecem novidade, devido às mudanças dos paradigmas mas, na verdade, são conservadoras quanto à base teórica. Em contrapartida, Morin (2010, p. 42) declara que não mais existem "leis" para os fenômenos e para as disciplinas. Não mais existe progresso que seja conquistado para sempre. Existe, sim, um diálogo entre as incertezas e as desordens, um movimento rotativo de progressos que devem ser reformulados incessantemente.

Maffioletti (1993) declara que alguns paradigmas são inquestionáveis e já se fundamentaram na Educação Musical como, por exemplo, a necessidade da vivência corporal no aprendizado dos elementos da Música; a necessidade de partir do desejo e do interesse da criança em aprender; a concepção de que se aprende a fazer música fazendo-a e vivenciando-a; a comprovação de que os fatores externos são determinantes no comportamento do ser humano e que o educador pode criar ambiente favorável para que a emoção, a motivação e a percepção se desenvolvam; a interação da criança com o meio externo. Assim, garantem-se

aprendizagens complexas e o desenvolvimento das habilidades intelectuais, emocionais e afetivas.

Outros paradigmas, que já foram considerados válidos e inquestionáveis em certo momento histórico, são contestáveis, por exemplo: utilizar a música para divertimento, entretenimento e relaxamento, fazer uso de canções para ensinar e ajudar a memorizar outros conteúdos, preencher e ilustrar o calendário de festas escolares, ensinar canções para apreender outras disciplinas, falar sobre os grandes nomes da Música e falar sobre os instrumentos. Pensava-se que, com essas ações, a criança estivesse educada musicalmente. Esses paradigmas, outrora indiscutíveis, transformaram-se para se adaptar às mudanças políticas, sociais, históricas e emocionais pelas quais passa a natureza e a condição humana.

Os novos paradigmas musicais da contemporaneidade devem instigar o alunado a experimentar, vivenciar e criar, formulando pensamentos e ações indispensáveis ao seu desenvolvimento musical, como explicita Machado (2008). O autor reflete que

> Pensar em música enquanto movimento artístico dinâmico e social é se aperceber do riquíssimo universo sonoro musical, propulsor de novos caminhos, de novos paradigmas: educacional, mas também social e científico. Nesse trânsito, a pós-modernidade se assenta e nos invoca a uma via dupla de troca de saberes e culturas. Quanto mais dialógica, democrática, prazerosa e participativa for a caminhada, mais se contribui para a mudança e melhoria da escola, da Educação e do grupo social em que a instituição se insere. Com isso, cada vez mais, diminuem as diferenças entre um bom discurso e uma boa prática (MACHADO, 2008, p. 199-200).

Alguns paradigmas em Educação Musical foram aqui citados e refletidos pelos autores. Todos destacam a relevância de se oportunizar os conhecimentos científicos, sociais e subjetivos no processo pedagógico musical, tecendo os fenômenos multiculturais, interdisciplinares e transversais, e tratando-os como um todo.

A educadora musical Leda Maffioletti reflete sobre os paradigmas da Educação Musical e os elenca em quatro modelos. A autora não sugere que esses paradigmas sejam apontados como os únicos modelos válidos para a Educação Musical da contemporaneidade, e nem desenvolvidos de forma dissociada, fragmentada e sem criteriosos planejamentos e reflexões. A autora os distribuiu em quatro grupos, mas não os dissociou. Os paradigmas propostos por Maffioletti deveriam ser repensados de forma complexa, sem cisões na atuação pedagógica musical, propondo e oportunizando reflexões, discussões, problemáticas,

incertezas, possíveis adaptações, tendo a tríade subjetivo-científico-empírico como pontos nevrálgicos para a Educação Musical.

O primeiro paradigma abordado por Maffioletti (1993, p. 15) trata "da conscientização do funcionamento do corpo como condição para o desenvolvimento do pensamento". A partir de Dalcroze, pode-se verificar como o corpo na Educação Musical se tornou indiscutível. Ainda não há uma explicação plausível de como se dá a atividade prática do corpo para uma compreensão da teoria. Entretanto, a citação de Dalcroze – a conscientização do funcionamento do corpo desenvolve o pensamento – gerou paradigmas incontestáveis sobre a necessidade da vivência do corpo na Educação Musical.

Vivenciar os elementos da Música é vivê-los corporalmente. "O corpo expressa a música", afirma Fonterrada (2008, p. 133). De acordo com esse paradigma, a criança expressa o que escuta por meio dos movimentos. Assim, a criança se liberta da inércia do corpo, obtida através do ensino livresco, que valoriza a mente e o acúmulo de informações sem a "participação do organismo como um todo" (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 31).

Atividades como andar, marchar, saltar, girar, saltitar, correr, bater palmas, bater os pés, estalar os dedos marcando cadências rítmicas, marcando o pulso dos compassos e acompanhando canções, podem ser consideradas experiências corporais relevantes para o aprendizado de elementos musicais rítmicos. Para se compreender a teoria musical é preciso viver corporalmente os elementos musicais, declara Maffioletti (1993).

O segundo paradigma refletido pela autora afirma que "fatores ambientais são determinantes no comportamento humano" (Ibidem, p. 15). Podem-se criar condições no meio externo para que os aspectos da emoção, percepção e motivação se desenvolvam, partindo do interesse do aluno e, assim, assegurar aprendizagens. Partir do interesse da criança não significa deixá-la fazer o que quer. Motivar a criança a descobrir e "auto aprender" (Ibidem, p. 15), requer planejamentos criteriosos do educador, tendo em vista os objetivos, as especificações dos conteúdos e as justificativas para essa ação. É necessário estabelecer ambiente que leve em consideração a emoção, os sentimentos, as necessidades, os interesses e os erros do aluno, para que a experiência musical esteja integrada em sua vida. Entender os interesses do aluno e planejar sobre esses interesses se tornou mais relevante do que a apreensão e mecanização de conteúdos escolares. Se há motivação e interesse, há aprendizagem significativa, ressalta a autora.

O terceiro paradigma explicitado propõe que “o desenvolvimento do pensamento permite ao homem a sua evolução” (Ibidem, p. 19). Dewey (1978, apud MAFFIOLETTI, 1993) sugere que o ideal não é o acúmulo de conhecimentos, mas o desenvolvimento de habilidades, de motivar para que a criança aprenda a pensar. Se aprender é mudar comportamentos, saber o que ocorre na mente é fator importante para orientar essa mudança. As competências cognitivas de percepção, criação, recriação, análise e avaliação passam a ser aspectos indispensáveis nos planejamentos dos educadores musicais. Ao se promover habilidades perceptivas, criativas e apreciativas, dá-se importância à vivência e experimentação musical.

A educação deveria propor não apenas o acompanhamento do desenvolvimento mental, mas também deveria tratar de otimizar maneiras a fim de que a aprendizagem ocorra. É preciso considerar e organizar as especificidades dos conteúdos, estimulando o desenvolvimento de habilidades que permitam que a criança identifique, aprecie, crie e reproduza o mundo sonoro, para que, assim, a aprendizagem seja garantida.

O quarto paradigma remete à teoria construtivista de Piaget de que “a inteligência se constrói a partir da interação do sujeito com o meio” (MAFFIOLETTI, 1993, p. 19). O conhecimento a ser adquirido não está na forma dos conteúdos, mas na interação da criança com essa forma, a partir da assimilação, equilibração e acomodação constantes das capacidades mentais. Na Educação Musical, esse paradigma é expressado pelo critério demonstrado à maneira como a criança assimila o conhecimento. Assim, o professor intefere a partir das hipóteses de pensamento do aluno. O educador compreende a criança, mas suas intervenções pedagógicas se dão a partir do ponto de vista do aluno. Daí se dá a passagem da ação para o pensamento, tema proposto por Piaget e questionado por muitos psicólogos. É preciso conhecer o aluno, as especificidades dos conteúdos e orientar a aprendizagem dos elementos musicais a partir de hipóteses de pensamento do ponto de vista do aluno.

Os paradigmas, aqui explicitados, marcaram grandes momentos da Educação Musical juntamente com os pressupostos teóricos de aprendizagem e os paradigmas educacionais, tecendo seus objetivos, sua forma de compreender a relação educador/educando, sua maneira de avaliar a ação didático-pedagógica e de intervir de acordo com o raciocínio da criança.

Esses modelos em Educação Musical serão analisados e discutidos, posteriormente, nas atividades selecionadas dos livros didáticos de Música. As atividades não

explicitam em quais paradigmas foram elaboradas, contudo, os procedimentos a serem realizados apresentam e sugerem ações que podem estar implícitas em alguns modelos de pedagogia musical refletidos por Maffioletti (1993), Nascimento (2003), Kleber (2006) e Machado (2008).

De acordo com a postura do educador musical, mediante suas crenças, ideias, valores e hábitos, aspectos que estão também firmados no contexto escolar e no momento histórico em que se vive, o profissional exercerá a docência musical, aliando e tecendo esses aspectos às proposições das atividades do livro didático. Essa ação poderá marcar a trajetória pessoal do profissional educador, resultando em modelos complexos que são consagrados na Educação Musical (MAFFIOLETTI, 1993).

Trata-se, a seguir, das especialidades profissionais – Licenciatura, Bacharelado e Pedagogia – e a atuação dos profissionais, tendo em vista os paradigmas da pedagogia musical e a atuação do educador, sendo habilitado em Música ou pertencente à outra área do conhecimento.

1.6 As habilidades profissionais e as dissonâncias no ensino de Música

De acordo com Penna (2010) e Loureiro (2010), perpassam nas escolas de educação básica, após a inserção da Lei de nº 11.769/08, questionamentos sobre quem é o profissional que orientará a vivência musical na sala de aula: o professor licenciado em Música? O pedagogo? O bacharel em instrumento musical? O professor de Arte? Diante dessas questões, é necessário que se esclareça o perfil de cada especialidade profissional.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2012) que classifica as habilidades e competências, a Licenciatura capacita o profissional como educador na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. São cursos universitários de graduação que formam, entre outros, docentes licenciados em Matemática, Química, Geografia, Letras, Música. Os futuros professores, além de se aprofundarem no conhecimento específico da área, têm contato também com políticas educacionais, gerenciamento do processo pedagógico e avaliação do aprendizado. Tais professores atuarão nas disciplinas em que foram habilitados, ou seja, o professor de Matemática ministra os conteúdos de Matemática, o professor de Música desenvolve o processo educativo de Música e, assim, todas as ciências vão sendo ministradas.

A Pedagogia é um curso de graduação, na modalidade licenciatura, que tem como prioridade a formação de educadores para atuarem diretamente na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental – até 5º ano. É esse professor quem assume o currículo integral da série, pois está apto para ministrar todas as disciplinas curriculares.

Em contrapartida, o Bacharelado não habilita o profissional para a docência. Os cursos de bacharelado são cursos superiores “de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel” (BRASIL, 2010, p. 36). São cursos superiores que habilitam o profissional para um determinado campo do conhecimento e para o mercado de trabalho como *performer*, isto é, aquele que realiza. Exemplo disso é o bacharel em Música – Instrumento – que atuará na prática e na técnica virtuosística do instrumento para o qual foi habilitado.

Discorrendo sobre o professor de Arte, segundo os PCN (BRASIL, 1997), a disciplina Arte era conhecida nos anos 70 como Educação Artística, nos anos 80 como Arte-

Educação e nos anos 90 se firma com o título de Arte e como disciplina obrigatória que inclui as quatro linguagens – Música, Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança – em seu campo como área de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 32-33). Nesse contexto, o professor de Arte deve perpassar pelas quatro linguagens, integrando o conhecimento e a experiência que cada aluno traz ao conhecimento científico do campo artístico. "A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano" (Ibidem, 1997).

Hirsh (2007) esclarece que há uma fragilização no desenvolvimento do processo pedagógico de Música devido à superficialidade com que a arte musical é tratada. Há um pensamento difundido nas instituições de que ensino de Arte se limita às artes plásticas, deixando a Música em um patamar mais lúdico, e esquecendo-se completamente da dança e das artes cênicas.

Figueiredo (2011) e Costa *et. al* (2011) reforçam que o número de licenciados em Música atuando nas escolas de educação básica é pequeno. Figueiredo (2011, p. 14) cita dados do censo escolar coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) de 2008, mostrando que "o Brasil possui 32.000 professores de Arte". Não se sabe ao certo quantos destes professores são habilitados e trabalham com Música nas escolas de educação básica. Não há um consenso para o que seja a disciplina Arte. Para muitas pessoas, até os dias atuais, aula de Arte é o mesmo que artes plásticas.

Mesmo diante dessas questões, o autor declara que "a Música está potencialmente garantida pela nova legislação" (FIGUEIREDO, 2008, p. 4). Entretanto, sua presença na escola depende de ações conjuntas dos sistemas de educação, proporcionando discussões e reflexões acerca da formação dos professores que desenvolverão o processo pedagógico musical.

Loureiro (2010, p. 147) cita que a ausência da Música nas escolas de educação básica é claramente sentida, e quando a prática do ensino acontece como forma de entretenimento lúdico, como música incidental, como suporte didático para outras disciplinas, como preenchimento do horário e do calendário escolar, essas ações tornam a Música "uma disciplina menos importante que as demais, até mesmo dispensável dentro do rol mais amplo das disciplinas". Dessa forma, a Música é tratada como atividade artística, e dificilmente será

ministrada como disciplina específica. E a lei, que torna obrigatório o ensino dos conteúdos de Música, continuará num patamar genérico, frágil e superficial.

Reiterando a diferença entre as terminologias licenciatura, pedagogia, bacharelado em instrumento e o educador em Arte, Del Ben (2003, p. 31) faz alusão ao depoimento de uma aluna do curso de bacharelado em piano que solicitava a "inclusão de disciplinas pedagógicas no currículo do seu curso". Para isso, a aluna justificou que "ninguém escapa de dar aula". A partir dessa justificativa, observa-se que os objetivos do curso não estavam claros para a aluna. Em sua concepção, o bacharelado a habilitaria a ser educadora, o que não é assegurado pelo curso. Tão importante quanto a escolha da modalidade, a aluna deveria ter em mente que tipo de curso seguir: a licenciatura ou o bacharelado.

A autora também sugere que seria pertinente que o curso de bacharelado oferecesse outras opções à aluna para que esta conseguisse *escapar de dar aulas*, que fosse mais flexível e ampliasse seus objetivos e conteúdos, no intuito de formar músicos capazes de atuar em diversos espaços profissionais.

Percebe-se que o futuro profissional deveria estar ciente da opção de sua formação, tanto quanto os cursos oferecidos deveriam ampliar as disciplinas de seus currículos, capacitando profissionais para as múltiplas áreas de atuação. Além disso, as matrizes curriculares deveriam oferecer conteúdos sistematizados de modo que o futuro educador faça escolhas conscientes e exercite sua autonomia, ação esta que lhe será requerida em sua atuação e em seu desenvolvimento profissional.

Esse caminho permite vislumbrar educadores encorajados na necessidade de reformar o pensamento e de modificar a educação. Morin (2010, p. 101) esclarece que "o ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão". Missão que aponta uma vivência significativa de conhecimento a qual levará ao alunado à sapiência por toda a vida. Se o pensamento vigente sobre educação não for reformado, será difícil conceber quem educará os futuros educadores.

Analisando os cursos de Música, Penna (2007, p. 50) declara que a Licenciatura em Música é a "formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo".

Refletindo sobre a licenciatura, Del Ben (2003, p. 29-30) considera que "os cursos de Licenciatura em Música têm como objetivo a formação de professores para a educação básica". O licenciado, ao se deparar com a realidade da sua formação em Música até sua atuação profissional, percebe que "há um descompasso entre os cursos de formação inicial e o futuro trabalho do professor" (Ibidem, p. 30). Isso se dá devido aos cursos conceberem o professor como transmissor de conteúdos e métodos a serem repassados, e este deverá aplicar os conteúdos e metodologias aos seus alunos, sem levar em conta as particularidades e os contextos diversos de uma sala de aula. Recai-se na frase "ensina-se o que se aprendeu, ou o que se acredita que o aluno aprende" (MAFFIOLETTI, 1993, p. 8), sem levar em conta *como* se aprende.

A licenciatura em Música oferece aos futuros educadores conteúdos relacionados às Ciências Humanas e Sociais, à Antropologia e à Psicopedagogia, daí o preparo do profissional para a sala de aula, para as teorias de aprendizagem – pressupostos que explicam sistematicamente como o aluno aprende –, além de conhecimentos musicais e da prática de instrumento musical. O licenciando deve tocar um instrumento e dominar a linguagem musical, conteúdos previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música: conhecimentos, de caráter obrigatório, de Instrumento, Composição, Estética e Regência (Resolução CNE nº 2/2004 – Art. 5º, incisos I e II, BRASIL, 2004).

Considerando o bacharel como o profissional que realiza (BRASIL, 2010), especificamente o bacharel em instrumento, que é o *performer*, aquele que toca um determinado instrumento musical, e ponderando que o mesmo está à frente de uma sala de aula ministrando o processo pedagógico musical nas escolas de educação básica, este profissional poderá enfrentar desafios diversos: lidar com condições divergentes daquelas para as quais foi habilitado, deparar-se com a diversidade social e musical dentro de uma sala com múltiplas particularidades e defrontar-se com processos político-educacionais e postulados teóricos que pode desconhecer.

A ideia de que, para ensinar, tocar é o bastante, é usualmente tida como verdade dentro do âmbito tradicional do ensino de Música, caracterizando assim o processo pedagógico de Música restrito ao domínio da leitura e escrita musicais, técnica instrumental e virtuosismo (PENNA, 2007). Nesse contexto, ensina-se nos moldes virtuosísticos de como se foi ensinado, reproduzindo um modelo que prima pela técnica performática, sem levar em conta as particularidades e a realidade do alunado. Há que se ter o virtuose, o instrumentista, o concertista, dotado de técnicas que o levam ao perfeccionismo para a apresentação de grandes

concertos, e há que se ter o educador licenciado em Música com conhecimento de propostas didático-pedagógicas para a vivência musical.

Para que se realize a docência, é necessário compreender a educação em seus contextos psicológicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos. Assim, para ensinar Música, é preciso que se entenda a Música nestes contextos, afirma Bellochio (2003 apud PENNA, 2007). As diversas áreas de estudo precisam estar em constante diálogo com outras áreas do conhecimento, e a interdisciplinaridade deve convergir e enriquecer a formação do docente de Música através de matrizes curriculares que estabilizem relações entre conteúdo/atuação/realidade, aspectos estes que fazem parte dos contextos diversos de uma sala de aula.

Gainza (apud NADAL, 2011) afirma que não há uma única forma de ensinar Música, mas alguns princípios devem ser respeitados. A autora salienta que uma das condições básicas é que o ensino de Música deve começar com a produção e a prática da música em si, isto é, fazer música. Para a educadora, o principal objetivo da Educação Musical no currículo é "dar a todos os estudantes a oportunidade de compreender e expressar a linguagem musical e, ao mesmo tempo, fomentar o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de articulação de crianças e jovens por meio da prática musical ativa" (Ibidem, p. 2). Estimular a vivência com a Música é levar ao alunado o gosto em descobrir, apreciar, criar e executar os diferentes timbres sonoros que podem ser feitos com o corpo, com instrumentos musicais, com instrumentos sonoros alternativos e com diversos materiais que podem ser encontrados ao redor.

Devido ao grande número de escolas de educação básica frente ao reduzido número de professores com licenciatura em Música, atualmente depara-se com professores pedagogos ministrando aulas de Música, com pouco ou sem preparo para exercer essa docência. Encontram-se professores sem formação específica *falando* sobre a música, como resultado de uma leitura prévia de um determinado livro, e não *fazendo* música. Quando há Música na escola, o que se depara é com atividades musicais utilizadas como divertimento, relaxamento e controle das crianças, colocando a experiência musical em um plano sem sistematização e organização, enfatiza Penna (2010).

Existe um desencontro entre a fundamentação teórica presente nos textos dos documentos que norteiam a educação no país com as metodologias utilizadas pelas instituições. Fonterrada (2008) cita que certas teorias se fixam como modismos e são

disseminadas e adotadas pelas instituições de ensino, sem, no entanto, terem conhecimento aprofundado do que realmente estão adotando como metodologia. O discurso dos educadores se tornam repletos de estereótipos, ideologias e citações, ficando longe de ser refletido e praticado.

O uso de terminologias incoerentes agrava o quadro do processo pedagógico musical, como constata uma pesquisa feita em escolas de ensino fundamental e médio de Montenegro, no Rio Grande de Sul. Hummes (2004, p. 22) certifica que os educadores pesquisados que estavam ministrando as aulas de Música – licenciados e pedagogos – usavam termos diminutivos, como "musiquinha", "gestinho", qualificando o fazer musical como algo irrelevante. Essa ação deixa claro que a Música se enquadrava em um plano disciplinar sem importância, sendo útil para cumprir um calendário de datas festivas ou como pano de fundo para outras atividades.

Discutindo sobre a habilitação do professor para desenvolver o processo educativo musical, Figueiredo (2011) explica que, não tendo o professor licenciado em Música, o professor pedagogo deveria estar preparado para a Educação Musical através de cursos de formação continuada, ou através da assessoria de um educador musical, considerando que o pedagogo já atua nas diversas áreas do conhecimento. A Lei 11.769/08 institui a obrigatoriedade da disciplina, mas a legislação sozinha não muda a realidade. É preciso que os sistemas de educação se organizem em ações, reflexões e discussões, para que se garanta a presença da vivência musical com qualidade na escola.

No âmbito das escolas particulares de educação básica, encontram-se bacharéis e pedagogos exercendo a função de professores de Música, o que difere das escolas públicas, onde a exigência é que o professor seja licenciado em Música e que ingresse por meio de concurso. A LDB não delimita o ensino para escolas públicas e para escolas particulares, aliás, declara que deve haver a coexistência entre instituições públicas e privadas (BRASIL, 1996, art. 3º, inciso V). A LDB cita que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, art. 26º, § 2º).

Já que existe coexistência, a lei para a Educação deve ser vista como um todo. No entanto, essa realidade parece ser divergente. Nas escolas particulares, as aulas de Arte estão diluídas em cada uma das suas especificidades (Música, Artes Cênicas, Dança e Artes Visuais), ficando a cargo do professor pedagogo (PENNA, 2010), enquanto que nas escolas

públicas, as disciplinas são ministradas por um professor especialista para cada linguagem e devem seguir uma matriz curricular.

Mesmo havendo a exigência, pelo MEC, do ensino de Arte e de suas especificidades, Penna (2010) explica que o processo pedagógico musical continua submetido a uma presença frágil e inconstante, muitas vezes sob a responsabilidade de professores sem a formação específica. Na falta dessa formação, o trabalho com a Música se torna esporádico, superficial e inadequado.

Figueiredo (2008 apud SANTOS, 2011) cita que muitas universidades baniram a formação artística polivalente de suas matrizes curriculares, dando ênfase na formação específica da licenciatura para cada uma das linguagens artísticas. Contudo, as instituições particulares preferem o professor que seja capaz de atuar nas diferentes linguagens artísticas – Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música.

Diante dessa problemática, questiona-se, a seguir, para onde estão indo os professores com Licenciatura em Música que estão concluindo o curso nas universidades.

1.6.1 O profissional licenciado em Música e sua atuação

As universidades brasileiras possuem, em seu currículo, os cursos de Licenciatura em Música, como cita Penna (2207), o qual foi conquistado em acerbo processo. Todos os anos formandos deixam a universidade aptos a exercerem, legalmente, a docência em Música. No entanto, há poucos professores para a demanda das escolas de educação básica. Qual é o destino desses educadores? Em que instituições estão exercendo a docência?

Citando o contexto de uma universidade Federal do Brasil, Penna (2010) declara que os professores graduados em Música atuam, na maioria, nos Conservatórios da cidade, fazendo com que em pouquíssimas escolas de educação básica ocorram aulas de Música. Essa demanda acontece devido à concepção dos professores de que as escolas especializadas são vistas como um ambiente mais propício ao trabalho do ensino de Música, proporcionando condições de trabalho distintas das escolas básicas como, por exemplo, menor número de alunos por turma, maiores e melhores recursos, materiais necessários, instalações apropriadas etc.

De acordo com uma pesquisa feita na Universidade Federal da Paraíba, Penna (2010, p. 149-150) afirma que, dos 186 professores atuando no espaço artístico nas escolas de ensino fundamental, apenas nove tinham habilitação em Música. A maioria dos professores ministrava aulas de Artes Plásticas. Muitos professores habilitados em Música preferem as escolas especializadas, que são mais “atraentes e protetoras”. Ou ainda, alguns docentes que atuam no ensino de Música nas escolas básicas são bacharéis, ou seja, “músicos instrumentistas, regentes, compositores” voltados para a *performance* e a técnica, sem experiência mais ampla no processo pedagógico musical. Isso se explica, segundo Penna (2012, p. 74)), devido às escolas de Música estarem voltadas na formação do “solista, o virtuoso”, caracterizando, assim, a carência de educadores preparados para a Educação Musical.

Fonterrada (2008) declara que o número de profissionais graduados é inferior à demanda. Pesquisa realizada pelos programas da Orquestra Sinfônica de São Paulo (OSESP) indica que, em 149 escolas públicas estaduais de São Paulo, dos 126 professores questionados, apenas sete estudaram Música. Dos 60 professores de Arte, 42 são especialistas em Artes Plásticas, dez em Desenho, cinco em Artes Cênicas e três em Música.

A descrição de Fonterrada é corroborada pela experiência da educadora musical Susana Krüger, que ministrou, em 2001, um curso de Música para professores do Estado de Goiás. Dos 34 inscritos, quatro eram licenciados em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Os 30 inscritos restantes eram graduados em outras disciplinas: Matemática, História, Biologia e Geografia. Todos os professores ministram aulas de Arte nas escolas públicas em que atuam. Não havia um só professor graduado em Música no grupo.

Esses relatos podem sustentar a afirmação de que os professores de Música estão nas escolas especializadas em Música. “Essa é a realidade que enfrentamos, e ela não pode ser negada”, declara Fonterrada (2008, p. 348).

Pensando no profissional que ministrará o processo pedagógico musical nas escolas de educação básica, Gainza (apud NADAL, 2011, p. 2) considera que estas necessitam de professores especializados em Música. A autora reflete que, para que aconteça o processo pedagógico de Medicina, contratam-se médicos. Por que, para o processo pedagógico de Música, contratam-se pessoas que desconhecem o tema? Ademais, não devem ser licenciados apenas em Música, afirma Gainza. Os professores necessitam, além da licenciatura em Música, ser especialistas em Pedagogia. Essa questão nos remete ao raciocínio exposto por Del Ben (2003), de que o professor de Música deve conhecer os processos pedagógicos, assim como o professor pedagogo deveria ter em sua matriz curricular a disciplina Música.

1.6.2 O pedagogo como professor de Música

A atuação do pedagogo no processo pedagógico musical poderia se dar mediante parceria entre educador musical e pedagogo, propiciando ambiente e ação que favoreçam a reciprocidade de conhecimentos, declara Dias (2012). Haveria, simultaneamente, na sala de aula, o pedagogo utilizando a didática nas disciplinas como Matemática, Geografia, História e o educador musical, acrescentando o conhecimento de Música. Embora essa realidade esteja um tanto distante, a autora propõe a necessidade de reformular os currículos dos cursos de graduação para que o pedagogo também tenha no currículo, durante seu curso, a disciplina Música e, assim, desenvolver o processo pedagógico musical na sala de aula da escola de educação básica.

Dias (2012) entende que a falta da disciplina Música nos cursos de Pedagogia é o entrave para que a Educação Musical se fortaleça nas escolas. "A promoção de disciplinas, debates, *workshops* de Música e trabalho em parceria" são ações propostas para que se qualifique a habilitação do pedagogo na Educação Musical (Ibidem, p. 309-310). Diante disso, o pedagogo poderia exercer o papel de educador musical, assim como desempenha o processo pedagógico de Geografia, Matemática, História, etc.

Fonterrada (2008, p. 217) cita que, na década de 1960 foi fundada, pela Comissão Estadual de Música, o Curso de Formação de Professores de Música para educadores de outras áreas do conhecimento, época em que se investia na "formação musical do professor de Música". Os futuros professores de Música tinham a oportunidade de ter aulas, em São Paulo, com nomes da Música como Schnorrenberg, Osvaldo Lacerda, Cyro Brisolla, Diogo Pacheco e Klauss Wolf. O curso enfatizava a formação do músico, pois acreditava-se que era impossível ser um educador musical sem ser músico. Na década de 1971, a Lei de nº 5692/71 extinguiu a disciplina Educação Musical, substituindo essa disciplina pela atividade de Educação Artística. A disciplina foi suprimida pela atividade, colocando aquela em condição menos importante que esta, fazendo com que a Educação Musical enfraquecesse.

Surgiu, então, o professor de Educação Artística, com formação polivalente, dominando as quatro áreas artísticas – Música, Teatro, Artes Plásticas e Desenho, substituindo este último, mais tarde, pela Dança. O resultado disso era a inserção, na educação, de professores com lacunas no processo artístico pedagógico, por terem que dominar, em curta duração de tempo, quatro diferentes disciplinas artísticas, sendo que não havia tempo para o

aprofundamento destas. Percebe-se, assim, que “o professor de Música das escolas não sabe muito bem o que fazer para proporcionar experiências criativas em Música”, cita Fonterrada (2008, p. 219).

Quando não há o professor de Música, é o pedagogo quem exerce a função de educador musical na escola particular de educação básica. Assim, o pedagogo necessitaria ter, na docência de Música, o conhecimento do que seja realmente Educação Musical, ou seja, da criação, execução e apreciação sonoras, da apropriação dos elementos musicais, de como funciona o comportamento sonoro e o desenvolvimento do que é som para seus alunos dentre tantos outros requisitos. Isso, no entanto, não é algo que se adquire somente lendo trabalhos acadêmicos ou livros voltados para o assunto. “Eles têm de entender e praticar a Educação Musical, e os governos devem oferecer cursos e estímulos para quem quiser se aperfeiçoar”, afirma Gainza (apud NADAL, 2011). Se a Música está nas escolas, esta não pode ser feita na superficialidade como algo irrisório e dispensável.

Considerando que é o professor pedagogo que exerce o processo pedagógico de Música nas escolas particulares de educação básica, e pressupondo que o pedagogo pode não deter o conhecimento dos elementos da linguagem musical, este necessita de um norteador que o auxilie a desenvolver o processo educativo de Música. Com isso, as editoras, diante da obrigatoriedade dos conteúdos dos elementos musicais nas escolas de educação básica, se empenharam em elaborar, divulgar e distribuir material didático que auxilie o pedagogo na docência musical.

O próximo capítulo descreve sobre o livro didático, verticalizando no livro didático de Música, as questões políticas que envolvem sua elaboração e distribuição pelos órgãos e editoras responsáveis às escolas e como o professor utiliza esse material.

"Livros constituem 'experiências de verdade', quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade [...]"

(Morin, 2010, p. 48)

CAPÍTULO 2
O OJBETO DE ESTUDO: ABRINDO AS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO

A primeira parte deste capítulo trata das concepções sobre recursos e materiais didáticos utilizados em sala de aula. A segunda apresenta conceitos sobre o que é livro didático, as políticas de elaboração, divulgação e os órgãos responsáveis pela distribuição às instituições educacionais até chegar às mãos dos alunos e dos professores. A terceira parte expõe duas formas de utilização do livro didático: este como o único recurso ou como uma das ferramentas no processo pedagógico. A quarta parte explana sobre a apropriação, pelo educador, do livro didático como um aliado em sua ação docente. A quinta parte aborda sobre o livro didático de Música e uma sucinta retrospectiva histórica do mesmo desde a década de 1920.

2.1 A utilização de recursos, materiais e livros didáticos em sala de aula

Apresentar-se-ão, nesta seção, concepções e diferenças a respeito de materiais e recursos didáticos e os livros didáticos. Autores como Lajolo (1996), Souza (2011), Soares (2002 e 2008), Barreto e Monteiro (2008), Romanatto (2004), Kikuchi (2010), Sehn (2010), Tourinho (2007) explanam sobre a utilização de recursos e materiais didáticos e do livro didático, apontando pontos positivos e negativos quanto ao uso desses materiais. Os Guias oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) discorrem sobre as ações políticas e pedagógicas que envolvem a elaboração dos conteúdos, a publicação e/ou venda dos livros didáticos.

Esse estudo não pretende fazer juízo de valor, nem tecer uma defesa a favor do livro didático. Diante da problemática no que se refere à demanda de escolas de educação básica e do limitado número de profissionais habilitados para exercer a docência musical, necessitou-se da busca sobre recursos, materiais e livros didáticos que auxiliassem o professor responsável pela Música e o norteasse no sentido de desenvolver o processo pedagógico musical.

Dentre os numerosos recursos e materiais didáticos dos quais um educador pode se apropriar, o livro didático é um dos principais materiais de apoio para a ação docente. Utilizado com mais frequência, como único material didático, como norteador dos conteúdos e concomitantemente a outros materiais didáticos, é o material que contém, de forma processual e gradativa, os conteúdos a serem ministrados na sala de aula.

Ao adotar e fazer uso de um livro didático, o docente deve observar se está utilizando-o em sala de aula como o único material didático ou como uma das ferramentas que fará de sua ação uma tarefa significativa. A Lei de Diretrizes e Bases de n° 9394/96, em seu artigo IV, no inciso VIII, afirma que "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de *material didático-escolar,* transporte, alimentação e assistência à saúde" (LDB, 1996, itálico nosso).

Entende-se por material didático escolar os livros didáticos distribuídos pelo programa do governo – PNLD – e que constituem material necessário para o processo pedagógico. Contudo, como declara Verceze e Silvino (2008), o livro didático não deveria ser

considerado a única origem de conhecimento que o aluno tem disponível, mesmo que seja utilizado de forma didática correta. O professor deveria se conscientizar de que, para que aconteça um trabalho educacional eficaz e diversificado, é necessário buscar outras fontes, outras informações e conteúdos que adicionem "outras parcelas de conhecimentos" (VERCEZE E SILVINO, 2008, p. 339).

Tourinho (2007) questiona se o livro estaria agonizando, perdendo espaço para outros recursos e materiais didáticos e para as novas tecnologias voltadas para o processo pedagógico. Declara, ainda, que houve o alarde de que o livro didático estaria se aposentando em questão de tempo. No entanto, o mesmo está presente nas escolas, continua auxiliando no cotidiano da sala de aula e o número de publicações tem crescido. Há discussões sobre sua qualidade e sua função na sala de aula, e conjetura-se que estaria entrando em declínio, mas o livro continua firme no processo pedagógico.

Antes de discutir sobre o livro didático, é necessário esclarecer que este não é o único material didático envolvido no processo pedagógico. Segundo Lima (1995 apud OLIVEIRA, 2005), todo o material que auxilia a aprendizagem na sala de aula – computador, caderno, aparelhos de som e vídeo, lápis, lousa, mapas, revistas, tintas, papéis diversos, instrumentos musicais, jogos – é material didático escolar.

Outros materiais podem ser acrescentados como recurso didático, conforme a criatividade, competência e imaginação do professor. Os materiais didáticos podem ser classificados como materiais bibliográficos, recursos e materiais didáticos e equipamentos eletrônicos. Alguns materiais são mais essenciais que outros, pois influenciam diretamente na aprendizagem. Dentre esses materiais, os que mais se destacam são os livros, didáticos ou não. Os literários, por exemplo, são destinados à leitura individual, o que é importante, pois envolve produção de significados, imaginação, envolvimento com os personagens e experiências afetivas.

O livro didático vai além da leitura individual, pois requer a sistematização dos conteúdos que serão utilizados de forma progressiva na sala de aula, é guiado por um professor e utilizado pelos alunos, seja na leitura de textos, seja na resolução de exercícios. Para ser didático, o livro precisa ser usado no processo pedagógico de um determinado conhecimento, de forma progressiva e sistemática, envolvendo conteúdos já consolidados como disciplinas escolares (BRASIL, 2010).

Pauta de vários questionamentos e críticas no âmbito pedagógico escolar, abrem-se discussões a respeito do livro didático como um suporte, um apoio para professores e alunos, ou como principal instrumento de trabalho para o processo pedagógico em sala de aula. As pesquisas que tratam do tema são recentes e têm crescido, em diferentes contextos culturais e na abordagem das várias disciplinas, devido à grande demanda de novas elaborações e distribuição do material pelos órgãos responsáveis e pelas editoras.

No âmbito musical, não foi encontrado material que investigue o livro didático de Música e que analise suas atividades. Encontrou-se uma publicação de Jusamara Souza que realizou um levantamento quantitativo bibliográfico de livros didáticos de Música da biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contudo, a publicação não analisa os livros didáticos e suas atividades. Isso se deve ao fato de que a obrigatoriedade da disciplina Música no currículo escolar é recente e, com isso, a elaboração e a distribuição de livros didáticos de Música para as escolas de educação básica surgiram a partir da lei, promulgada em 2008.

Os historiadores foram os pioneiros na pesquisa sobre o livro didático, motivados e instigados pela crescente demanda da educação, interessados em "criar ou recuperar uma identidade cultural perdida pela desconfiguração do domínio colonizador ou ideológico e, ainda, as grandes alterações na quantidade e nas formas de difusão de informações" (TOURINHO, 2007, p. 11).

De acordo com Soares (2008), até a década de 1960, eram poucos os livros didáticos utilizados em sala de aula. Um exemplo disso é a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos Laerte, que foi o livro de Português usado pelos professores de Língua Portuguesa desde quando foi editado, em 1895 até 1968, quando da última edição. Era o livro de Português dominante nas escolas.

Atualmente, há um grande número de livros didáticos no mercado, mas eles têm durado pouco tempo (SOARES, 2008). A vida útil de um livro didático é de no máximo cinco ou seis anos. Isso se dá pela multiplicação de novos livros didáticos, pela diversidade de recursos didáticos que vão desde objetos e materiais reaproveitados, até às mais modernas tecnologias, pelo aumento da clientela e pelo desenvolvimento da indústria gráfica e dos padrões gerais de comunicação e conhecimento que vigoram na sociedade.

Devido a isso, há a necessidade da atualização do material didático e do livro didático constantemente, gerando inúmeras coleções distribuídas no mercado, com conteúdos que precisam ser investigados e avaliados continuamente.

2.2 Alinhavando as páginas do livro didático: concepções e perspectivas

Livro didático: presença constante na sala de aula, base, suporte, norteador do conhecimento do professor para o aluno, conteúdos processuais, textos e atividades, leitura e exercícios. As pesquisas e as reflexões sobre o livro didático tentam apreendê-lo em toda a sua complexidade. Apesar de ser um objeto familiar, presente em toda sala de aula e fácil de identificar, sua definição é plural, afirma Bittencourt (2004).

> Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de "múltiplas facetas", o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2004, p. 471, grifo do autor).

Livro didático, segundo Barreto e Monteiro (2008), é um suporte teórico e prático para o aluno, um instrumento de apoio para o professor, uma organização dos conteúdos a serem ensinados, um material sistematizado de conteúdos que serão trabalhados de forma processual na sala de aula. Em alguns casos, constitui a "única referência bibliográfica ou de leitura recente a que os alunos ou o professor têm acesso, tendo em vista aspectos físicos e econômicos específicos do nosso País" (Ibidem, p. 2).

A presença do livro didático na escola é uma maneira de garantir, mesmo que minimamente, o processo de ensinar e aprender os conteúdos e das habilidades exigidas em cada série. Pelo seu aspecto gráfico-visual como ilustrações, diagramação, tipos de letra, fotos, tabelas, gráficos, desenhos, Souza (2011, p. 12) declara que "um bom livro didático tem a vantagem de ser um recurso mais atraente e prazeroso do que reproduções feitas em mimeógrafos ou *xerox*".

De acordo com Soares (2002), o livro didático ideal apresenta uma proposta pedagógica de conteúdos selecionados no campo do conhecimento de determinada disciplina, organizado de forma progressiva e apresentado de forma didática adequada aos processos cognitivos do aluno. Seu objetivo é servir de suporte para o ofício pedagógico e é um dos instrumentos de trabalho para professores e alunos.

Para Chopin (2002 apud SEHN, 2010, p.1243), o livro didático "é um depositário de conteúdo educativo; tem [...] o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades, [...] os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se". Os conteúdos do livro didático são apresentados de forma processual, passo a passo, de forma que cada conteúdo apreendido seja uma base para o próximo conteúdo a ser aprendido.

Segundo Apple (1986 apud TOURINHO, 2007), são os livros didáticos que geralmente definem o que é cultura a ser transmitida; "significam construções particulares da realidade, modos peculiares de selecionar e organizar um vasto universo de conhecimento possível" (Ibidem, p. 906). A seleção e a organização de conhecimentos se associam para representar as múltiplas visões dos saberes na sociedade, na cultura e na educação.

De acordo com Freitag (1989 apud SEHN, 2010), o livro didático é um dos meios de comunicação mais sólido de comportamentos e ideologias de uma sociedade, já que é capaz de organizar e sistematizar determinados saberes, selecionando e determinando o que deverá fazer parte da construção do conhecimento dos indivíduos.

Conforme Souza (2009 apud SEHN, 2010, p. 1243), livros didáticos são suportes materiais que veiculam a produção, a circulação e a apreensão de conhecimentos pedagógicos; são também "dispositivos que produzem sentidos, permitindo uma análise das epistemologias de ensino e aprendizagem dos conteúdos que veiculam." Dessa forma, os livros devem trazer conteúdos pertinentes e que produzam significado para o alunado.

Sintetizando as citações anteriores dos autores que explanam sobre o livro didático, pode-se dizer que este é considerado como transmissor da cultura e de ideologias de uma sociedade, como suporte, como instrumento de apoio ao processo pedagógico, como organização sistemática de conteúdos e como transmissor processual de conhecimento. Além disso, pode ser considerado como um dos principais instrumentos a ser utilizado pelo aluno e pelo professor.

Tendo em vista as abrangentes definições sobre livro didático, suas políticas de criação, elaboração, diagramação, distribuição e utilização e de como as escolas fariam a seleção desse material, tornou-se necessária a criação de programas governamentais que gerissem e guiassem as ações envolvendo o mesmo. A esses programas caberiam a incumbência de elaborar, avaliar, divulgar por meio de periódicos e distribuir os livros didáticos para as escolas de educação básica do país.

Surgiu, então, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é um empreendimento vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujos objetivos básicos são "a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro" (BRASIL, 2001, p. 7). Criado em 1985, o PNLD é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem a finalidade de atender alunos do ensino fundamental regular das escolas públicas, subsidiando-os gratuitamente com livros didáticos (BRITTO, 2011).

Antes da década de 1990, o MEC, juntamente com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) apenas adquiria e distribuía os livros didáticos para as escolas. Foi a partir dos anos 90 que o MEC deu os primeiros passos para uma participação mais direta e sistemática na discussão sobre a qualidade do livro escolar, estabelecendo critérios para a avaliação, seleção e distribuição do material, através da publicação e distribuição, às escolas, do Guia de Livros Didáticos.

O PNLD, desde a sua criação, apresentou limitações em determinado momento, atendendo a apenas algumas disciplinas e séries e de acordo com os recursos disponíveis. A distribuição, também, apresentou dificuldades tanto para entregar o Guia no início do ano letivo quanto para fornecer os livros escolhidos para os professores em tempo hábil, que os recebiam, às vezes, na segunda semana de aula, prejudicando o planejamento do docente.

Para enfrentar esses obstáculos, o MEC desenvolveu algumas ações a favor da distribuição do material. O FNDE obteve recursos da União para aquisição do livro da ordem de 270 milhões de UFIR – Unidade Fiscal de Referência –, equivalente a 152 milhões de reais em julho de 1993, o que viabilizou um fluxo regular para a aquisição e a distribuição do material. Os Estados também entrariam com participação financeira, caso excedessem os recursos repassados melo MEC (BRASIL, 2001).

Consolidada essa tarefa, foi possível continuar com o programa, aumentando a eficácia de sua ação e ampliando a abrangência do atendimento às escolas. As inscrições dos livros no programa passaram a ser realizadas com base em Edital, publicadas no Diário Oficial e nos jornais de grande circulação do País. Isso trouxe transparência, participação dos interessados – editores e autores – e uma base sólida para que o programa continuasse e se transformasse em uma política de Estado.

A Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) implantou um modelo logístico eficiente para a distribuição dos livros, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

(SENAI), o Instituto Nacional de Tecnologia (INT) e o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) foram contratados para o controle de qualidade do material. As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação foram envolvidas no monitoramento e na distribuição do material didático para as escolas. Uma reserva de três por cento a mais foi destinada, do total dos livros, para atender às novas matrículas e à construção de novas escolas. Estabelecendo essas diretrizes, o MEC, juntamente com os programas, elevou a qualidade do livro didático a um patamar significativo, beneficiando as escolas de educação básica.

Os programas do governo, juntamente com entidades educativas, têm avaliado o livro didático constantemente, e esse processo de avaliação pedagógica permitiu que o MEC e o PNLD passassem a atuar de maneira ativa na discussão da qualidade dos livros didáticos. Especificações técnicas foram definidas, fazendo com que o aspecto físico do livro melhorasse e que sua durabilidade atingisse no mínimo três anos.

Existe uma série de ações para que o livro se concretize na sala de aula, tais como, a seleção dos profissionais que farão a avaliação do material, a seleção dos autores e das editoras, o orçamento, a elaboração dos conteúdos, a diagramação gráfica e a confecção, a divulgação, a seleção pelos professores e coordenadores, a distribuição do material pelos órgãos responsáveis às escolas, os pedidos, o transporte, até chegar às mãos dos professores e dos alunos.

O funcionamento do programa divide-se em várias etapas. Primeiro, é publicado um edital onde estão os critérios para as inscrições das obras pelas editoras. Não há limite para o número de obras a serem inscritas, nem são definidos preços. O segundo passo é a avaliação pedagógica dos livros, coordenada pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação. As obras aprovadas na avaliação passam a constar do Guia de Livros Didáticos.

No terceiro momento, o guia é entregue a todas as escolas públicas do país, para que os professores escolham os livros. Ao fazer a escolha, a escola encaminha o pedido ao FNDE, no qual devem constar duas opções de livros escolhidos. Após receber os pedidos, o FNDE negocia a aquisição dos exemplares com as editoras e, em seguida, firma um contrato com cada editora, baseado no cálculo do número de alunos a partir do último Censo Escolar. As escolas selecionam os livros que atendam melhor ao projeto político pedagógico da instituição. A distribuição é feita pelas editoras às escolas, através da Empresa de Correios e Telégrafos (ECT).

Os Guias de Livros Didáticos, publicados pelo MEC, contém as resenhas críticas de cada livro inscrito e constituem orientação para os professores. Não só as editoras têm escolhido com mais critérios os livros que irão publicar, como também os autores os têm revisto e reformulado ou construído novos livros, sempre atentos aos critérios de qualidades exigidos.

O Guia expõe as resenhas críticas das disciplinas adotadas na distribuição do livro didático para as séries iniciais do ensino fundamental – Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática – e há várias indicações das editoras escolhidas para esta pesquisa – Saraiva e Positivo –, mas não há indicação no Guia de livros didáticos de Arte – Música.

De acordo com as questões políticas relativas à distribuição gratuita dos livros didáticos nas escolas públicas citadas no PNLD, após utilizados, os livros devem ser devolvidos pelos alunos para serem reutilizados por outros alunos no ano seguinte (BRASIL, 2010).

2.3 A avaliação do livro didático

Devido aos numerosos livros didáticos que o mercado editorial está elaborando e distribuindo, é necessário que haja a avaliação constante do material. O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado em 1997, tem a finalidade de incentivar a cultura e a leitura por intermédio da distribuição de acervos de obras literárias às escolas de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (BRASIL, 2011). O PNBE ultrapassa a distribuição de obras, indo até a avaliação de material de conteúdo didático e metodológico destinado às escolas.

A avaliação de obras didáticas também é feita por um grupo de representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), "de intelectuais e de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e de universidades" (BRASIL, 2011. p. 1).

Os órgãos responsáveis como o MEC e o PNLD, as secretarias municipais e estaduais de educação, as universidades federais, os diretores, coordenadores e educadores de instituições educacionais também se engajam no processo de avaliação dos livros didáticos (BRASIL, 2001).

Para que sejam utilizados nas escolas, o MEC aponta três critérios básicos de avaliação do livro didático: o livro não deve apresentar erros conceituais, deve haver coerência teórico-metodológica nos conteúdos e atividades propostas, e deve contribuir para a cidadania, sem exprimir preconceitos, doutrinas ou publicidades (BRASIL, 2001).

Quanto à avaliação do livro didático, Britto (2011) declara que esta análise vem causando certos desconfortos ao mercado editorial. Nas primeiras experiências avaliativas, algumas editoras tiveram seus livros, que eram consagrados pelo uso e pelo tempo, reprovados pela equipe avaliativa. Recentemente, coleções que haviam sido aprovadas com grande mérito em avaliações anteriores foram excluídas do Guia. Isso se deve às mudanças paradigmáticas e ideológicas que perpassam os momentos sócio históricos de uma sociedade (Ibidem, 2011).

Nas escolas particulares, o corpo educacional – professores, coordenadores e diretores – se unem para a seleção e avaliação dos livros didáticos que as editores doam às

escolas, para que estas façam a aquisição do material que mais atenda à proposta político-filosófica da escola.

Brasil (2001) e Britto (2011), em consonância com Tourinho (2007), corroboram que, ao fazer a escolha do material didático a ser adotado, todo o corpo educacional deve refletir em algumas questões, tais como: se os conceitos e terminologias estão corretos, se são adequados à faixa etária dos alunos, se os exercícios proporcionam raciocínio crítico, se os conteúdos auxiliam a pensar e a solucionar os exercícios e se as ilustrações, imagens, textos, diagramação e tipografia são de qualidade.

O MEC, juntamente com um grupo de docentes de várias universidades brasileiras, avalia os livros que são inscritos pelas editoras no PNLD e publica o Guia de Livros Didáticos com as resenhas das coleções de livros considerados aprovados.

Atualmente, mais especificamente a partir de 1990, as comissões coordenadas pelo MEC têm avaliado "sistemática e continuamente" o livro didático brasileiro, e promovido debates com as áreas envolvidas com sua produção e consumo, construindo um caminho de expectativas com relação às suas qualidades (BRASIL, 2001, p. 11).

Essas comissões têm a incumbência de formular critérios de avaliação para os livros didáticos. De acordo com os critérios estabelecidos, apenas seriam avaliados os livros não descartáveis (exceto os livros para 1ª série, que são consumíveis), que tivessem qualidades editoriais e gráficas, que destinassem apenas uma disciplina por livro, que não poderiam exigir a compra de outros materiais complementares, como cadernos, jogos, cartazes etc. Não poderiam, ainda, apresentar conteúdos discriminatórios, como preconceitos de origem, sexo, cor, idade, religião, dentre outros e também não poderiam induzir ao erro ou conter erros quanto ao conteúdo (BRASIL, 2001).

Dessa análise, formou-se uma classificação dos livros em cinco categorias: os excluídos, os não recomendados, os recomendados com ressalvas, os recomendados e os recomendados com distinção.

Em 1996, os resultados da avaliação dos livros didáticos inscritos no programa foram divulgados para editoras, autores, distribuidores, professores da educação básica, aos pais e alunos e para as comunidades universitárias através da imprensa e por meio da publicação do Guia de Livros Didáticos. Atendendo a esses pré-requisitos, os livros que apresentavam qualidades suficientes para serem recomendados (com ou sem ressalvas) foram

apresentados aos professores. Estes só poderiam escolher as categorias não recomendados, recomendados sem e com ressalvas e recomendados com distinção. Só não poderiam escolher os livros que foram excluídos do programa, por apresentarem preconceitos e erros graves de conteúdos (BRASIL, 2001).

Mais tarde, em 1999, foi eliminada a categoria dos livros não recomendados, possibilitando melhores escolhas. Os livros didáticos, a partir da categoria dos recomendados, mesmo com ressalvas, deveriam abordar metodologias que favorecessem o desenvolvimento das competências cognitivas básicas, como compreensão, memorização, análise, síntese, formulação de hipóteses, criticidade, reflexão e planejamento (BRASIL, 2001).

O Guia adotou, então, a convenção gráfica utilizando estrelas para classificar a qualidade do livro e para uma melhor e mais rápida visualização da categoria em que cada livro foi ordenado (BRASIL, 2001, p. 15):

★★★ Recomendados com distinção – categoria dos livros que se destacam por apresentar propostas pedagógicas criativas, instigantes, que levassem o aluno a pensar e questionar, de acordo com os critérios adotados nas avaliações.

★★ Recomendados – são os livros que atendem às normas e critérios da função educativa, atendendo com satisfação aos princípios e critérios relevantes de cada área.

★ Recomendados com ressalvas – categoria dos livros que possuem qualidades mínimas que justifiquem sua recomendação, apesar de apresentarem alguns problemas que, se levados em conta pelo educador, não comprometem sua eficiência.

Em 2001, os livros não recomendados deixaram de constar do Guia, e em 2004 abandonou-se a classificação por estrelas. A partir de 2007, o sistema de classificação como um todo foi deixado para trás, e o Guia passou a citar apenas as resenhas das obras recomendadas.

Desde o início do Programa Nacional do Livro Didático, sete editoras foram parceiras constantes do MEC: Ática, Brasil, IBEP, FTD, Nacional, Saraiva e Scipione. Recentemente a editora Moderna passou a fazer parte dessa lista. Algumas empresas aliadas ao sistema privado de ensino também se aliaram ao PNLD, vislumbrando o amplo mercado voltado às escolas públicas: os sistemas Uno, Ser, Agora, Positivo e Aprende Brasil. (BRITTO, 2011). Duas coleções de livros didáticos escolhidas para essa pesquisa fazem parte das editoras vinculadas ao PNLD: Editora Saraiva e Sistema Positivo.

De acordo com o MEC, mesmo os livros recomendados com ressalvas podem propiciar um trabalho pedagógico proveitoso, desde que o professor esteja atento aos pontos questionáveis dos conteúdos e saiba transformar as ressalvas em pontos relevantes a serem discutidos (SILVA, 2007). Essas ressalvas podem levar o alunado, juntamente com a orientação do educador, a criticar, debater e expor suas próprias concepções.

Dessa forma, levantar questões, dúvidas, hipóteses, discussões, direcionar os conteúdos gradativamente ao alunado, despertar curiosidade, motivar a leitura e a descoberta do novo, deslumbrar com os textos, figuras, ilustrações e cores são possibilidades intrínsecas ao processo pedagógico musical. Assim, essas concepções deveriam fazer parte desde a elaboração, pelos autores, do livro didático, da diagramação pelo corpo editorial gráfico, da seleção por parte dos professores até que chegue às mãos dos alunos. Esses aspectos fazem parte do critério de seleção e de avaliação do PNLD para que o livro seja inscrito no Guia do Livro Didático e possa, finalmente, ser selecionado para fazer parte dos recursos e materiais didáticos de uma sala de aula.

A partir dessas ações, o livro deixa de ser o único suporte do processo pedagógico, tornando-se uma ferramenta passível de críticas, fomentadora de dúvidas, hipóteses e debates, e se torna um forte aliado, tanto do educador quanto do educando, tendo o conhecimento e a criticidade de ambos, juntamente com outras fontes e recursos didáticos, como eixo central no processo de ensinar e de aprender.

2.4 O livro didático como *a* fonte e como *uma* fonte de aprendizado

Luckesi (2011, p. 181) aponta algumas questões acerca do livro didático: qual é o sentido da utilização do livro didático no processo pedagógico? O uso do livro didático é válido ou é dispensável? Como deve ser constituído? Como deve ser utilizado? O autor salienta que, em hipótese alguma, esse livro deve ser descartável no processo pedagógico. O mesmo "é um instrumento importante, desde que tenha a possibilidade de registrar e manter registrada, com fidelidade e permanência, a mensagem" (Ibidem, p. 182).

Entretanto, vale lembrar, reitera o autor, que nem sempre os conteúdos são os mais aconselháveis. Frequentemente, esses conteúdos não são satisfatórios à realidade do alunado, pois estão carregados de mensagens ideológicas, preconceituosas, secundárias e defasadas, apenas ocupando o tempo do professor e dos alunos. Dessa forma, o educador deve se posicionar de forma crítica e conhecer os critérios de avaliação dos conteúdos ao adotar os livros didáticos.

Romannato (2004) declara que o livro didático, no Brasil, sempre foi questionado quanto à qualidade e ao papel a que se destina no processo educacional. O autor faz a declaração de que "nada é menos parecido com um livro do que um livro didático" (Ibidem, p. 1). O autor afirma que muitos livros são autoritários, fechados, com exercícios que requerem respostas padronizadas, apresentam conteúdos que não abrem margem para discussão e não permitem aos alunos e professores discussões e debates críticos e criativos. Isso pode comprometer o processo pedagógico, já que a criatividade, as dúvidas e suas soluções, os debates e as críticas, as discussões e as argumentações, o levantamento de hipóteses, as questões abertas, dentre outros, fazem parte dos principais sustentáculos do processo de educação.

Morin (2010, p. 22) declara que o desenvolvimento da inteligência demanda que o seu exercício seja relacionado à dúvida, que é o "fermento de toda atividade crítica". Conteúdos engessados e prontos, que não se abrem para a dúvida, para a pesquisa, para a discussão e para a crítica, não produzem conhecimento significativo para o aluno, gerando apenas informações estéreis. Morin (2010) deixa clara a diferença entre conhecimento, que são informações organizadas e inseridas em um contexto, e informação, que são fragmentos dispersos do saber. Os alunos estão imersos em um mundo cada vez maior de informações.

Contudo, sem sempre essas informações fazem sentido, incitam à dúvida e incentivam a argumentação.

Atualmente constata-se que a qualidade dos livros didáticos melhorou, principalmente a partir das avaliações do material pelo Ministério da Educação, declara Romanatto (2004). Ao mesmo tempo, o livro didático passou a ter presença marcante na sala de aula, sendo, muitas vezes, o substituto do professor, em vez de um instrumento de apoio. O livro já vem pronto, como uma receita ou um manual, cita Lajolo (1996), sem a necessidade de o professor elaborar e criar as atividades.

Soares (2002) afirma que o livro didático sofreu grandes mudanças ao longo dos anos. Os exercícios e atividades para os alunos surgem a partir dos anos 50 e 60. Não havia manual do professor, nem livro do professor com respostas, ou seja, o livro didático não apresentava uma lista pronta de exercícios. Era o professor que elaborava todas essas atividades.

A necessidade de elaborar uma lista de exercícios para os alunos surgiu na década de 1960, declara Soares (2008), devido às condições de trabalho do professor: falta de tempo para preparar as aulas e para se atualizar, baixos salários e condições de trabalho. A autora declara que antes disso era quase uma ofensa oferecer ao professor um manual que lhes conduzisse à ação do magistério, mas hoje isso se tornou inevitável.

Atualmente, todo livro didático vem acompanhado pelo manual do professor, que surgiu no início dos anos 70. O professor quase não precisa se debruçar na construção de atividades e exercícios para os alunos, pois estes já vêm prontos. O livro didático deveria ser um apoio, e não um roteiro fixo de trabalho, ou uma diretriz básica do professor na sua atuação (SOARES, 2008).

"O livro é um ótimo instrumento para o professor que corre daqui para ali entre várias escolas em busca do pão de cada dia, esgotado e sem tempo para preparar as aulas" (SOUZA, 2011, p. 7). De acordo com o autor, o livro pode "bitolar", engessar, impedir a troca, a discussão, a reflexão, o aprofundamento de temas, a reciprocidade entre o individual e o coletivo e a crítica da informação (Ibidem, 2011, p. 7).

O termo *apoio*, conceituado de acordo com o dicionário Aurélio, seria o subsídio, a contribuição, a ajuda, o auxílio, o suporte que o livro deveria dar ao professor no processo educacional. O termo *principal*, segundo Aurélio, seria o único, o fundamental, o

insubstituível, o material exclusivo a ser utilizado pelo professor, que não tem tempo para planejar, elaborar e realizar atividades lúdicas fora do livro didático, sem contar que o próprio livro engessa a criatividade do educador, pois já está com todo o conteúdo pronto.

O livro, de acordo com Souza (2011), deve ser *uma* fonte, e não *a* fonte de aprendizado; deve ser utilizado pelo professor como uma das ferramentas de ensino, concomitantemente a outras maneiras criativas de ensinar, e não como a única ferramenta. Infelizmente, a segunda opção está presente no âmbito educacional devido às faltas de condições de trabalho do docente.

Conforme a autora, o livro didático deve trazer os conteúdos pertinentes aos alunos, estimular a curiosidade, provocar a reflexão, priorizar situações reais de vida e motivar o aluno a questionar a respeito do mundo em que se vive, requisito indispensável para a construção do conhecimento.

É relevante salientar que o livro didático deveria ser *um dos* instrumentos de apoio para o educador, e por melhor que seja o material, a ação do educador deve ser ampliada com criatividade ao se aplicar os exercícios e as atividades de acordo com a realidade dos alunos. É necessário também que a escola se volte para uma escolha mais coletiva, envolvendo a comunidade educacional para discutir critérios de análise, examinando exemplares cedidos pelas editoras, pensando no perfil do alunado e no projeto político pedagógico da escola e planejando o trabalho de forma continuada, declaram Verceze e Silvino (2008).

O livro didático não deveria ser o único e exclusivo material a ser usado pelos professores e alunos, afirma Tourinho (2007). O mesmo deveria ser visto como mais um recurso didático aliado a outros materiais, tais como jornais, revistas, gibis, rótulos de produtos, tabelas, placas, cartazes, folders e panfletos publicitários, tudo isso interligado à capacidade criadora do professor, enriquecendo a atuação pedagógica.

Segundo Lajolo (1996), ainda há alguns livros didáticos endossando algumas atitudes indesejáveis nas salas de aula. Tais valores como, por exemplo, a discriminação, o jogo ambíguo com as palavras, as mensagens subliminares, não deveriam ser incentivados, pois estes não fazem parte dos alicerces éticos sociais, muito menos educacionais. No entanto, por diversas razões, muitos deles estão nas salas de aula, nas mãos de alunos e professores. Caberia ao professor, já que, às vezes, não está em suas mãos a escolha de tais livros, evitar, ou pelo menos atenuar os pontos de qualidade duvidosa que ainda se insinuam nos livros

didáticos e ainda estão presentes nas escolas brasileiras, trazendo à tona a discussão, a crítica, a explicação e a justificativa para os conteúdos que inspiram desconfiança.

O livro didático não atua sozinho, afirma Souza (2011). O mesmo é um suporte, um norteador para a ação pedagógica, conduzida pelo professor; é um instrumento que pode auxiliar educador e educando no processo educacional, como também pode ser "mero instrumento que por si só não provoca transformações" (SOUZA, 2011, p. 14).

Souza (2011, p. 12 e 13) utiliza uma metáfora para trazer um exemplo de como o professor deveria utilizar o livro didático.

> Um bloco de argila não diz nada, como nada diz uma espátula. Quem dá vida ao barro é o artista [...] A matéria prima pode variar quanto à composição química, quanto à cor, ao tamanho: para uma peça maior, mais barro; para uma peça menor, menos, encontramos a argila mais pura, a com algum sujo. Uma outra mais hidratada... O artista faz a sua opção. Qual barro é o melhor? Qual lhe dá mais prazer em modelar?

Ao artista – o professor – cabe o papel de escolher a matéria-prima – o livro didático. De posse da matéria prima que escolheu, cabe ao professor-artista optar qual a forma que irá explorar – modelar – o livro e seus conteúdos.

Vale lembrar que a capacidade criativa de educador e educandos fará com que a utilização do livro didático seja realizada de maneira que o torne um instrumento relevante em sala de aula. O livro deve ser visto como propiciador gradativo dos conteúdos a serem abordados e apreendidos, mesmo que esses conteúdos despertem o questionamento e sejam dignos de ressalvas. Assim, ele se manifesta como um aliado consistente na ação pedagógica.

2.5 Os benefícios e as ressalvas quanto aos conteúdos e à utilização do livro didático

O perfil de um livro didático, como aliado ideal, segundo Lajolo (1996), Romanatto (2004), Soares (2002), Luckesi (2011) e Souza (2011), pode ser traçado da seguinte forma: ser fonte de ideias e informações, oferecer pontos de partida para pesquisas e investigações, auxiliar na resolução e também na proposição de problemas. Mostrar, também, que o conhecimento está em constante desenvolvimento e aperfeiçoamento, despertar o intuitivo e o empírico da criança, para depois tratar do científico. Incentivar que os conteúdos e experiências podem ser realizados também fora da escola, integrar conceitos já estudados a novos conceitos, permitir que os alunos pensem por si mesmos e escolham o método de resolução do exercício. Trazer assuntos controversos com questões abertas, mostrando aos alunos que eles podem prosseguir na investigação a fim de encontrarem a resposta mais adiante. E, ainda, como utilizar exemplos, ilustrações e comparações que facilitem a apreensão e compreensão dos conteúdos.

Esses aspectos tornar-se-ão evidentes na sala de aula, integrando a habilidade criativa, crítica e autônoma do educador à capacidade de instigar, despertar curiosidades e dúvidas, promover debates, apropriando-se do livro didático como um material aliado relevante na ação docente.

De acordo com Romanatto (2004, p. 3), um livro que traz tudo pronto e detalhado, bastando pedir que o aluno abra na página e faça o exercício proposto, "é uma atração irresistível" para o professor com tempo exíguo. Há muito tempo o livro didático deixou de ser um livro texto, para ser um mero objeto atrativo, bonito e colorido.

Romanatto (2004) afirma que boa parte dos livros didáticos de Matemática é elaborada por teóricos e especialistas na área, mas sem experiência em sala de aula. Muitos desses autores desconhecem os processos de construção de conhecimento da criança, das etapas cognitivas pelas quais a criança tem que passar para chegar aos conceitos científicos. A maioria dos livros dá grande relevância às técnicas e conceitos científicos, com imensa quantidade de exercícios e problemas cansativos e repetitivos, objetivando apenas à memorização e mecanização dos conteúdos. A ênfase na aprendizagem com exercícios mecânicos que exigem respostas fechadas afasta a criança do prazer de descobrir, de aprender, de saciar a sede da curiosidade.

Lajolo (1996) declara que professores e alunos deverão estar cientes de que livros merecem ressalvas e que, nem tudo que está inserido no livro, é integralmente correto. Por isso, o professor deve estar qualificado para referendar se o que está no livro é adequado ou não. Assim, ele pode substituir atividades, designar irrelevâncias de certos tópicos, tecer comentários educativos, fazendo com que o aluno participe, de forma consciente, de uma leitura crítica e ativa de um livro. Professores e alunos deverão se engajar em experiências que vão além dos conteúdos propostos.

É o professor que deve estimular o alunado a refletir e criticar o livro, ler nas entrelinhas, usar a imaginação e a criatividade. O livro deve estar adequado ao projeto político pedagógico da escola, deve estar articulado com a filosofia de trabalho da escola e do professor. Romanatto (2004, p. 5) afirma que "se o professor estiver atento para analisar e selecionar o livro didático, estará capacitado para o seu devido emprego."

Lajolo (1996, p. 8) esclarece que "o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor". É o educador, além de qualquer livro, que sabe quais aspectos são mais próximos de seus alunos, quais exercícios e atividades dão respostas mais significativas em sua sala. "O pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor" (Ibidem, p. 8). Por melhor que o livro seja, é apenas um livro, um instrumento que auxilia na aprendizagem, que pode haver ressalvas e, por isso, deve ser utilizado com devidas adaptações. É o professor que dará relevância, que reescreverá, que trará significado aos conteúdos inseridos nos livros, sendo o coautor dos mesmos.

Dentre as ressalvas quanto ao material, Romanatto (2004) elenca vários benefícios do livro didático. Se bem utilizado, pelo professor e pelo aluno, os livros favorecem a ação educativa. Entre as múltiplas vantagens, salienta-se que o livro aumenta a capacidade de leitura, de vocabulário e da compreensão do que se lê, integra e sistematiza os conteúdos, graças a uma sequência progressiva dos exercícios, facilita as revisões periódicas, desenvolve hábitos de independência e autonomia, ou seja, o aluno consegue estudar e realizar as atividades, sozinho, devido às explicações que o livro traz em seus textos.

É de extrema relevância que o professor, ao indicar e adotar um livro didático, verifique se o material está de acordo com as finalidades propostas, se estimula o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento lógico, se desperta o interesse e a capacidade de "observar, comparar, ordenar, classificar, generalizar e abstrair soluções de situações-

problema" (ROMANATTO, 2004, p. 6), se atende ao nível de maturidade e capacidade dos alunos, se o conteúdo está adequado ao nível de escolaridade a qual se destina e se os conteúdos são coerentes ao projeto político pedagógico da instituição que o adotou. O professor também deve julgar os recursos que o livro oferece, tais como "material didático, bibliografia, orientações didáticas, atividades para os alunos, condições para adaptação em situações particulares e formas de acompanhamento do progresso científico" (Ibidem, p. 7).

Os livros didáticos não deveriam ser, por eles próprios, as únicas fontes de conhecimento fechadas em si mesmas, transmitidas pelo educador, com o objetivo de serem memorizadas pelos educandos, pois, se fechados em si mesmos, os livros estão longe de ser uma fonte de conhecimento e uma das formas de orientar professores na formação dos alunos. É o professor que deve ter preparo, formação e capacidade para desenvolver habilidades educacionais competentes, tendo ao seu lado um fiel aliado – o livro didático – e um recurso de relevância para os alunos. Se o professor fizer uso de sua criatividade, e se bem explorado, inserindo diversidades de materiais e conteúdos pertinentes ao alunado, certamente o livro didático proporcionará reflexões sobre a realidade e auxiliará no processo cognitivo do aluno de forma eficiente (VERCEZE E SILVINO, 2008).

Soares (2002) corrobora que o livro didático é necessário e eficiente, mas se o professor se deixar guiar, exclusivamente, por ele, estará renunciando à liberdade e à autonomia que lhe é concedida. Não é propriamente o livro que tira a autonomia do professor, e sim, é este que se deixa guiar exclusivamente pelo livro. Autonomia e liberdade são garantidas quando o professor utiliza o livro didático como um instrumento, um apoio, um suporte para o seu trabalho, e não se torna um *escravo* do livro.

Agindo como condutor criativo de suas aulas, e motivando o alunado a questionar, gerir dúvidas e levantar hipóteses, o educador transformará o ambiente em um local fecundo para o processo educativo, transformando o livro didático em um campo fértil para sua ação docente.

Apesar de o livro didático ser um material relevante no processo pedagógico, o educador deve se conscientizar de que a utilizá-lo como o *único* recurso em sala de aula poderá comprometer a autonomia e a capacidade criativa. Assim, isso tornará o processo educacional engessado e restrito apenas às atividades e conteúdos propostos nos livros, não dando margem às inúmeras possibilidades que outros recursos e materiais didáticos podem proporcionar.

A postura, a capacidade criativa e as convicções do educador ao utilizar o livro didático devem estar em primeiro plano, devem ser primordiais, e só então, o mesmo se tornará um instrumento vivo e repleto de significados, norteando a ação docente. Esses pressupostos valem não apenas para as disciplinas tidas como obrigatórias nas matrizes curriculares, como Português, Matemática, História ou Geografia, mas também para os livros didáticos de Música, materiais que estão surgindo expressivamente, e que por serem recentes, necessitam, contínua e criteriosamente, de ponderações e considerações mais aprofundadas.

2.6 O livro didático de Música: uma breve retrospectiva

A Lei de nº 11.769/08 sancionou o processo pedagógico dos conteúdos musicais e, com isso, os livros didáticos de Música estão surgindo cada vez mais. Os órgãos responsáveis e as editoras têm se disponibilizado a elaborar, divulgar e distribuir/vender material didático às instituições educacionais. As pesquisas neste âmbito ainda são escassas, e não há trabalhos versando sobre livro didático de Música. Diante das averiguações, encontrou-se a publicação de Jusamara Souza, citada anteriormente. Essa publicação foi relevante no intuito de auxiliar a realização da presente pesquisa. No entanto, o objetivo da autora não era de analisar os livros didáticos de Música e suas atividades.

A publicação de livros didáticos de Música para escolas de educação básica tem sido elaborada com o objetivo de nortear os professores que ministrarão a Educação Musical. Contudo, livros didáticos para o estudo de Música, publicados para as escolas especialistas de Música, não são recentes, como enfatiza Souza (1997). "O material didático do início do século encontrado revelou, até certo porto, uma qualidade surpreendente, mostrando, ainda, a intensa relação da aula de Música com as políticas educacionais vigentes da época" (SOUZA, 1997, p. 11).

Com o declínio da educação artística no final dos anos de 1970, surgem, em meados dos anos de 1980, edições mais preocupadas com a "vivência musical" e a "musicalização", demonstrando uma tendência para a Educação Musical mais prática e efetiva nas escolas de educação básica (Ibidem, p. 13).

A partir de então, o livro didático de Música tem se modificado, isso acontecendo

> talvez pelas exigências do mercado, pela mudança de comportamento da criança ou mesmo pela renovação da escola. Ele abandona a perspectiva do professor-sabe-tudo e inclui as vivências cotidianas sonoro-musicais da criança, sem contudo desconsiderar o repertório musical tradicional (SOUZA, 1997, p. 14).

Com a obrigatoriedade da Lei de nº 11.769/08 e com o pequeno número de professores licenciados para desenvolver o processo educativo de Música nas escolas de educação básica, muitos materiais didáticos vêm sendo desenvolvidos, publicados e vendidos ou distribuídos para dar suporte ao professor para o processo pedagógico de Música.

As reflexões, a respeito do livro didático de Música, tornam-se necessárias uma vez que o mesmo é dotado de uma cultura da qual fazem parte conhecimentos, ações, concepções, valores, organização gráfica, diagramação, produção e ilustração dos textos, e também "veiculam concepções e práticas de ensino e trazem ideias do que se espera que seja ensinado em Música nas escolas" (SEHN, 2010, p. 1241).

No Guia de Livros Didáticos, oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não há referências recomendando livros para o ensino de Arte - Música. O programa recomenda os livros para as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Isso não significa que os livros didáticos de Música não estão sendo publicados e divulgados. A omissão da recomendação de tais livros no documento oficial não é impedimento para que os professores da área utilizem esse material, parcial ou integralmente (TOURINHO, 2007).

Oliveira (2005) afirma, em uma pesquisa referente aos materiais e recursos didáticos de Música para as escolas de educação básica, que há uma carência de trabalhos versando sobre esse tema. Na busca e averiguação para a realização dessa pesquisa, não foram encontrados trabalhos que tratassem, em parâmetros qualitativos, sobre os livros didáticos de Música, e também não se encontraram trabalhos que explanassem e analisassem suas atividades.

Souza (1997) enfatiza que, ao enumerar o quantitativo do acervo de livros didáticos, tanto para escolas especializadas de Música, quanto para escolas regulares da cidade de Porto Alegre, a pesquisa auxiliou no sentido de identificar que o acervo de material didático na biblioteca é grande e diversificado. Entretanto, declarou que novas investigações são necessárias e que é preciso um aprofundamento, de forma subjetiva, no estudo sobre a utilização desse material por parte dos alunos e dos professores, pois pouco se conhece sobre o que educadores e educandos pensam do livro didático de Música. A partir de sugestões dos professores e dos alunos, a autora afirma que pretende desenvolver a atualização e a complementação do acervo, analisando também seu conteúdo, enriquecendo, assim, a temática sobre o livro didático de Música.

Nos livros das décadas de 1920 e 1930, foi possível observar algumas características em comum: "muitos autores emitem conceitos simplistas demais e por vezes ilógicos; há um descaso com as ilustrações e com a formulação de conceitos fundamentais, com poucas explicações" (SOUZA, 1997, p. 11). Essas características, presentes no material

didático da época, mostram uma metodologia centrada apenas no professor, sendo que as perspectivas e visões do aluno não são consideradas.

As produções didático-musicais dos anos quarenta são influenciadas pelo programa do Canto Orfeônico. Isso fez com que a obrigatoriedade da Música nas escolas gerasse uma padronização dos conteúdos e da metodologia adotada. Essa uniformização do ensino dos conteúdos de Música pode ser relacionada com o controle do governo, que assume o processo de adoção do livro didático em todo o território brasileiro. Muitos desses materiais são reeditados nas décadas de 1950 e 1960, abrindo pouco espaço para outras alternativas, afirma Souza (1997).

Segundo Silva (2002, p. 9), nos anos de l960 e l970, pode-se observar o afastamento das ideias do movimento do Canto Orfeônico das décadas de 1930 e 1940, que defendia "a formação de uma unidade nacional através do canto coletivo". Foram inseridos, no material didático, conteúdos referentes à produção cultural, musical e popular da época. Houve também a necessidade de produções didáticas vinculadas às reformas educacionais de l961 e 1971, que estabeleceram as primeiras Leis de Diretrizes e Bases para a educação brasileira.

Nos anos de 1970 e 1980, observam-se duas tendências. A primeira mostra a Educação Musical "como uma disciplina autônoma, recebendo influências das teorias da comunicação" (SOUZA, 1997, p. 12). A segunda refere-se à integração das Artes – Música, Expressão Corporal e Artes Plásticas – resultantes da Lei de nº 5692/71, que trazia a proposta da Educação Artística nas escolas.

Com a queda da terminologia Educação Artística e com o surgimento de novas publicações no final dos anos de 1980, surgem livros didáticos voltados para a experiência e o fazer musical, alguns específicos para instrumento.

A partir dessa época, o livro didático de Música tem passado por reformulações e mudanças, trazidas pelas novas exigências do mercado, pela mudança de comportamento do aluno, como também da mudança das filosofias das instituições. O livro deixa de lado a perspectiva centrada no professor e volta para as vivências sonoro-musicais da criança, sem desconsiderar o repertório tradicional de Música.

Quanto aos aspectos gráficos, pode-se observar que há uma melhora na diagramação, na composição e na ilustração dos textos (SOUZA, 1997), entendidos aqui

como textos voltados para o conteúdo musical. Dá-se ênfase também nos recursos audiovisuais – material acompanhado de discos, CDs ou fitas cassete –, presentes principalmente nos livros destinados às séries iniciais.

Souza (1997, p. 20) acredita que o livro didático, como material concreto e lúdico, pode apoiar as aulas de Música como "recurso que facilite e auxilie o aluno e professor na construção do conhecimento musical; como incentivo ao aluno para o estudo de Música; despertando nas crianças o gosto pela aula de Música, podendo influenciá-las pelo seu aspecto visual e sensorial".

Os livros didáticos de Música para as escolas de educação básica, a partir da promulgação da Lei em 2008, têm surgido de forma acelerada, e cada vez mais os autores têm se preocupado com os conteúdos a serem ministrados para o processo pedagógico musical significativo. Mesmo que os livros, especificamente os de Música, não façam parte do Guia de Livros Didáticos, é mister que estes sejam avaliados e selecionados a partir do projeto político pedagógico da instituição, que contenham conteúdos concernentes à realidade do alunado e que sejam um aliado valoroso do educador musical.

Os livros didáticos de Música do século XXI, direcionados para a educação básica, passam a contemplar conteúdos relacionados com a vivência musical, tais como conceitos dos elementos musicais – ritmo, melodia, harmonia, timbre, forma e qualidades expressivas –, habilidades musicais vocais, motoras, instrumentais, auditivas e criativas. Trazem também curiosidades, grandes nomes da Música, confecção de instrumentos musicais, além do material de apoio – jogos, encartes, partituras, gravações em MP3, vídeos demonstrativos em sites das editoras e textos relacionados com o assunto a ser estudado.

O livro didático de Música pode ser uma ferramenta relevante na sala de aula, assim como outros materiais didáticos, desde que seus conteúdos não estejam disfarçados de sistemas de opiniões próprias do autor, que não sejam "dissimulações ideológicas" (LUCKESI, 2011, p. 182) e que o que está nele contido não seja apenas secundário, como que para preencher número de páginas.

O livro de Música, de acordo com Souza (1997), deveria ser constituído de conteúdos concretos, voltados para a vivência da Música, essenciais e significativos, despojados de mensagens inconvenientes e incompatíveis com a sala de aula e à faixa etária a qual é destinado. Os textos que explanam sobre os grandes nomes da Música, sobre os instrumentos musicais, sobre a história da Música, deveriam atingir o alunado de forma clara

e compreensível, de modo que os conteúdos sejam base sólida para o aprendizado futuro (Ibidem, 1997). Cabe ao educador, juntamente com os alunos, exercer o senso crítico criterioso dos conteúdos, aprimorando o processo do ensinar e do aprender.

Assim, é lícito afirmar que o livro didático de Música pode ser um norteador significativo para o educador. O mesmo deve se conscientizar que o aprofundamento dos conteúdos musicais, a criticidade quanto a estes conteúdos, a familiaridade com o contexto da instituição em que se desenvolve a Educação Musical, o conhecimento de como o aluno aprende – teorias de aprendizagem –, conhecer os objetivos e procedimentos para se ensinar determinados conteúdos – propostas metodológicas – também são indispensáveis para a ação docente.

"Ora, nem o ser, nem a existência, nem o sujeito podem ser expressos matematicamente ou por meio de fórmulas."

(Morin, 2010, p. 88)

CAPÍTULO 3
A PESQUISA

Este capítulo está estruturado em seis partes. A primeira parte versa sobre o parâmetro de pesquisa utilizado para a realização deste trabalho e os instrumentos de coleta e análise dos dados. A segunda trata dos critérios para a seleção dos livros didáticos que fazem parte desta pesquisa. A terceira parte apresenta os critérios de seleção das dez atividades escolhidas para serem analisadas à luz dos paradigmas da Educação Musical. A quarta parte aborda a frequência com que os paradigmas da Educação Musical se apresentam nos livros didáticos de Música. A quinta apresenta a análise minuciosa das dez atividades selecionadas para fazerem parte desta pesquisa. A sexta parte traz o conhecimento sobre as concepções dos três professores de Música e suas atuações.

3.1 Tecendo a pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida baseada nos procedimentos de pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa privilegia a subjetividade, a interpretação, focando o sujeito questionador e investigador que interpreta a realidade e os significados atribuídos pela sociedade, suas vontades e ações (FREIRE, 2010; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). De acordo com Creswell (2007, p. 188), "a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes". Ou seja, o pesquisador identifica os valores, os hábitos, o comportamento, o ambiente e outros aspectos humanísticos que estão intrínsecos no contexto a ser investigado.

O presente estudo está inserido nos parâmetros de análise documental e entrevista semiestruturada. De acordo com Lüdke e André (1986), embora pouco explorada, a análise documental pode representar uma técnica valedoura de abordagem em pesquisa qualitativa. São considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (PHILLIPS, 1974 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Esses documentos podem ser desde regulamentos e normas, cartas, diários, autobiografias, jornais e revistas, roteiros de programas radiofônicos ou televisivos, filmes, fotografias, textos, provas, redações, livros e arquivos. As atividades dos livros se enquadram nos documentos citados pelos autores.

Conforme Caulley (l981 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), a análise documental procura observar e identificar informações relevantes nos documentos de interesse. Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) apontam algumas vantagens na análise documental dentro da pesquisa qualitativa: os documentos são estáveis e ricos, de onde se podem retirar evidências que fundamentem o arcabouço teórico do pesquisador.

Contudo, os autores identificam algumas críticas ao uso de documentos como fonte de pesquisa: podem não representar o que se passa no cotidiano, é pouco objetivo, sua validade é questionável e representa escolhas arbitrárias. Há que se ter cuidado ao escolher os documentos, para não gerar escolhas aleatórias, sem objetivos e ideias ou hipóteses infundadas, comprometendo assim a validade do trabalho.

Holsti (1969 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) declara que o pesquisador pode selecionar conteúdos específicos para analisar um documento, por exemplo, com que frequência uma palavra, um tópico, uma expressão ou um tema aparece num texto. Outras vezes pode ser explorado o contexto, e não a frequência com que ocorre um determinado item. O método escolhido vai depender do problema a ser pesquisado, dos objetivos e do arcabouço teórico do estudo.

Como denomina Pimentel (2001), a análise dos documentos trata-se de um processo de garimpagem, ou seja, um processo de seleção dos itens que serão relevantes para o pesquisador, fazendo um paralelo com o esboço teórico e os objetivos do estudo; se os segmentos de investigação dependem dos documentos, estes precisam ser procurados, encontrados e atentamente averiguados, retirados das prateleiras, receber um tratamento que, guiado pela problemática proposta pela pesquisa, determine a montagem das peças, como num jogo de quebra-cabeça.

De acordo com Telles (2002), uma análise de dados, seja quantitativa ou qualitativa, é aquela que identifica aspectos, questões e vieses importantes, investiga e descobre como esses aspectos se relacionam e se harmonizam num determinado contexto, ou seja, é preciso investigar as características dos dados e confrontá-los com as teorias já existentes, fazendo um paralelo entre as experiências e os princípios fundamentados.

Conforme Lankshear e Knobel (2008, p. 223), analisar dados é organizar fontes de informação, identificando sistematicamente suas características e interpretá-las com perguntas como: “O que está acontecendo aqui?”, “O que isso significa?” e “O que fazer com tudo isso?”. Todas essas questões significam que a organização dos dados refere-se ao processo de preparação dessas peças de informação, de modo que o pesquisador recupere documentos que, às vezes, foram esquecidos no tempo, e caracterize aspectos que podem ser de extrema importância em pesquisas e práticas profissionais.

A análise documental nessa pesquisa desenvolve-se correlacionando a análise das atividades selecionadas de dois livros didáticos de Música das editoras Saraiva e Positivo com os paradigmas da Educação Musical, abordados por Maffioletti (1993).

De acordo com Lüdke e André (1986), para que uma pesquisa se concretize, é necessário fazer um paralelo entre os dados coletados, as evidências, as informações investigadas e o embasamento teórico a respeito dessa pesquisa. A função do pesquisador é de

servir como mediador entre o conhecimento já existente no tema proposto e as novas evidências que serão descobertas e desenvolvidas a partir da investigação

Outro instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo, a entrevista semiestruturada, desenvolveu-se a partir de seis perguntas – vide anexo A, página 178 –, permitindo que o entrevistador adaptasse outras perguntas que não estão no roteiro, característica da entrevista semiestruturada (LÜDKE, 1986). De acordo com Freire (2010), as entrevistas devem ser abertas ou semiabertas, isto é, as perguntas não devem indicar uma determinada resposta, e sim, dar abertura e possibilidade para o entrevistado responder de forma imprevisível. O autor também afirma que as informações que se quer alcançar, em geral a partir de professores, diretores, alunos e pais, são abordadas de forma mais conveniente através de um esquema mais flexível.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três professores de Música que atuam em escolas particulares de educação básica na cidade de Goiânia. As perguntas norteadoras desta pesquisa trataram do desenvolvimento do processo pedagógico de Música nas escolas particulares de ensino fundamental – 1ª fase – e de como os professores estão se apropriando dos livros didáticos de Música adotados pelas escolas em que atuam como educadores musicais. A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG.

3.2 Critérios para a seleção dos livros didáticos de Música

Dentre as editoras que publicam livros didáticos foram escolhidas duas coleções das Editoras Saraiva e Positivo. As coleções são compostas de cinco livros cada uma, destinados às séries da primeira fase do ensino fundamental – 1os aos 5os anos. Seus autores são professores graduados em Música, Instrumento, Musicoterapia, Dança, Artes Visuais, alguns possuem especialização em Educação Infantil, Composição, e outros são Mestres e Doutores nas áreas de Música, Educação e Artes Visuais.

A escolha das duas coleções, das editoras Saraiva e Positivo, está sustentada nos seguintes critérios: as coleções são compostas de livros publicados por editoras conhecidas no mercado editorial, são livros com boa aceitação nas escolas públicas e privadas, comercializáveis e adotados em várias escolas particulares da cidade de Goiânia. São recentes, com publicações a partir de 2010, portanto já estão enquadrados na nova Lei de nº 11.769/08, que torna obrigatória a vivência musical para as escolas de educação básica.

Outras coleções de livros didáticos de Música foram averiguadas como "A magia da Música", da Editora Ludo, a coleção de Música do Colégio Objetivo, publicada pela Editora Sol, a coleção "Educação Musical", da Editora Educacional, todas publicadas após a divulgação da nova Lei e atendendo suas exigências. A opção pelas coleções das Editoras Saraiva e Positivo se deu pelo conhecimento e familiaridade prévios, e por serem adotados em 15 escolas particulares de Goiânia. Esse resultado é baseado em dados levantados a partir da comunicação telefônica e por correio eletrônico mantidos com as próprias editoras.

As 297 atividades que fazem parte dos livros didáticos de Música foram analisadas. De todas as atividades, dez – uma atividade de cada livro – foram selecionadas para serem analisadas minuciosamente nessa pesquisa, tendo como base a correlação entre os conteúdos propostos e os paradigmas da Educação Musical refletidos por Maffioletti (1993).

3.3 Critérios para a seleção das atividades

Os autores Maffioletti (1993), Mateiro e Ilari (2001), Bock *et. al* (2001), Brito (2003), Fonterrada (2008), Madureira (2008) e Fernandes (2011) dentre outros, foram pesquisados e citados para o embasamento teórico da análise das atividades.

Faz parte desse trabalho a análise de dez atividades escolhidas dos livros didáticos de Música. A seleção das atividades apresentadas se deu sob os seguintes critérios: leitura prévia de todas as atividades dos livros das editoras Saraiva e Positivo e seleção das atividades mediante a comparação dos conteúdos abordados tecendo correlação entre estes e as reflexões de Maffioletti sobre os paradigmas da Educação Musical.

Não se utilizaram critérios, para a seleção das atividades, que beneficiassem algumas atividades em detrimento de outras. O principal critério para a análise considerou a atividade que contemplasse o(s) paradigma(s) mais frequente(s) do livro didático.

Outros princípios para a seleção das atividades tiveram como foco a verificação se estas abordam os elementos musicais de forma acessível para as escolas de educação básica, se integram o falar e o fazer música, se há suporte de material didático para a realização das atividades, se explicitam objetivos a serem atingidos, clareza nos procedimentos a serem executados e motivação para que as crianças as realizem.

Considerou-se, também, a partir da busca pelos paradigmas da Educação Musical, se havia o favorecimento do ambiente para a realização da atividade, se havia interação do professor juntamente com os alunos e se havia motivação para a criação, a execução e a apreciação dos elementos musicais. Esses conteúdos são inerentes a alguns dos paradigmas da Educação Musical. Tais paradigmas são apoiados nas correntes da teoria construtivista (Piaget), sociointeracionista (Vygotsky e Wallon), associacionista (Thorndike), funcionalista (Dewey e James) e princípios da Gestalt (Wertheimer, Köhler e Kurt).

A partir desses paradigmas, foram analisadas 297 atividades das duas coleções dos livros didáticos de Música das editoras Saraiva e Positivo. Os livros da Editora Positivo não são nomeados, como os da Editora Saraiva. A coleção da Editora Saraiva possui o nome de Batuque Batuta. Foram analisadas 137 atividades da coleção da Editora Positivo e 160 atividades da coleção da Editora Saraiva. Em cada livro da coleção da Editora Positivo há 23 atividades para o 1º ano, 32 atividades para o 2º ano, 23 atividades para o 3° ano, 25

atividades para o 4° ano e 34 atividades para o 5° ano. Na coleção da Editora Saraiva há 32 atividades para cada nível.

Visualiza-se, nos quadros 1 e 2 a seguir, a quantidade de atividades em cada livro didático de Música.

LIVROS	**Quantidade de atividades**
Livro 1º ano Editora Positivo	23
Livro 2º ano Editora Positivo	32
Livro 3º ano Editora Positivo	23
Livro 4º ano Editora Positivo	25
Livro 5º ano Editora Positivo	34

Quadro 1 – Quantitativo de atividades nos livros da Editora Positivo

LIVROS	**Quantidade de atividades**
Livro 1º ano Editora Saraiva	32
Livro 2º ano Editora Saraiva	32
Livro 3º ano Editora Saraiva	32
Livro 4º ano Editora Saraiva	32
Livro 5º ano Editora Saraiva	32

Quadro 2 – Quantitativo de atividades nos livros da Editora Saraiva

As atividades dos livros da Editora Positivo não são subdividas como nos livros da Editora Saraiva, que dividiu com clareza quatro atividades enumeradas para cada volume (unidade), totalizando oito volumes (unidades) com 32 atividades em cada livro. Nos livros da Editora Positivo, as atividades estão diluídas em seções como, por exemplo: pare e repare, grandes nomes, de olho nos instrumentos musicais, você sabia? e faça você mesmo, em quatro volumes para cada livro, e essas atividades não são subdividas em números como nos livros Batuque Batuta da Editora Saraiva. Devido a isso, o número de atividades dos livros da Editora Positivo não é o mesmo para todos os níveis.

Todas as atividades se relacionam a alguns dos paradigmas da Educação Musical citados por Maffioletti (1993). Algumas atividades se enquadram em um paradigma, outras atividades se incluem em dois ou três paradigmas, e há algumas atividades que se relacionam com os quatro paradigmas. Será analisada uma atividade, do livro do 2º ano da Editora Positivo que contempla os quatro paradigmas. Há paradigmas que são mais frequentes nas atividades, como poderá ser comprovado mediante a visualização dos quadros 3 e 4 mais adiante.

3.3.1 Os paradigmas da Educação Musical nas atividades analisadas

Como citado anteriormente, as atividades serão analisadas sob a ótica dos paradigmas da Educação Musical abordados por Leda Maffioletti (1993). Não se beneficiou destes em detrimento dos paradigmas refletidos por Nascimento (2003), Kleber (2006) e Machado (2008). A escolha pelos paradigmas refletidos por Maffioletti (1993) se deu por estes estarem organizados e por possuírem características que mais se aproximavam da realidade do contexto das atividades dos livros didáticos de Música.

As atividades que envolvem a vivência corporal dos elementos musicais, tais como, marchar, andar, saltar, girar, bater palmas e pés, percussão corporal, bater copos na mesa ou no chão, utilização da voz como instrumento musical foram inseridas no primeiro paradigma – conscientização do funcionamento do corpo como condição para o desenvolvimento intelectual.

Levando em conta os sentimentos e necessidades dos alunos, foram inseridas no segundo paradigma as atividades que incentivem a apreciação dos sons do meio externo, a utilização de objetos e instrumentos que produzam sons, e estimulem que o educador crie ambiente favorável para despertar o interesse dos alunos. Afinal, fatores externos são determinantes do comportamento humano.

As atividades que abordam a criação, apreciação e reprodução do mundo sonoro, que levam ao conhecimento da grafia e notação musical – convencional e não convencional –, à execução da percussão de células rítmicas – ostinatos –, à produção e realização dos sons na flauta e de outros instrumentos acessíveis aos alunos, ao solfejo, à realização de jogos e brincadeiras envolvendo ditados rítmicos e melódicos estão incluídas no terceiro paradigma. O desenvolvimento das habilidades e do pensamento permite que o indivíduo se evolua.

As atividades que trazem o conhecimento dos grandes nomes da Música, dos diversos gêneros e estilos musicais, das artes integradas – Música, Dança, Artes Visuais e Artes Cênicas –, dos inúmeros instrumentos musicais, da orquestra, da confecção de instrumentos sonoros, do aprendizado de canções folclóricas, populares e canções estrangeiras e de atividades que envolvem grupos interagindo uns com os outros estão inclusas no quarto paradigma. Tal paradigma reflete que a inteligência se constrói a partir da interação da criança com o meio.

As atividades serão apresentadas por ordem crescente de nível – 1º ao 5º anos. Outro critério para a seleção das dez atividades que serão apresentadas e analisadas se deu pela maior frequência com que os paradigmas da Educação Musical se apresentam em cada livro didático. As atividades selecionadas foram as seguintes:

1ª – O pulso -14ª atividade do livro da Editora Positivo (1º ano, 2º volume, páginas 50 e 51)

2ª – Conhecendo algumas brincadeiras de outros países – 31ª atividade do livro da Editora Positivo (2º ano, 4º volume, páginas 66 e 67)

3ª – Vamos tocar flauta doce? – 18ª atividade do livro da Editora Positivo (3º ano, 4º volume, páginas 62 e 92)

4ª – Pausa – 6ª atividade do livro da Editora Positivo (4º ano, 1º volume, páginas 22, 23 e 67)

5ª – Caipira – 17ª atividade do livro da Editora Positivo (5º ano, 3º volume, páginas 52, 53 e 54)

6ª – Vamos bater lata – 28ª atividade do livro da Editora Saraiva (1º ano, Unidade 8, páginas 76 e 77)

7ª – O tambor e o violão – 21ª atividade do livro da Editora Saraiva (2º ano, Unidade 6, páginas 64 e 65)

8ª – Ditado Musical – 21ª atividade do livro da Editora Saraiva (3º ano, Unidade 6, páginas 52 e 53)

9ª – Escatumbararibê – 17ª atividade do livro da Editora Saraiva (4º ano, Unidade 5, páginas 48, 49 e 50)

10ª Solfejo – 31ª atividade do livro da Editora Saraiva (5º ano, Unidade 8, páginas 97, 98 e 99)

3.4 Frequência com que os paradigmas da Educação Musical se apresentam nos livros

Apresentam-se, a seguir, os quadros 3 e 4 especificando a frequência dos paradigmas da Educação Musical presentes em cada livro, concernente aos dez livros das editoras Saraiva e Positivo. Os paradigmas são apresentados nos quadros de forma sucinta, da seguinte maneira:

- 1 º paradigma – vivência corporal
- 2º paradigma – fatores externos
- 3º paradigma – desenvolvimento de habilidades
- 4º paradigma – interação com o meio

LIVROS	1º paradigma vivência corporal	2º paradigma fatores externos	3º paradigma desenvolvimento de habilidades	4º paradigma interação com o meio
Livro 1º ano Editora Positivo	14 vezes	3 vezes	12 vezes	8 vezes
Livro 2º ano Editora Positivo	12 vezes	7 vezes	19 vezes	25 vezes
Livro 3º ano Editora Positivo	7 vezes	5 vezes	16 vezes	15 vezes
Livro 4º ano Editora Positivo	12 vezes	4 vezes	14 vezes	20 vezes
Livro 5º ano Editora Positivo	8 vezes	2 vezes	16 vezes	29 vezes

Quadro 3 – Frequência dos paradigmas da Educação Musical nos livros da Editora Positivo

LIVROS	1º paradigma vivência corporal	2º paradigma fatores externos	3º paradigma desenvolvimento de habilidades	4º paradigma interação com o meio
Livro 1º ano Editora Saraiva	11 vezes	7 vezes	27 vezes	21 vezes
Livro 2º ano Editora Saraiva	14 vezes	10 vezes	28 vezes	26 vezes
Livro 3º ano Editora Saraiva	8 vezes	5 vezes	27 vezes	26 vezes
Livro 4º ano Editora Saraiva	7 vezes	14 vezes	26 vezes	22 vezes
Livro 5º ano Editora Saraiva	9 vezes	5 vezes	24 vezes	23 vezes

Quadro 4 – Frequência dos paradigmas da Educação Musical nos livros da Editora Saraiva

Como se pode perceber de acordo com os quadros, o primeiro paradigma – a vivência corporal – apresenta-se 53 vezes nos livros da Editora Positivo e 49 vezes nos livros da Editora Saraiva, totalizando em 102 vezes.

O segundo paradigma – os fatores externos – faz-se presente 21 vezes nos livros da Editora Positivo e 41 vezes nos livros da Editora Saraiva, resultando em 62 vezes.

O terceiro paradigma – o desenvolvimento de habilidades – está presente 77 vezes nos livros da Editora Positivo e 132 vezes nos livros da Editora Saraiva, num total de 209 vezes .

O quarto paradigma – a interação com o meio – foi encontrado 97 vezes nos livros da Editora Positivo e 118 vezes nos livros da Editora Saraiva, perfazendo um total de 215 vezes.

Pressupõe-se que o paradigma mais frequente seja o quarto – a inteligência se constrói a partir da interação do indivíduo com o meio em que vive e com outros sujeitos. Para tanto, o educador deve orientar o ensino dos conteúdos musicais a partir das hipóteses de raciocínio do ponto de vista dos educandos.

Esse paradigma está relacionado ao grande número de atividades voltadas para o aprendizado de canções e atividades que trazem os grandes nomes da Música, o conhecimento de vários instrumentos musicais e a confecção de instrumentos a partir de material reaproveitado. Essas atividades valorizam o canto coletivo, o falar sobre música e a interação das crianças com materiais que podem ser transformados em instrumentos musicais.

O segundo paradigma que mais se repete é o que trata do desenvolvimento de habilidades intelectuais. O terceiro paradigma mais frequente é o que versa sobre a vivência musical a partir de movimentos corporais. E, por último, o paradigma menos frequente nas atividades é o que explana sobre os fatores externos como determinantes do comportamento humano.

Percebe-se que a maioria das atividades das duas coleções está voltada para a interação da criança com o meio: o falar sobre música – conhecimento dos grandes nomes da Música, dos instrumentos musicais, da orquestra –, da confecção de instrumentos musicais, do aprendizado de canções dos mais variados estilos e gêneros, dos jogos e das brincadeiras interagindo grupos uns com os outros.

A seguir, são apresentadas e analisadas as dez atividades selecionadas dos livros didáticos, o embasamento teórico e os paradigmas da Educação Musical nos quais se sustentam, a faixa etária indicada, os objetivos e procedimentos metodológicos, os materiais e instrumentos utilizados e as considerações sobre cada atividade.

3.5 Recortando e costurando as atividades: a análise

As dez atividades selecionadas para fazer parte da análise dos dados desta pesquisa foram escolhidas à luz dos paradigmas da Educação Musical e do pensamento complexo, abordados respectivamente por Leda Maffioletti, em seu livro Cadernos de Formação: Educação Musical e por Edgar Morin em seus estudos sobre complexidade. Essas atividades se apoiam nos quatro paradigmas já explicitados, a saber:

1. É preciso primeiro vivenciar, corporalmente, os elementos musicais para que se compreenda a teoria. Desde Dalcroze, que visava à experiência dos elementos musicais através da vivência corporal dos mesmos, a teoria da conscientização do funcionamento do corpo como condição para o funcionamento do intelecto se tornou inquestionável (MAFFIOLETTI, 1993).

2. É preciso ambiente propício que leve em conta os interesses, sentimentos, necessidades, instigações, dúvidas, para que haja vivência musical significativa.

3. É necessário que o homem desenvolva suas habilidades intelectuais, tais como pensar, indagar, questionar, instigar, criticar, identificar, reproduzir, criar e vivenciar o mundo sonoro.

4. É essencial que a criança interaja com o meio em que vive e com outros sujeitos. O indivíduo precisa vivenciar outras hipóteses, experimentar novas vivências, integrar seus conhecimentos e suas emoções com os de outros indivíduos, resultando assim em aprendizagem complexa.

Organizou-se a análise das atividades nos seguintes tópicos: fundamentos teóricos, faixa etária indicada, objetivos da atividade, materiais utilizados, a análise segundo os paradigmas da Educação Musical e as considerações, tecendo a atuação do professor à complexidade.

3.5.1 Atividade 1: O PULSO

14ª atividade do livro da Editora Positivo (1º ano, 2º volume, páginas 50 e 51)

Embasamento teórico

Esta atividade envolve a conscientização do que é o pulso sendo experimentado pelo corpo como bater palmas, bater as mãos nas pernas, andar, marchar, passar o objeto, levantá-lo e abaixá-lo no pulso das canções.

Em primeira instância, o corpo vivencia a marcação do pulso, para em seguida, experimentá-lo nos instrumentos musicais e nos jogos cantados. Estes aspectos são as bases do paradigma que versa sobre a conscientização do funcionamento do corpo.

A atividade também explicita a interação das crianças umas com as outras, pois sugere que as mesmas realizem a atividade em grupo. Os autores sugerem que, inicialmente, seja realizada em duplas, ocorrendo a interação da criança com a outra e a reciprocidade.

Faixa etária indicada

Esta atividade está presente no Livro 1 – 1º ano – da Editora Positivo, e é indicada para a idade de 6-7 anos.

Objetivos da atividade

A finalidade desta atividade é a conscientização do pulso da canção Bate-Bate, Escravos de Jó e Relógio Musical Vienense, utilizando o corpo ou instrumentos de percussão. A maioria das crianças tem o pulso internalizado e conseguem executá-lo, mas não sabem conceituá-lo.

Por fim, a interação, através da canção Escravos de Jó, é outro objetivo a ser alcançado. Isso porque a execução do jogo nesta atividade não tem como ser feita de forma individual, mas, no mínimo, com duas pessoas.

Materiais utilizados

Os materiais necessários para a realização desta atividade são instrumentos de percussão – chocalho, clava e reco-reco – e materiais percussivos sonoros – caixas de fósforo, pedrinhas, tampinhas de amaciante ou de refrigerante, blocos de madeira, de plástico ou outros instrumentos conforme o contexto da instituição escolar e da criatividade do educador. Estes são materiais acessíveis, que podem ser coletados pelas próprias crianças antecipadamente para a realização da atividade.

Para se fazer a analogia do pulso com outras "batidas", sugere-se que utilize um relógio e um metrônomo. Necessita-se de um relógio analógico – que se escute suas batidas. O metrônomo é um instrumento incomum na sala de aula de uma escola de educação básica, pois geralmente é um aparelho utilizado por instrumentistas. Segundo Med, metrônomo é

> um aparelho de relojoaria que, colocado dentro de uma caixa de madeira (ou plástico) em forma de pirâmide, acionado por um pêndulo. Serve para determinar o andamento, marcando regularmente a duração dos tempos. [...] O mecânico austríaco Johann Nepomuk Maelzel aperfeiçoou o aparelho e patenteou-o em 1816 (MED, 1996, p. 187).

Atualmente, existem também metrônomos digitais.

Analisando a atividade

Para iniciar a atividade, os autores sugerem que as crianças acompanhem a canção Bate-Bate com clavas quando se cantar a onomatopeia da palavra martelo – poc, poc –, e reco-recos quando se cantar a palavra serrote – roc, roc –, marcando o pulso. A escolha, pelos autores, desses instrumentos de percussão pode ser atribuída à semelhança do ruído da batida da clava com o do martelo, como também do ruído do reco-reco com o do serrote.

Os autores conceituam pulso, utilizando embasamento dos autores Cooper e Meyer (1960 apud POSITIVO, 2010, 1º ano, p. 50), e o comparam com as batidas do metrônomo ou do relógio, instrumento e objeto respectivamente que podem ser considerados relevantes para levarem as crianças a se conscientizarem sobre o pulso.

Os autores também declaram que "a conscientização sobre o pulso na música é uma questão relevante no desenvolvimento musical da criança. Nessa faixa etária, a maioria das crianças consegue percebê-lo, ainda que não saibam conceitua-lo (Ibidem, p. 50). Dalcroze valoriza a necessidade da criança saber parar e reiniciar um movimento ou uma batida dentro do pulso, salienta Mateiro e Ilari (2011).

A maioria das crianças consegue marcar o pulso de uma canção, como pode-se perceber quando uma criança bem pequena, ao ouvir uma canção, instintivamente bate palmas, e frequentemente esse gesto é realizado dentro do pulso da canção; porém, a criança não sabe como isso acontece. Piaget explica sobre a função simbólica, que é a passagem da ação para o pensamento (MAFFIOLETTI, 1993). Ou seja, a criança primeiro executa a ação, sem conhecer seus postulados teóricos, para mais tarde, se apropriar de seus conceitos.

Esse pressuposto poder-se-á remeter ao primeiro paradigma de Maffioletti (1993) que preconiza a conscientização do funcionamento do corpo como aspecto importante para que se tenha consciência dos elementos musicais. Primeiro, a ação, depois, a conscientização sobre esta ação.

Em seguida, a atividade apresenta a canção Escravos de Jó, e afirma que é uma das canções folclóricas que "proporciona a execução do pulso de *forma explícita*" (POSITIVO, 2010, 1º ano, p. 50, itálico nosso). As palavras em itálico na citação podem ser consideradas coerentes a partir do momento em que se cantar a canção acentuando, com a voz, as sílabas que serão marcadas com o corpo ou com os instrumentos. Do contrário, se apenas cantar a canção sem objetivar o pulso, a sensação do tempo forte não será sentida de forma explícita.

A atividade sugere também que a canção seja, primeiramente, cantada, marcando o pulso com *o corpo* (POSITIVO, 2010, 1º ano, itálico nosso) ou com um objeto. A sugestão de que o pulso da canção seja marcado com o corpo remete ao primeiro paradigma (MAFFIOLETTI, 1993).

A autora enfatiza que a atividade corporal valoriza a psicomotricidade e as “ações ideomotoras”, (MAFFIOLETTI, 1993, p. 14-15, grifos da autora) e sugere que se concentre a atenção na metodologia de Dalcroze, que comprovou o envolvimento do corpo no processo pedagógico musical.

Jos Wuytack, educador musical belga do século XX, enfatiza que “a percussão corporal estimula a coordenação motora e permite atingir níveis de dificuldades elevados” (WUYTACK, 1982 apud MATEIRO E ILARI, 2011, p. 317).

A atividade não apenas sugere que se marque o pulso com as palmas, como também com o caminhar. Dalcroze sugeriu, para que a criança se conscientizasse do pulso, que caminhasse, corresse, pulasse etc., (MATEIRO E ILARI, 2011) marcando o tempo forte.

Propõe também que se marque o pulso “com palmas ou batendo as mãos nas pernas. *Depois*, tocar o chocalho ou outro instrumento, marcando o pulso” (POSITIVO, 2010, 1º ano, p. 50, itálico nosso). A palavra *depois* deixa claro que primeiramente se deve apreender o pulso pelo corpo, para depois, vivenciá-lo com os instrumentos musicais.

Presente nesta atividade, o primeiro paradigma enfatiza que, primeiro vivencia-se os elementos com o corpo, para depois vivenciá-los com os instrumentos. O postulado de que se oriente a aprendizagem musical a partir da vivência corporal se tornou um paradigma indiscutível, salienta Maffioletti (1993).

Em seguida, os autores sugerem que a atividade seja feita *em duplas*, utilizando objetos variados que podem ser percutidos. Esses objetos “serão passados de um para o outro no pulso da canção” (POSITIVO, 2010, 1º ano, p. 51). A sugestão desta atividade também enfoca a interação com outros sujeitos e com o meio externo, proposição do quarto paradigma, que enfatiza que o conhecimento a ser adquirido não está nas formas, “mas na interação do sujeito com elas” (MAFFIOLETII, 1993, p. 18).

Não se deve apenas conhecer e discutir sobre os elementos musicais, é preciso vivenciá-los e interagir com os mesmos. Neste caso, é preciso que se vivencie o pulso com o corpo, com gestos, com instrumentos de percussão, realizando jogos e brincadeiras cantadas em duplas e em grupos, quando se poderá alcançar a aprendizagem dos elementos musicais de forma significativa (FONTERRADA, 2008).

Em seguida, há a proposta para a execução do jogo cantando a canção e pulsando e repassando o objeto para o colega no pulso – incentivo à interação da criança com outras crianças.

Há também a sugestão da percepção e comparação do pulso musical com batidas do coração – conscientização do funcionamento do corpo – e com as batidas do relógio e do metrônomo, "pois as crianças compreendem bem essa analogia" (POSITIVO, 2010, 1º ano, p. 51).

Essa afirmação pode ser questionada no sentido de se averiguar se as crianças têm consciência das batidas do relógio. Num mundo voltado para a tecnologia digital, quase não se vê mais relógios analógicos, que marquem e que se façam ouvir as batidas das horas e dos minutos. Ou seja, comparar o pulso com a batida do relógio e afirmar que as crianças o compreenderão pode ser uma analogia ambígua.

Portanto, anterior à preconizar que "as crianças compreendem bem essa analogia" (Ibidem, p. 51), é necessário que o educador as leve a conhecer e compreender primeiro esses instrumentos, para depois compará-los com o pulso, elemento primordial que se quer alcançar.

Por último, há a sugestão de uma atividade, intitulada "Relógio Musical Vienense", para que se ouça e sinta o pulso. Os autores sugerem que se encontre "formas de demonstrar o pulso com o corpo, com movimentos estacionários ou em locomoção" (Ibidem, p. 51). Os movimentos estacionários podem ser aqui compreendidos como o uso do bater das mãos e o deslocamento desse movimento para outras partes do corpo (Ibidem, p. 52), como sugerem os autores do livro. Os movimentos de locomoção podem ser entendidos como os citados anteriormente, propostos por Dalcroze – andar, correr, saltitar, galopar, balançar (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 47).

Dalcroze afirma que as atividades de locomoção podem ser executadas com crianças a partir de 5 anos (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 46). Supõe-se que, primeiramente, o educador prepare as crianças para se movimentarem "por meio da percepção auditiva e da transferência da sensação do pulso para diferentes partes do corpo" (POSITIVO, 2010, 1º ano, p. 52), como os autores sugerem na atividade, para depois, aliar a atividade motora à atividade de locomoção.

Considerações

Considera-se que esta atividade pode ser realizada por um educador de outros campos de conhecimento, pois não requer o domínio de elementos da linguagem musical. O objetivo desta atividade não é focar o ritmo a partir da leitura de figuras musicais e suas durações, e sim, apenas a marcação do pulso utilizando percussão corporal e instrumental. Portanto, é uma atividade que pode ser realizada por um profissional que não tenha o conhecimento dos elementos da linguagem musical.

No entanto, para que esta atividade seja urdida na teia da complexidade, vários fatores devem ser envolvidos em sua realização: interação do ritmo com outros objetos que não sejam apenas instrumentos musicais, incentivo à produção do ritmo corporal e associação do mesmo aos instrumentos musicais e sugestão de movimentos de locomoção diversos associados ao pulso. Essas ações podem ser moldadas ao pensamento de que, para que se realize uma ação – o pulso –, outras ações complexas estão associadas no processo.

3.5.2 Atividade 2: CONHECENDO ALGUMAS BRINCADEIRAS DE OUTROS PAÍSES

31ª atividade do livro da Editora Positivo (2º ano, 4º volume, páginas 66 e 67)

Embasamento teórico

Esta atividade foca a realização do pulso utilizando percussões corporais, proposição da conscientização do funcionamento do corpo.

Traz o conhecimento de novas culturas através de canções em língua estrangeira e a percepção dos sons do ambiente ao redor, ressaltando que os fatores externos influenciam no comportamento humano e podem despertar o interesse do aluno.

Foca o desenvolvimento da realização de um bordão e no conhecimento do xilofone, enquadrando-se no desenvolvimento de habilidades.

Também propõe a interação com outros instrumentos musicais e a realização da atividade em grupo, bases da interação com outros sujeitos e com o ambiente externo.

Faixa etária indicada

Esta atividade está presente no Livro 2 – 2º ano – da Editora Positivo, e é indicada para a idade de 7-8 anos.

Objetivos da atividade

A finalidade a que se destina essa atividade é a de conhecer a localização de outros lugares no mundo, especificamente o país de Gana, na África, e o estado da Bahia, no Brasil, conhecer os diferentes sons linguísticos da língua Akan e da língua tupinambá e da interação entre o grupo por meio do jogo da canção Obwisana.

Também tem como objetivo desenvolver a pulsação das canções com o corpo, com pedrinhas, com o tambor e com o chocalho, a percepção dos sons silvestres por meio de instrumentos de sopro e a realização de um bordão no xilofone, interagindo com vários outros instrumentos ao mesmo tempo.

Materiais utilizados

Os materiais necessários para a realização desta atividade são pedrinhas, chocalho, tambor, xilofone, cabeça da flauta, apito, mapa ou globo terrestre, pau de chuva dentre outros instrumentos conforme o contexto da instituição educacional e da criatividade do educador. Estes são materiais acessíveis, a não ser o xilofone, que é um instrumento menos comum na sala de aula de escolas de educação básica.

Analisando a atividade

Na primeira parte da atividade, os autores sugerem que o educador mostre, no mapa, a localização do país de Gana, na África. A proposta para que o educador crie ambiente favorável para que se conheça outras culturas através de canções estrangeiras e pequenas curiosidades a respeito do país em questão podem despertar interesse e levar em conta os sentimentos e necessidades dos alunos para novos saberes. Esses fatores externos podem determinar mudanças no comportamento humano: a conscientização do diferente, incentivando o respeito e o interesse pelo novo, proposições do segundo paradigma (MAFFIOLETTI, 1993).

Para que essa atividade se realize e tenha significado para as crianças, o professor pode explanar pequenas curiosidades sobre o país, o que auxiliará as crianças a internalizarem sobre diferentes culturas do mundo.

Os autores propõem que os alunos sentem em roda e que o professor entregue uma pedrinha para cada aluno.

> Seguindo o pulso da canção, as crianças devem passar suas pedras para o companheiro da direita, fazendo com que tais pedras se movam em sincronia

> (movimento usado na canção "Escravos de Jó"). Para auxiliar no aprendizado do movimento, usar as palavras "pega" e "passa", num pulso bem marcado (POSITIVO, 2010, 2º ano, p. 67, grifos dos autores).

Quanto à proposta do livro em dispor os alunos em roda para que aconteça o jogo de pegar e repassar as pedras dentro do pulso da canção, esta pode-se reforçar que a inteligência se constrói a partir da interação do sujeito com outros sujeitos e com o meio externo, proposta do quarto paradigma (MAFFIOLETTI, 1993). Não há como realizar esta atividade sem um grupo de pessoas, pois não haveria a reciprocidade em pegar e repassar a pedra para o companheiro dentro do pulso, um dos objetivos da atividade.

A segunda parte da atividade propõe a canção Canidé, gravada em CD e cantada na língua tupinambá, que também dá o nome à tribo indígena que habitava a Bahia na época do descobrimento do Brasil, solidificando a vivência corporal. É sugerido que o professor deve se inteirar de algumas concepções pertinentes ao povo e língua tupinambá, de acordo com o pequeno texto no retângulo verde da atividade, citado a seguir:

> As línguas indígenas fazem parte do patrimônio cultural brasileiro. Por esse motivo, é fundamental ensinar a pronúncia correta (conforme o exemplo da gravação) e explicar o significado das palavras, despertando, assim, nos alunos, a curiosidade e o respeito pelos ambientes linguísticos diferentes do seu. No caso específico das línguas indígenas de nosso território, é interessante observar que eram faladas pelos habitantes *autóctones*[3] do país (POSITIVO, 2010, 2º ano, p. 67, itálico nosso).

Os autores sugerem que a canção seja acompanhada primeiramente pela percussão corporal no primeiro tempo forte da canção – bater com as mãos nas pernas – e depois por um instrumento de percussão: "marcar o primeiro tempo com o som do corpo, batendo, por exemplo, as mãos nas pernas; *depois,* pode-se usar o tambor" (POSITIVO, 2010, 2º ano, p. 67, itálico nosso). Novamente a palavra *depois* deixa entrever que primeiramente vivencia-se o pulso corporalmente – bater as mãos nas pernas – para, *a posteriori*, utilizar os instrumentos de percussão. Essa ação reforça a conscientização do funcionamento do corpo, base do primeiro paradigma (MAFFIOLETTI, 1993).

[3] Autóctone, segundo Aurélio, significa o que é originário da terra onde se encontra, sem vir de imigração ou importação; nativo, aborígene, indígena.

Em seguida, a atividade sugere que se marque o terceiro tempo com chocalho. Sente-se a falta do esclarecimento se um grupo toca o primeiro tempo com o tambor e outro grupo toca o terceiro tempo com o chocalho, ou se cada criança está com dois instrumentos diferentes. É o educador, de acordo com o contexto de sua sala de aula, juntamente com as crianças, que usarão de criatividade para transformar o enunciado do livro em uma atividade significativa.

Sugere-se que faça uma introdução, para a canção, com apitos de pássaros, com a cabeça da flauta doce, fechando e abrindo o orifício inferior, com o pau de chuva e outros instrumentos que remetam a um ambiente silvestre. Ouvir, apreciar e identificar os sons ao redor, lidar com o silêncio, organizar a escuta, pesquisar e explorar os sons externos, ações denominadas por Schafer de "paisagem sonora", ou seja, em vez de ver um lugar, a criança *escuta* o lugar (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 297), podem ser reforçadas de que os fatores externos são determinantes no comportamento humano e favorecem o aprendizado.

No que se refere ao processo pedagógico das canções estrangeiras, um professor sem o domínio da linguagem musical pode realizar esta atividade. No entanto, na segunda parte da atividade, os autores propõem que se toque a melodia na flauta doce soprano e que se execute o bordão proposto com xilofones. A partitura para a flauta doce se encontra na página 95 do livro e é inserida no presente trabalho, em anexo, como continuação da atividade que está sendo analisada. É sugerido que se execute o bordão no xilofone em intervalos de quinta, na tonalidade da canção.

Apenas um profissional que tenha o domínio da linguagem musical poderá realizar as duas últimas proposições da atividade. Essa afirmação reforça os postulados de Penna (2007; 2007; 2010; 2012), Fonterrada (2008), Del Ben (2002), Gainza (2011) dentre outros, que afirmam que a Educação Musical deve ser exercida por um profissional habilitado em Música. Apenas um profissional músico conseguirá ler uma partitura, tocar uma flauta soprano e realizar um bordão em intervalos de quinta sobre a tonalidade da canção.

Há uma seção, na atividade, nomeada *Você sabia*?, na qual os autores explicitam o que é um bordão, elemento musical que se constitui de um intervalo de quinta sobre o tom no qual a canção foi composta (POSITIVO, 2010, 2º ano, p. 68). Esse bordão deve ser tocado no xilofone[4], primeiramente com as duas mãos segurando as baquetas, depois, com o uso

[4] O xilofone, que está na categoria dos instrumentos de plaquetas, foi reconhecido e amplamente utilizado por Carl Orff, educador musical alemão do século XX, que idealizou o Instrumental Orff. Esse instrumento foi

alternado das mãos direita e esquerda, cada mão segurando as duas baquetas ao mesmo tempo.

Figura 1: Possibilidades de acompanhamento por bordão
Fonte: Wuytack, 1993, p. 6 (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 321)
Nota: Entende-se por "cruzado", o uso de uma mão cruzando sobre a outra

Orff (1961 apud MATEIRO E ILARI, 2011, p. 147) alerta que "a execução de todos os instrumentos, mesmo dos mais simples, requer instrução adequada e prática", pois o que se visa é obter sonoridades em um perfeito conjunto. Keetman (1981 apud MATEIRO E ILARI, 2011, p. 147) propõe que, a partir dos quatro anos, a criança pode ser iniciada a tocar o xilofone, seguindo as seguintes etapas: "primeiro faz o acompanhamento em forma de ostinato, enquanto o professor toca a melodia. Depois, toca o acompanhamento e, simultaneamente, canta a melodia. Na etapa seguinte, passa a executar a melodia no instrumento."

O desenvolvimento do aprendizado de tocar um bordão num instrumento de teclas – o xilofone – pode ser fundamentado em que o desenvolvimento do pensamento leva ao desenvolvimento de habilidades que permitem a evolução intelectual do indivíduo.

Os autores sugerem que

> pode-se tocar quintas em outras tonalidades, acompanhando a harmonia da música. Mais adiante, os acompanhamentos podem se tornar mais sofisticados, desenvolvendo-se pequenas formas de *ostinatos*, modificando-se os intervalos e acrescentando-se pequenas células melódicas (POSITIVO, 2010, 2º ano, p. 68, itálico nosso).

---

utilizado visando às atividades que requeressem a improvisação e a criação, pois suas plaquetas são removíveis e permitem que a criança toque as notas que foram selecionadas para a atividade, e de acordo com a faixa etária indicada (MATEIRO E ILARI, 2011).

Nesta citação, os autores fazem menção da palavra *ostinato*, que é um motivo, frase ou padrão rítmico que é repetido de forma persistente (MATEIRO E ILARI, 2011). Para se realizar ostinatos sofisticados, como apresentam os autores, é preciso que o educador saiba tocar um instrumento de teclas e que saiba improvisar células melódicas e rítmicas variadas.

Os ostinatos rítmicos corporais e melódicos instrumentais são técnicas de Educação Musical sugeridas por Jos Wuytack. Esses ostinatos podem ser realizados utilizando a percussão corporal, a voz ou os instrumentos (MATEIRO E ILARI, 2011).

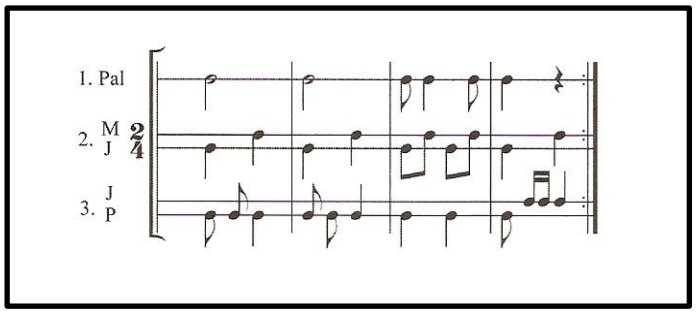


Figura 2: Modelo de ostinato rítmico corporal
Fonte: Wuytack, 2005, p. 26 (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 327)
Nota: Entende-se por Pal (palma), M (mão), J (mão no joelho) e P (pé)

Esta pode ser uma atividade que, segundo Piaget, está nos degraus da assimilação, equilibração e acomodação (MAFFIOLETII, 1993), em se tratando de realizar um bordão simples utilizando as duas mãos e posteriormente, o uso alternado das mãos segurando as duas baquetas. A coordenação motora amadurece, gerando a equilibração do conteúdo e em seguida a acomodação, que é a sensação de que a atividade é possível de ser realizada, ou seja, a ação foi apreendida (MAFFIOLETTI, 1993).

Considerações

Existem inúmeras canções folclóricas infantis em língua estrangeira que podem fazer parte do processo pedagógico musical. Estas canções motivam o aprendizado de línguas estrangeiras, de novas culturas e hábitos e propõem jogos e brincadeiras distintas das que as crianças brasileiras estão acostumadas (ROCHA, 2009), fazendo desse processo uma prática complexa. A ação de associar novas línguas e novas canções folclóricas estrangeiras no processo pedagógico musical pode oportunizar a associação de fenômenos complexos, enriquece o fazer musical, dando a oportunidade da criança vivenciar os elementos musicais com o corpo, desenvolver novas habilidades, se interessar pelo ambiente externo que lhe rodeia, interagir com o grupo e com novas culturas, integrando assim os quatro paradigmas da Educação Musical. A presente atividade poder-se-á enquadrar no que preconiza o pensamento complexo: unir e associar os fenômenos, tecendo uma única trama a partir de vários fios condutores.

Entretanto, apenas conhecer e cantar essas canções não garante que a criança seja educada musicalmente, como explicitado anteriormente. Ter a Música presente na sala de aula através de sua história e de cantar canções folclóricas não pode certificar que se está realizando a Educação Musical plenamente nos caminhos da complexidade e dos novos paradigmas da pedagogia musical. Essa ação deve ser consolidada e associada com a experimentação de instrumentos rítmicos e melódicos e com a vivência dos elementos musicais através do corpo.

3.5.3 Atividade 3: VAMOS TOCAR FLAUTA DOCE?

18ª atividade do livro da Editora Positivo (3º ano, 4º volume, páginas 62 e 92)

Embasamento teórico

Esta atividade envolve a capacidade de explorar e tocar um instrumento melódico – a flauta doce – e está baseada no desenvolvimento de habilidades.

A atividade explora também a reciprocidade entre aluno e professor e incentiva a realização de uma composição musical coletiva para a flauta doce. Estas ações estão estruturadas na interação das crianças umas com as outras.

Faixa etária indicada

Esta atividade está presente no Livro 3 – 3º ano – da Editora Positivo, e é indicada para a idade de 8-9 anos.

Objetivos da atividade

O objetivo principal da terceira atividade selecionada para esta análise é a habilidade em tocar as notas iniciais da flauta doce – dó, si e lá. É esperado que o professor saiba tocar o instrumento e saiba ler uma partitura, pois o aluno terá que imitá-lo.

Ao aluno não é requerida a leitura da partitura tradicional, mas à leitura de uma partitura não convencional, contendo a grafia dos sons – as notas e a duração. É necessário também que, juntos, construam uma composição para a flauta doce, interagindo A interação das crianças umas com as outras para realizar esta composição é o outro objetivo da atividade.

Materiais utilizados

Para a realização desta atividade, necessita-se que cada aluno tenha sua própria flauta doce. O professor deve construir um cartaz contendo o desenho da partitura não convencional.

Analisando a atividade

A primeira sugestão da atividade analisada é a imitação, tendo a frase: "Minha Flauta Mágica é uma canção de imitação: professor, aluno, experimente esta 'magia'" (POSITIVO, 2010, 3º ano, p. 62, grifo dos autores). Os autores sugerem que o aluno imite e reproduza os sons que o professor tocará na flauta doce. Supõe-se que, antes de iniciar esta atividade, os alunos já tenham tido o conhecimento de como manusear a flauta doce e de como produzir os sons das primeiras notas sugeridas – dó, si e lá.

Wuytack (2005 apud MATEIRO E ILARI, 2011) salienta que a imitação é um método relevante na Educação Musical, especialmente com crianças. "Imitar não é limitar", sugere o educador (Ibidem, p. 316). A imitação desenvolve as habilidades de observar, atentar e concentrar, ou seja, uma trama de ações complexas necessárias para a prática musical e para a formação cognitiva das crianças. O pedagogo sugere os "jogos de eco" (Ibidem, p. 316), onde os alunos imitam o professor. Wuytack estabelece um paralelo entre a imitação musical e o aprendizado de línguas, onde a criança ainda não domina a leitura, e o processo de aprendizagem se dá pela audição e reprodução do som.

Paynter também enfatiza que a imitação ou reprodução de sons é um dos aspectos importantes na Educação Musical, já que se experimenta música escutando. No entanto, há diferença entre escutar e o simples ouvir. Este supõe o esforço na tentativa de compreender um som, e aquele, pressupõe concentração e criatividade (PAYNTER, 1999 apud MATEIRO E ILARI, 2011).

Suzuki, educador musical japonês do século XX, em seu método Educação do Talento, preconiza dez passos para o desenvolvimento da Educação Musical, dentre eles, a criança ouve, vê, imita o que ouviu e viu e desenvolve habilidades físicas e motoras para imitar, desenvolvendo também a inteligência (MATEIRO E ILARI, 2011).

A atividade do livro propõe que a flauta seja tocada, além da imitação, pela partitura tradicional e a partitura não convencional. Para a imitação, não é necessário que os alunos saibam ler uma partitura tradicional, já que os mesmos primeiro ouvirão, verão e depois tentarão imitar o professor.

Os autores do livro acreditam que seja relevante que os alunos já se iniciem a familiarizar com a notação musical convencional e não convencional, devido às inúmeras partituras sugeridas no decorrer de outras atividades.

Defendendo o uso da flauta doce no processo pedagógico musical, Orff salienta que, além do conjunto de instrumentos que fazem parte do Instrumental Orff, deve-se utilizar a flauta doce na *performance* de improvisações (MATEIRO E ILARI, 2011). Weiland (2007) declara que

> a flauta doce mostrou-se um instrumento muito adequado para que o aluno alcance a operatividade no pensamento musical, dando-lhe a oportunidade de explorar o instrumento para retirar dessa experiência o conhecimento necessário e colocá-lo a serviço dos aspectos abstratos da Educação Musical (WEILAND, 2007, p. 56).

Beineke (1997) corrobora que a flauta doce é um instrumento que se adapta bem às necessidades de grupos de crianças, jovens e adultos, e constitui um valoroso aliado para a habilidade musical auditiva.

A partitura não convencional pode ser apresentada aos alunos, para que os mesmos saibam identificar as notas na flauta e a duração dos sons – longos ou curtos. No entanto, no processo consciente da imitação, a criança não depende da partitura, seja tradicional ou não convencional. O que é focado na imitação são as percepções auditivas e visuais, sugere Wuytack (2005 apud MATEIRO E ILARI, 2011).

A composição coletiva, sugerida pelos autores do livro com o nome de *Despertando a curiosidade* (POSITIVO, 2010, 3º ano, p. 63), pode reforçar que a interação com o meio conduz à construção da inteligência, proposição do quarto paradigma. A composição foi um dos elementos da Educação Musical defendida por John Paynter, pedagogo musical inglês. Para o educador, compor uma música faz parte da natureza humana (MATEIRO E ILARI, 2011). Contudo, a capacidade inventiva não pode se apoiar em uma "anarquia" musical (PAYNTER, 1972 apud FONTERRADA, 2008, p. 186), ou no "vale-tudismo", termo utilizado pelo educador Koeullreutter (BRITTO, 2003, p. 152).

Os sons devem ser organizados, de modo a resultar em composições que tenham sonoridade, mesmo da mais simples até a mais complexa. Paynter afirma que, após a inserção das recentes metodologias em Educação Musical, o educador começou a ouvir mais seus alunos e a dar maior importância às suas composições. (Ibidem, 2008).

Considerações

Ao inserir o processo pedagógico da flauta em uma sala de aula, a introdução à notação musical convencional – partitura – não é necessidade primordial. O que se deve ressaltar, incentivar e valorizar em uma aula que envolve o aprendizado de um instrumento é a capacidade criadora sonora, habilidade inseparável de todo ser humano, resultando em criações sonoras e composições como experiências musicais expressivas.

A capacidade criadora do indivíduo é solidificada pelo desenvolvimento de habilidades, postulado do terceiro paradigma. Ao se realizar uma composição coletiva, diversas ações complexas como concentração, interação, percepção, conhecimento da grafia – convencional ou não convencional – e habilidades para a leitura e a escrita da composição devem associadas em conjunto. A composição coletiva requer que o educador incentive a interação entre o grupo e a convivência social, proposições do quarto paradigma de Maffioletti (1993) e da abordagem dos novos paradigmas da pedagogia musical refletidas por Kleber (2006).

Para a realização da atividade, o professor deve ter o domínio da linguagem musical, pois requer-se que saiba tocar a flauta doce.

3.5.4 Atividade 4: PAUSA

6ª atividade do livro da Editora Positivo (4º ano, 1º volume, páginas 22, 23 e 67)

Embasamento teórico

Esta atividade ressalta os movimentos corporais rítmicos, levando à conscientização do funcionamento do corpo.

Também pode-se incluir no desenvolvimento de habilidades, por envolver o aprendizado e a execução rítmica de figuras musicais, a capacidade de ler e escrever as figuras e a habilidade de tocar quatro notas na flauta doce.

A atividade também se insere na interação das crianças umas com as outras, devido à execução das melodias compostas pelos colegas do grupo, divisão do grupo em dois grupos, onde um marca o pulso do compasso, e o outro marca o tempo forte de um compasso ternário.

Faixa etária indicada

Esta atividade está presente no Livro 4 – 4º ano – da Editora Positivo, e é indicada para a idade de 9-10 anos.

Objetivos da atividade

A principal finalidade da atividade é o conhecimento do símbolo musical pausa – silêncio na música. Outro objetivo desta atividade é o conhecimento das figuras musicais – semínima e colcheia – e a realização das parlendas. Esta atividade também se destina à leitura e escrita rítmica não convencional.

Materiais utilizados

Para a realização desta atividade, é preciso utilizar a flauta doce. O professor deve ter em mãos papéis e pincéis para a construção de cartazes contendo a escrita da composição rítmica não convencional dos alunos.

Analisando a atividade

A proposição inicial da atividade é o conceito de notação rítmica.

Os autores do livro didático parecem não expor, de forma clara, o que é ritmo na música, contudo, utilizam várias parlendas para explicitar, mesmo que de maneira velada, a definição de ritmo. Talvez essa postura esteja apoiada na definição de Med (1996, p. 141) de que "o ritmo e a acentuação têm sua origem na poesia." A parlenda, segundo os autores do livro didático, definida no 3º volume do livro 1, são

> "brincadeiras rítmico-muscais, [...] *rimas* infantis, em versos de cinco ou seis sílabas, usadas para entreter, acalmar e divertir as crianças, assim como para memorizar algo ou para escolher quem fará parte da brincadeira escolhida. São arrumações de palavras, pequenos versos sem melodia e com *ritmo* (POSITIVO, 2010, 1º ano, p. 57, itálico nosso).

A parlenda envolve ritmo e palavras (Ibidem, 2010).

De acordo com Med (1996, p. 20, grifos e itálico do autor), "ritmo é a organização do tempo. O ritmo não é, portanto, um som, mas somente um tempo organizado. 'O ritmo é a ordem do movimento' (Platão). A palavra ritmo (em grego *rhytmos*) designa 'aquilo que flui, aquilo que se move.'"

Segundo Dalcroze, ritmo é movimento (MADUREIRA, 2008).

O ritmo, como salientado por Willems (1970 apud MATEIRO E ILARI, 2011, p. 103) tem prioridade na música e é o elemento "mais material" musicalmente. A iniciação musical willemsiana é iniciada com ritmo e som, elementos "pré-musicais que devem ser trabalhados desde tenra idade" (Ibidem, p. 106).

A metodologia de Carl Orff e Jos Wuytack baseou-se principalmente no ritmo, sendo que este é o primeiro elemento a ser trabalho. De acordo com esses pedagogos,

> "A base do aprendizado é a figura da semínima, associada ao pulso e ao caminhar natural das crianças. O treino inicia-se com os compassos binários (simples e composto) [...] e que frequentemente são encontrados nas canções, *lenga-lengas* e danças infantis" (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 316-317, itálico nosso).

As lenga-lengas, em itálico na citação, são conhecidas pelos portugueses como parlendas ou cantilenas (POSITIVO, 2010, 1º ano, p. 57).

De acordo com Willems, o ritmo é o elemento mais corporal da música (MADUREIRA, 2008, p. 65). Para Martenot, "o ritmo é o elemento vital da música. É considerado o primeiro dos elementos musicais a surgir no desenvolvimento da humanidade, e por constituir parte vital da criança" (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 170).

Dando ênfase ao ritmo, Dalcroze sabia que, se os alunos continuassem sentados em suas carteiras, jamais vivenciariam o verdadeiro fazer rítmico musical. O educador percebeu que a marcha, uma das ações bastante valorizadas em sua metodologia, funcionava como um "metrônomo natural", devido a sua regularidade rítmica.

Isto é, o indivíduo tem a capacidade de andar marcando um pulso ininterrupto e inconscientemente. A sugestão de Dalcroze foi que as crianças se conscientizassem desse pulso, através da marcha ou caminhada, estruturada no paradigma da conscientização do funcionamento do corpo.

Os autores do livro didático propõem que a parlenda *Eu já sei contar*, apresentada na atividade, tenha seu pulso marcado com palmas nas pernas. O professor deve apresentar a parlenda às crianças através da leitura da partitura em anexo, e incentivá-las a perceber que o pulso, às vezes, recai sobre um tempo em silêncio. Só após essa percepção, o professor apresentará o conceito de pausa.

Essa ação pode ser associada com o que postulou John Dewey: a criança aprende a fazer fazendo. (MAFFIOLETTI, 1993). Não basta ensinar a teoria – o conceito de pausa. A criança primeiramente deve vivenciar o que é a pausa, para depois conceituá-la. Dewey (1976 apud MAFFIOLETTI, 1003, p. 16) salienta que "só se aprende o que se pratica [...] Toda a

experiência deve ser integrada à vida [...] Tudo deve ser ensinado tendo em visa o seu uso e função na vida."

Se a teoria não for aplicada incialmente à prática, não haverá valor educacional, enfatiza Maffiloletti (1993). Libâneo (1985 apud MAFFIOLETTI, 1993) desperta o educador para a importância dos conteúdos, da vivência e do *aprender fazendo* em detrimento da teoria e da técnica. Isso não significa que os elementos musicais não serão conceituados. Primeiramente, os mesmos devem ser vivenciados, e assim, serão compreendidos em suas concepções teóricas. Schafer afirma que "faz-se música fazendo, e não discursando a respeito do fazer" (MATEIRO E ILATI, 2011, p. 292).

Os autores do livro didático apresentam a continuação da atividade: "mostrar a pausa da semínima, explicando que a duração desse sinal de silêncio equivale à duração da semínima" (POSITIVO, 2010, 4º ano, p. 22). Pressupõe-se que os alunos já tenham o conhecimento da figura semínima e já saibam executar sua duração, pois terão que realizar a duração da pausa da semínima.

Posteriormente, os autores determinam que os alunos executem o ritmo da parlenda com palmas nas semínimas e colcheias e estalos dos dedos nas pausas. Também é proposto que o educador divida a turma em dois grupos, tendo um dos grupos marcando o pulso da parlenda com os pés e o outro grupo batendo o ritmo com as mãos. Essa ação está sustentada na interação das crianças umas com as outras, abordagem do quarto paradigma.

Esses exercícios podem estar vinculados às lições de *Rítmica* de Dalcroze, as quais visavam estabelecer relações complexas entre a música e os gestos, entre o ritmo e a expressão corporal (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 41, itálico nosso). Há, nesta atividade, a vivência corporal dos elementos musicais, base do primeiro paradigma citado por Maffioletti (1993).

Os autores sugerem que os alunos improvisem melodias na flauta, com as quatro notas já conhecidas e aprendidas – dó, si, lá e sol –, utilizando o ritmo da parlenda. Ao educador cabe o cuidado dessa proposição não se tornar uma "anarquia musical" (PAYNTER, 1972 apud FONTERRADA, 2008, p. 186), pois supõe-se que todos tentarão "compor" ao mesmo tempo. Há que se ter o cuidado de o educador conseguir perpassar por todas as crianças e ouvir suas "composições", pois o mesmo deverá registrar algumas delas na pauta. Os alunos deverão tocar as composições dos colegas escritas pelo educador em grafia não convencional. Essa ação pode ser associada ao quarto paradigma – interação das crianças

umas com as outras e da reflexão sobre os novos paradigmas pedagógicos musicais abordados por Kleber (2006).

Na segunda parte da atividade, é proposto que o educador toque a gravação da obra *The Entry os Phoebus*, de Frank Purcell, que se encontra no material de apoio do livro 1, onde as crianças deverão reconhecer o pulso do compasso ternário e perceber a presença das pausas no final das frases. Os autores sugerem que os pulsos que possuem sons sejam representados por quadrados pintados, e os pulsos com silêncio sejam representados por quadrados brancos, ou vazados.

Considerações

Esta atividade foca o som e o silêncio, ação valorizada por Schafer ao incentivar os alunos a perceberem a paisagem sonora ao redor (1992 apud MATEIRO I ILARI, 2011). Ao introduzir a percepção auditiva e corporal para que se sinta o som e o silêncio, o educador estará treinando o ouvido dos alunos a "escutarem" atenciosamente, e não apenas "ouvirem", diferenças postuladas por Paynter (Ibidem, 2011). Essas ações podem ser associadas ao terceiro paradigma – desenvolvimento de habilidades.

Cabe também, ao educador, ser um mediador e incentivador quando da composição das crianças, seja em escrita da notação convencional ou não convencional. O educador deverá valorizar a composição de cada criança, não importando a forma da escrita. É ele quem deve incentivar que os alunos toquem o que eles próprios compuseram, gerando ambiente propício para a integração com o ambiente externo e com outros sujeitos, proposições do quarto paradigma.

Para a realização desta atividade, o professor deve ter conhecimento da leitura de partitura musical. Também deve associar várias ações na trama da complexidade e dos novos paradigmas da pedagogia musical, tais como percepção entre som e silêncio, habilidades de leitura e escrita convencional, percepção da paisagem sonora, habilidades para o manuseio de um instrumento musical, competências para a criação, a produção e a reprodução sonora, habilidades rítmicas instrumentais e corporais. Conclui-se que esta atividade só poderá ser realizada tendo à frente um profissional que tenha o domínio da linguagem musical.

3.5.5 Atividade 5: CAIPIRA

17ª atividade do livro da Editora Positivo (5º ano, 3º volume, páginas 52, 53 e 54)

Embasamento teórico

Esta atividade aborda o conhecimento sobre a música caipira – interação com o meio exterior, base do quarto paradigma. A origem da palavra *caipira*, os instrumentos musicais desse gênero musical, o povo caipira e os nomes de dois nomes da música caipira. Esses aspectos levam ao conhecimento a respeito do que é falar sobre música, dando a conhecer elementos provenientes do meio cultural do nosso país.

Faixa etária indicada

Esta atividade se encontra no Livro 5 – 5º ano – da Editora Positivo, e é indicada para a idade de 10-11 anos.

Objetivos da atividade

A finalidade principal da atividade é apresentar o gênero musical caipira e dois nomes da música caipira: Nhá Gabriela e Nhô Belarmino.

Materiais utilizados

Para que os alunos conheçam a linguagem interiorana (caipira) do país, os autores do livro didático sugerem que o educador distribua gibis com histórias em quadrinhos do

personagem Chico Bento, de Maurício de Souza, e que incentive as crianças a identificarem características desse tipo de linguagem.

Há também a sugestão de que o educador mostre às crianças, através do portal Positivo, a entrevista concedida pelo filho do casal, sujeitos principais da atividade. Para tanto, o educador deverá ter, em sala de aula, um computador com acesso à internet ou direcionar as crianças ao laboratório de informática.

Analisando a atividade

No início da atividade, os autores do livro didático explanam o que vem a ser a terminologia caipira. "*Kaai pira* em língua indígena significa o que vive afastado (*Kaa* – mato; *pir* – corta mata, *pira* – peixe)" (POSITIVO, 2010, 5º ano, p. 52, itálicos dos autores). Outras explanações são apresentadas, a saber: o nome dado aos colonizadores, caboclos, mulatos e negros pelos indígenas guaianás, do interior de São Paulo.

Caipira é uma palavra que designa, geralmente, as pessoas que moram nas regiões interioranas, afastadas do litoral e dos grandes centros metropolitanos. Outros termos são aplicados, como: capiau, para Minas Gerais; matuto, para o Nordeste; colono, para a região Sul; e caiçara, para os moradores do litoral. (Ibidem, 2010). Parece haver uma contradição nesta explicação. Os autores mencionam que caipira se aplica às pessoas do interior, longe do litoral, e ao mesmo tempo, aplicam o termo às pessoas do litoral do país.

Os autores explanam sobre a cultura linguística dos caipiras, como por exemplo, fazer uso das palavras *pregunta*, e não pergunta, *paia*, e não palha, *animar*, e não animal, *brusa*, e não blusa. De acordo com a Sociolinguística, "toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de *variedades linguísticas*" (MUSSALIN E BENTES, 2001, p. 32, itálico das autoras). Esse conjunto de variedades linguísticas utilizadas por um grupo social é chamado de *repertório verbal* (Ibidem, 2001, p. 32, itálico das autoras). É um contrassenso afirmar que há línguas com vocabulário pobre ou errado. Cada língua é adequada à sociedade e ao lugar que a usa. Não existem línguas "inferiores" (Ibidem, 2001, p. 42, grifo das autoras). Essa afirmação demonstra preconceito linguístico. O dito "falar errado" é, na verdade, uma variedade linguística, afirmam as autoras.

Há estudos relevantes sobre o povo e a cultura caipiras, e um dos maiores estudiosos foi Cornélio Pires, jornalista, escritor, folclorista e etnógrafo da cultura e do dialeto caipira, que divulgou e valorizou a "cultura caipira nos centros urbanos do Brasil" (POSITIVO, 2010, 5º ano, p. 52).

Os autores apresentam conceitos sobre a música caipira: é também conhecida como "música de raiz e música do interior" (Ibidem, 2010, p. 53).

Finalizando, apresentam dois dos grandes nomes da música caipira: Nhô Belarmino e Nhá Gabriela, relatando a vida, a carreira, curiosidades, e apresenta uma das composições mais conhecidas do casal: "As mocinhas da cidade". Ao explanar sobre os principais compositores e intérpretes da música, os autores estão focando o falar sobre música – integrando conhecimento de contextos externos, citado por Maffioletti (1993).

O falar sobre música é uma ação que não deve ser desvalorizada, pelo contrário, essa possibilidade deve dialogar com o fazer música, resultando em discussões que interajam com a vivência musical (LOUREIRO, 2010). Como discutido no capítulo 1 do presente trabalho, as divergências entre falar e fazer música devem ser evitadas (Ibidem, 2010).

Considerações

O livro didático do 5º ano aborda com mais frequência o falar sobre música. Essa ação não deveria ser desvinculada da vivência musical, fazendo com que o educador musical aliasse o conhecimento sobre os grandes nomes da Música e os instrumentos musicais em experiências musicais complexas e significativas. Falar sobre determinado compositor poderia estar aliado à uma vivência musical sobre o mesmo e sobre sua obra, resultando em apresentações instrumentais e teatrais.

O falar e o fazer música não deveriam estar desvinculados um do outro (LOUREIRO, 2010). Estes deveriam estar urdidos e tecidos em uma trama complexa, sem estarem dissociados e fragmentados em fios separados. No entanto, um professor que não tenha o domínio dos elementos da linguagem musical poderá realizar a maioria das atividades do livro didático do 5º ano. Isto se deve ao fato de o livro abordar com mais frequência o falar

musical: histórias, fatos, curiosidades sobre os grandes compositores, audição e apreciação de obras e conhecimento dos instrumentos musicais.

3.5.6 Atividade 6: VAMOS BATER LATA

28ª atividade do livro da Editora Saraiva (1º ano, Unidade 8, páginas 76 e 77)

Embasamento teórico

Esta atividade se inclui no desenvolvimento da percepção auditiva para identificar sons graves e agudos e da percepção rítmica para a reprodução sonora com o instrumento de percussão, nesse caso, os autores sugeriram a lata. Esta ação está vinculada ao desenvolvimento de habilidades – terceiro paradigma.

Também se inclui na interação das crianças umas com as outras – quarto paradigma – por sugerir a interação de dois grupos tocando sons graves e agudos simultaneamente e concentração na regência do professor para a realização da percussão.

Faixa etária indicada

A sexta atividade selecionada para fazer parte desta análise está no livro Batuque Batuta do 1º ano, e é indicada para a idade de 6-7 anos.

Objetivos da atividade

O principal objetivo desta atividade é focar o conhecimento de sons graves e agudos através de materiais sonoros. Os sons graves e agudos são conhecidos como altura do som. Outro objetivo é a formação de dois grupos que executem a percussão nos instrumentos das alturas grave e aguda simultaneamente, resultando em interação. Também tem a finalidade de realizar o cânone, apesar de não estar no enunciado da atividade.

Materiais utilizados

Para a realização desta atividade, o educador deve pedir, antecipadamente, que as crianças façam uma pesquisa em casa e tragam para a sala de aula objetos que produzam som, como por exemplo, caixas de plástico ou de papelão, brinquedos, panelas e tampas de panelas, garrafas pet etc.

Analisando a atividade

O desenvolvimento da habilidade de perceber e identificar a altura dos sons, associada à conscientização do funcionamento do corpo, foi sendo construído em degraus, consolidando o que Piaget idealizou como assimilação, equilibração e acomodação do conteúdo (MAFFIOLETTI, 1993).

Fazendo um retrocesso no livro didático do 1º ano, encontrou-se atividades que exploravam a altura sonora, e a primeira destas atividades, intitulada *A voz dos animais*, explorava a percepção auditiva no reconhecimento dos sons provenientes de alguns animais, como macaco, boi, cavalo, cachorro rosnando, cachorro latindo etc.

A segunda atividade que abordava a altura sonora foi a intitulada *Altos e baixos*, onde os autores apresentavam a experimentação da altura sonora através do corpo. Por exemplo, ao ouvir os sons graves, a criança se agacharia. Ao ouvir os sons agudos, a criança ficaria de pé.

A terceira atividade, chamada *Baixos e altos*, é uma variação da anterior, onde as crianças ouviriam a sequência de alturas sonoras com o auxílio do CD e realizariam um exercício mais elaborado com o corpo – subir, descer, ficar em cima e ficar em baixo.

Na quarta atividade, intitulada *O som das coisas*, os autores propunham que o educador pedisse às crianças que mostrassem os objetos sonoros trazidos de casa, como os citados anteriormente, e que demonstrassem os sons que os mesmos produziam. Ao percutir o som do objeto, o educador deveria auxiliar que a criança relacionasse a sonoridade do objeto com a altura grave ou aguda, e o separasse por dois grupos sonoros: o grupo dos objetos que produzem som grave e o grupo dos objetos que produzem som agudo.

Na quinta atividade, denominada *Graves e agudos*, as crianças escutariam os sons gravados no CD de forma sucessiva e, a cada som, mostrariam um cartaz escrito grave e outro escrito agudo, conforme o som escutado.

Para que se chegasse na atividade em questão, os alunos desenvolveram uma rede complexa do conhecimento da altura dos sons de diversas maneiras: através do corpo, através da percussão em objetos diversos, através da percepção auditiva da voz dos animais e da gravação de sons diversos.

Primeiramente, os autores conceituam *Percussão*, que é o nome dado ao

> conjunto de instrumentos dos quais os sons são obtidos por meio de ações, como: bater com as mãos ou com baquetas, raspar, agitar ou friccionar. Exemplos: pandeiro, surdo, reco-reco, chocalho, bateria, repenique, congas, atabaque, tamborim, djembê, tantã, agogô entre outros (SARAIVA, 2010, 1º ano, p. 76).

Fazendo uma analogia com o conceito dos autores, Grove (1994) conceitua instrumentos de percussão como instrumentos que são sacudidos, percutidos, girados ou friccionados através de uma membrana, placa ou barra de metal ou madeira ou qualquer outro material rígido. Carmo Bartoloni salienta que

> não se bate um instrumento de percussão, percute-se. (Percutir) é algo muito mais amplo. Portanto, aprender a percutir um tambor com as mãos corretamente pode fazer com que os alunos entendam todo o mecanismo [...] quando usarem as baquetas (BARTOLONI, 2011, p. 15).

Os autores do livro didático usaram a palavra *bater* por ser uma terminologia que pode abranger uma ação mais lúdica e pedagógica, e talvez, pelas latas serem instrumentos alternativos de percussão. Apesar de que, de acordo com a ênfase dada por Paiva (2005), qualquer instrumento que pode produzir som pode ser considerado instrumento de percussão contemporânea. “Uma folha de zinco ou qualquer produtor de som pode ser interpretado como instrumento potencial” (BOUDLER, 1996 apud PAIVA, 2005, p. 5).

O título da atividade parece estar em contradição com os instrumentos utilizados, já que as crianças trouxeram de casa objetos variados, como citados anteriormente. Portanto, as crianças não vão apenas “bater latas”, mas “bater” todo tipo de “instrumento”.

Edgar Willems e Carl Orff foram os educadores musicais que mais evidenciaram o uso de materiais sonoros (MATEIRO E ILARI, 2011). Willems selecionou alguns instrumentos como apitos, sinos de vários tamanhos, carrilhões, tubos de plástico, sirenes etc., para desenvolver de forma complexa os elementos musicais, dentre eles, o ritmo, o timbre e a altura dos sons. Orff, além de classificar pandeiros, bumbos, triângulos, chocalhos, clavas etc., também classificou outros instrumentos de percussão de "altura indeterminada" como blocos de madeira, tubos e "a inclusão de instrumentos de todos os tipos e culturas" (Ibidem, 2011, p. 145 e 147).

Seguindo com a realização da atividade, os autores determinam que os alunos peguem os materiais que produzam som grave e toquem junto com os sons graves que escutarão, assim como os materiais que produzam som agudo, com os sons agudos. Há uma partitura para instrumentos de percussão no corpo da atividade, mas os autores não esclarecem se as crianças devem ler essa partitura. Os autores deixam claro que os alunos realizarão a atividade através da percepção auditiva, devido à frase "pegue o seu recipiente [...] e toque junto com a percussão [...] que você vai *ouvir*" (SARAIVA, 2010, 1º ano, p. 76, itálico nosso).

Em seguida, a turma deve ser divida em dois grupos. O primeiro grupo é formado pelas crianças com os materiais de som grave, e o segundo, com os materiais de som agudo – interação com o contexto. O grupo do som grave começará primeiro, e o grupo do som agudo iniciará quatro tempos depois. "Daí para a frente, você deve continuar tocando sem parar" (SARAIVA, 2010, 1º ano, p. 77). Os autores não utilizam a terminologia *cânone* para designar a realização da atividade, contudo, parece claro que o objetivo do final da atividade seja a execução do cânone.

Considerações

Ao inserir a atividade *Vamos bater lata*, o educador deve ter conhecimento de que outras atividades dão suporte gradativo a esta no processo pedagógico dos sons graves e agudos. Como são crianças pequenas, a ordem deve ser estabelecida, já que o primeiro passo é ouvir e identificar os sons graves e agudos. Depois, produzir os sons com movimentos corporais. Em seguida, realizar movimentos corporais mais elaborados. Adiante, selecionar e

classificar os objetos de acordo com o som obtido dos mesmos. A seguir, identificar os sons ouvidos associando cartazes e por último, realizar os sons com percussão rítmica nos instrumentos. As habilidades de identificação, reprodução e criação do mundo sonoro são reflexões do terceiro paradigma e fazem parte de competências complexas musicais, associando fenômenos dos novos paradigmas da Educação Musica.

Cabe ao professor ter o conhecimento da leitura da partitura, sendo que esta é apresentada na atividade. Do contrário, o professor realizará a atividade apenas por sua percepção auditiva, ouvindo o CD repetidas vezes para a memorização do ritmo da parlenda.

3.5.7 Atividade 7: O TAMBOR E O VIOLÃO

21ª atividade do livro da Editora Saraiva (2º ano, Unidade 6, páginas 64 e 65)

Embasamento teórico

A presente atividade está fundamentada no desenvolvimento de habilidades, pois é necessário que a criança desenvolva seu pensamento para discutir, debater e responder as questões da atividade e desenvolva a capacidade de tocar o tambor e o violão.

A atividade se inclui também na interação com o meio externo e na interação das crianças umas com as outras, devido à sugestão da construção do tambor e do violão a partir da materiais reaproveitados e à formação de grupos tocando juntos os instrumentos propostos e cantando a canção *O tambor e o violão*.

Faixa etária indicada

Esta atividade é apresentada no livro Batuque Batuta da Editora Saraiva, destinado ao 2º ano e à faixa etária de 7-8 anos.

Objetivos da atividade

A finalidade a que se destina a atividade é o cantar, através do aprendizado da canção *O tambor e o violão*, a interação das crianças umas com as outras e com a produção sonora desses instrumentos.

Outro objetivo da atividade é construir o tambor e o violão a partir de materiais reaproveitados e levar a conhecer o mecanismo da produção de som dos instrumentos.

O terceiro objetivo é a interação entre dois grupos para tocarem os instrumentos e cantarem a canção juntos.

Materiais utilizados

Serão necessários a construção de tambores e de violões a partir de materiais reaproveitados. Os autores do livro propõem que as crianças construam seu próprio violão e tambor, como é indicado na atividade.

Analisando a atividade

A construção de instrumentos musicais possui uma trajetória coerente às necessidades e possiblidades de povos, épocas e lugares diferentes. Desde os rudimentares tambores até os mais sofisticados instrumentos digitais, a trajetória traçada pelo ser humano associou os materiais disponíveis, retirados da natureza, até a alta tecnologia, seguindo a transformação do tempo e do espaço no meio social (PACHECO, 2007), ações que podem estar enquadradas em fenômenos da complexidade.

Ao analisar esta atividade, que ressalta a descoberta dos sons produzidos em instrumentos musicais confeccionados a partir de materiais reciclados, que é a sequência da atividade anterior, onde as crianças construíram um violão, houve a necessidade de verificar a importância, no País, de metodologias e atividades voltadas para a construção de instrumentos alternativos.

Após a busca, constatou-se que vários são os projetos no Brasil que envolvem a construção e a produção de som em instrumentos musicais a partir de material reaproveitado, e é inegável a importância dos fenômenos complexos sociais, ambientais e econômicos que essas ações podem proporcionar. Dentre inúmeros projetos, destacar-se-á, na análise desta atividade, o projeto *Sucata Sinfônica*, de Formiga – MG e o projeto *Pedacursão*, de Santa Maria – RS.

O professor Alex Arouca, idealizador do Sucata Sinfônica, criado em 2010, junto com seus alunos, confecciona inúmeros instrumentos musicais a partir de sucata: tubos de PVC, pedaços de mangueira, garrafas de vido e de plástico, latas etc. O professor constrói os instrumentos nota por nota, utilizando a afinação de instrumentos convencionais para realizar testes de qualidade de som e afinação nos instrumentos sucateados. Além da confecção de instrumentos, o projeto desenvolveu uma banda, na qual os alunos tocam obras regidas pelo

professor Alex, utilizando os instrumentos construídos por eles mesmos (CAMARGOS, 2013).

O projeto Pedacursão, idealizado pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, criado em 2003 como fruto da inserção da disciplina Educação Musical no curso de Pedagogia da Universidade, também se volta para a construção e a percussão de instrumentos musicais a partir de material reciclado. Incialmente, o professor de percussão Eduardo Guedes Pacheco realizava atividades com instrumentos convencionais como pandeiros, chocalhos, tambores, berimbaus, agogôs, dentre outros.

Em determinada aula, foi proposto que os alunos apresentassem uma atividade musical abordando discussões de aulas anteriores. Para surpresa do professor, um dos grupos executou uma obra apenas com sons produzidos pela água. "Os alunos usaram baldes, garrafas, pedras jogadas na água, bombas de chimarrão sopradas em copos cheios de água, mangueiras e pedras de gelo", relata Pacheco (2007, p. 91). Além do estranhamento inicial, a música causou grande fascínio aos que a assistiram e aos que a executaram.

O professor enfatiza que tocar e fazer música com material reciclado exige procura, pesquisa e busca de possibilidades sonoras diversas. Aprender a tocar um instrumento, seja convencional ou alternativo, não significa apenas dominar técnicas de execução sob a direção de um professor, mas também criar formas de executar. Essa tarefa pode se tornar uma possibilidade complexa real de construção do conhecimento dos elementos musicais.

> Educar musicalmente através de instrumentos construídos a partir de material reciclável oportuniza a descoberta de conhecimentos em processos criativos, lúdicos, tanto organizacionais quanto comunicacionais. O instrumento musical criado e sua própria criação tornam-se um meio de Educação Musical (MENTZ, 2003, apud PACHECO, 2007, p. 92).

Neste âmbito, a Música não é compreendida apenas como talento inato, mas também como campo de conhecimento acessível a quem o desejar. De acordo com Bellochio (2007, p. 1, itálico nosso), "não existem pessoas *amusicais*; todos os seres humanos são capazes de algum tipo de resposta musical à sua cultura."

Suzuki, pedagogo musical que abordou a construção de instrumentos musicais, postulou que os pais, principais incentivadores do fazer musical, devem introduzir o instrumento musical de maneira lúdica, através da construção, em conjunto, de um

instrumento com material reciclado. “A criança participa da manutenção do instrumento, o que pode ser muito útil quando ela própria tiver de cuidar de um instrumento ‘de verdade’” (SUZUKI, apud MATEIRO E ILARI, 2011, p. 208, grifo das autoras).

Meyer-Denkmann também enfatizou a experimentação sonora através da criação de instrumentos e da invenção de outras maneiras de tocar.

> Ao deixar que as crianças produzam suas músicas, *inventem novos instrumentos* e novos jeitos de lidar com instrumentos convencionais, Meyer-Denkmann desenvolve um extraordinário potencial metodológico, criativo e antiautoritário para se trabalhar na aula de Música (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 222, itálico nosso).

Na concepção de Meyer-Denkmann, o foco não está no instrumento, e sim, no comportamento da criança em relação à produção sonora. Portanto, a educadora enfatiza a necessidade de valorizar e sensibilizar as habilidades sensório-motoras empregadas ao tocar um instrumento (Ibidem, 2011).

Vale lembrar, como salienta Britto (2003), que o trabalho com instrumentos pode reunir ampla variedade de fontes sonoras. A educadora salienta que

> Podem-se confeccionar objetos sonoros com as crianças, introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais aproveitados do cotidiano etc., com o cuidado de adequar materiais que disponham de boa qualidade sonora. [...] o mais importante é permitir e estimular a pesquisa de possibilidades para produzir sons em vez de ensinar um único modo, em princípio correto, de tocar cada instrumento (BRITTO, 2003, p. 64-65).

Além da valorização dada ao instrumento musical alternativo, um outro fundamento no qual esta atividade se apoia é o cantar. A proposta metodológica de Kodálly era essencialmente estruturada na utilização da voz e no acesso à Música através do canto, ação disponível a qualquer indivíduo e presente por toda a sua vida (MATEIRO E ILARI, 2011). As canções eram folclóricas e nacionalistas, comprometidas com o resgate da identidade nacional. A ênfase era dada no canto em grupo. Kodálly afirma que “é importante desenvolver o hábito de entonação desde muito cedo, porque depois, talvez, não seja possível aperfeiçoar essa capacidade” (FONTERRADA, 2008, p. 157). O canto, para Kodálly, era a base para o desenvolvimento da afinação vocal. A voz, segundo o educador, é o único instrumento que todos carregam consigo, e todo ser humano, salvo algumas exceções, conseguem cantar.

Gertrud Meyer-Denkmann (1970 apud MATEIRO E ILARI, 2011, p. 232) enfatiza que “o canto é emocional e vinculado à letra, ao texto, e preencheria uma função importante na socialização musical de crianças”. Ou seja, o canto pode ser considerado uma prática que associa vários fenômenos complexos como emoção, afetividade, socialização, utilização da voz como instrumento musical, afinação, saberes culturais etc.

Paynter argumenta que a disciplina Música, assim como outras áreas artísticas, é para todos, não podendo ser realizada apenas por poucos. “O papel da Música nas escolas não é o de formar instrumentistas, mas o de proporcionar o contato com a Música através de experiências variadas e criativas” (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 251). A atividade a ser analisada aborda esse fundamento, que sustenta que a Música deve ser acessível a todos.

Os autores do livro didático introduzem a seguinte questão: “[...] todo som é produzido por uma vibração. No caso do violão, são as cordas que vibram. E no caso do tambor, o que vibra para produzir som?” (SARAIVA, 2010, 3º ano, p. 64). É proposto que o educador fomente uma discussão a respeito desse assunto, levantando hipóteses.

Em seguida, é apresentada a canção *O tambor e o violão*, onde as crianças devem aprender a cantá-la, para depois tocar os instrumentos juntamente com a canção. As onomatopeias *deng dereng* e *tum tum tum* imitam os sons do violão e do tambor respectivamente, e as crianças devem compor um diálogo entre os dois instrumentos enquanto se canta a canção.

Posteriormente, os autores elaboram outras duas questões, nas quais os alunos deverão novamente discutir, levantar dúvidas e hipóteses, onde o professor não dará uma resposta pronta, mas será um mediador, orientando o raciocínio a partir do conhecimento prévio do alunado.

Os autores tecem uma breve explanação sobre a vibração dos sons a partir das cordas do violão e da membrana do tambor. Os autores também incentivam que as crianças utilizem os próprios violões construídos na atividade anterior, pois a realização da atividade é voltada para o uso dos instrumentos alternativos.

Os autores propõem uma interação entre dois grupos, onde um grupo tocará o tambor e outro grupo tocará o violão, e juntos cantarão a canção. Sugerem que “metade da turma pode tocar o tambor (*ou bater palmas*) e a outra pode tocar o nosso violão confeccionado na aula passada” (SARAIVA, 2010, 3º ano, p. 65, itálico nosso).

Se o objetivo é construir, tocar, manusear, explorar e conhecer o tambor, parece não haver consistência na sugestão dos autores para que as crianças batessem palmas. Se cada criança possui seu tambor, que foi construído previamente para esta aula, não há a necessidade de bater palmas, já que o foco é na interação com os sons do tambor e do violão, construídos a partir de materiais reciclados.

Considerações

Confeccionar instrumentos musicais a partir de material reaproveitado pode parecer uma atividade voltada apenas para as artes plásticas. No entanto, como enfatizou o professor Alex Arouca, a confecção dos instrumentos requer também ações complexas, como percepção auditiva aguçada para que se produza timbres diversos e alturas corretas das notas, pois os mesmos deverão ser afinados e apresentar sonoridades que enriqueçam o fazer musical, reforçando o paradigma do desenvolvimento de habilidades.

Se o foco for somente na construção dos instrumentos, sem priorizar sua qualidade sonora, um educador de qualquer área do conhecimento, com as devidas orientações do livro didático, terá capacidade de realizar a atividade. No entanto, se o foco se voltar para a qualidade da afinação sonora e do timbre de cada instrumento, práticas moldadas à competências complexas, deverá realizar a atividade um educador musical com acuidade auditiva bastante desenvolvida.

3.5.8 Atividade 8: DITADO MUSICAL

21ª atividade do livro da Editora Saraiva (3º ano, Unidade 6, páginas 52 e 53)

Embasamento teórico

A atividade apresentada se inclui no desenvolvimento de habilidades, devido à abordagem de percepção, identificação e escrita da sequência de sons escutados a partir do CD que faz parte do material de apoio do livro didático.

Faixa etária indicada

A atividade está presente no livro Batuque Batuta do 3º ano da Editora Saraiva, e é indicada para crianças de 8-9 anos.

Objetivos da atividade

O objetivo desta atividade é o ditado musical, onde as crianças conseguem escutar, identificar e escrever a sequência de dez sons ouvidos a partir do CD.

Materiais utilizados

Nesta atividade, as crianças utilizarão apenas o livro didático de música e o lápis de escrever, sendo que as habilidades para a escuta e a escrita convencional são o foco principal. As crianças anotarão na própria atividade do livro o que foi escutado.

Analisando a atividade

Ao buscar fundamentos relacionados ao ditado musical, notou-se que há pouco material que trate do assunto. Por ser uma atividade que envolve uma trama complexa de competências auditivas, de leitura e de escrita, que fazem parte da teoria musical, e que exige percepção auditiva extremamente apurada, pressupõe-se que os professores de Música não estão se aprofundando na técnica do ditado musical. Isso pode ser confirmado diante das inúmeras atividades analisadas – 297 ao todo – e apenas uma, que é a atividade selecionada para fazer parte da análise, aborda essa metodologia.

O foco principal da oitava atividade selecionada é o ditado rítmico. Apesar do nome da atividade ser *Ditado Musical*, o ditado apresentado na mesma não envolve melodia e harmonia, apenas o ritmo. Diante disso, presume-se que o nome mais adequado para a atividade deveria ser *Ditado Rítmico*.

Os autores iniciam a atividade com um conceito de ditado: "Um ditado é um texto que uma pessoa diz para outra escrever" (SARAIVA, 2010, 3º ano, p. 52). Sendo assim, o ditado musical é um som rítmico, melódico ou harmônico produzido por voz humana ou instrumento musical para que outra pessoa transcreva-o para o papel.

O ditado, segundo Pozzoli (1983), é a percepção auditiva do som. Através da percepção, chega-se à escrita do sinal musical convencional. A operação complexa para a realização do ditado consiste em dois momentos: "*apanhar e reter* os sons de que se compõe a frase [...] e *expressá-los* graficamente, com os sinais convencionais" (Ibidem, 1983, p. 5, itálicos do autor).

Para Willems (1980 apud MATEIRO E ILARI, 2011, p. 96), "a formação do ouvido é central" na Educação Musical. Para que haja interação com os sons, a criança precisa aprender a lidar com o som e com o silêncio, organizar a escuta e classificar os sons através da escrita, enfatiza Schafer (1992, apud METEIRO E ILARI, 2011).

Os autores do livro didático sugerem uma ordem para a realização do ditado. Primeiro, ouvir a marcação de quatro *pulsos*. Ao ouvir a gravação, percebe-se que não são os *pulsos* que são marcados, e sim quatro *tempos* de um compasso quaternário. Supõe-se que os autores trocaram as terminologias. A seguir, a criança ouve e organiza, mentalmente, os sons e os silêncios de cada sequência. Depois, a criança formula hipóteses para a organização. Em

seguida, a sequência é tocada pela segunda vez para que haja a confirmação da hipótese. Adiante, escuta-se a sequência pela terceira vez para que haja a correção da hipótese, isso se houver o erro. Todas essas etapas são realizadas mentalmente. Por último, a hipótese é conferida e só então é escrita com as figuras da semínima e pausa da semínima nos espaços em branco do livro. Serão tocadas dez sequências de quatro tempos cada uma, onde há a alternância de sons e silêncios – semínima e pausa da semínima.

Maffioletti (1993) enfatizou a importância dada ao aprender a pensar. A ênfase no pensamento valoriza o desenvolvimento de capacidades mentais, também preconizado por Gagné: "Se aprendizagem é mudança comportamental, conhecer o que ocorre na mente é a chave para orientar essas mudanças" (GAGNÉ apud MAFFIOLETTI, 1993, p. 16).

As capacidades cognitivas de "detectar, discriminar, identificar, classificar, recriar, inventar, analisar e avaliar" passaram a ser uma constante no processo pedagógico musical, declara Maffioletii (1993, p. 16), sendo, portanto, capacidades voltadas para a complexidade, por associarem vários fenômenos das habilidades humanas.

Considerações

Para a realização desta atividade, o educador deve propor ambiente que favoreça a percepção auditiva das crianças. O incentivo à reflexão sobre som e silêncio, à percepção e aguçadura auditivas e à correção deverão ser uma constante para a execução da atividade, reforçando o desenvolvimento das habilidades voltadas para a problematização, discussão, imprevisibilidade e curiosidade, fenômenos ressaltados pelos novos paradigmas pedagógicos musicais refletidos por Kleber (2006) e Nascimento (2003) e para os aspectos da trama complexa.

Quanto à capacidade para orientar a atividade, apenas um profissional com o domínio da linguagem musical poderá exercê-la, pois esta requer o domínio da percepção auditiva dos sons e da escrita dos mesmos em grafia musical convencional.

3.5.9 Atividade 9: ESCATUMBARARIBÊ

17ª atividade do livro da Editora Saraiva (4º ano, Unidade 5, páginas 48, 49 e 50)

Embasamento teórico

A nona atividade enfatiza as habilidades rítmicas e habilidades motoras, competências relacionadas ao paradigma do desenvolvimento de habilidades.

Faixa etária indicada

A atividade está inserida no livro Batuque Batuta do 4º ano da Editora Saraiva, e é indicada para crianças de 9-10 anos.

Objetivos da atividade

O objetivo principal da atividade é a habilidade rítmica e a coordenação motora para a realização do jogo de copos.

Materiais utilizados

Nesta atividade, as crianças utilizarão copos de plástico, latas ou recipientes para a realização do jogo.

Analisando a atividade

Na primeira atividade do livro do 4º ano que aborda o jogo de copos, intitulada *Viviane Beineke*, as crianças conhecem a professora de Música, pesquisadora e autora de livros voltados para a Educação Musical Viviane Beineke. Na entrevista gravada em CD, Beineke fala de seu trabalho e apresenta o *jogo de copos*, brincadeira divulgada pela educadora e que está sendo difundida nas escolas como uma forma lúdica do processo pedagógico rítmico e motor.

Na segunda atividade, denominada *Um brinde à Viviane*, os autores incentivam, primeiramente, que as crianças façam a "batucada" com a boca, pronunciando as sílabas Tu, Ba, Co, Pé, Ta, Ta, Co. Essas são as sílabas que serão percutidas na canção que acompanhará o jogo de copos.

Memorizadas e cantadas as sílabas que serão percutidas, passa-se o ritmo para as mãos e os copos. Os autores orientam, passo a passo, como proceder a atividade com as mãos, copos e as sílabas cantadas.

A terceira atividade que aborda o jogo de copos, intitulada *Mingau no copo*, os autores sugerem a canção *Mingau*, também gravada em CD. Não há a mesma forma de realizar o jogo de copos da atividade anterior, apenas uma variação, onde as crianças baterão os copos com a boca para cima e para baixo, na mesa ou no chão, acompanhando as sílabas grifadas na letra da canção.

A atividade em questão, *Escatumbararibê*, traz a letra da canção e uma variação silábica, retirada da sequência da segunda atividade, para que as crianças treinem o jogo de copos, que nesta atividade, é mais elaborado. As três atividades apresentadas anteriormente à presente atividade selecionada podem ser enquadradas nos pressupostos de Piaget quanto à assimilação, equilibração e acomodação (MAFFIOLETTI, 1993) pela necessidade de serem realizadas por etapas. Também podem estar urdidas na trama do pensamento complexo, por envolverem diversas habilidades para a realização da atividade.

Segundo Tecca (2003, p. 35, grifo da autora), "a criança é um ser 'brincante', e brincando, faz música". As brincadeiras musicais da criança, suas experimentações, o desenvolvimento de recursos e construção do conhecimento encaminham as habilidades para níveis mais elaborados e complexos, uma das características do terceiro paradigma de

Maffioletti (1993), enriquecendo o processo pedagógico musical e fazendo com que o real fazer musical seja significativo. (TECCA, 2003).

A professora Viviane Beineke, idealizadora do jogo de copos para a canção *Escatumbararibê*, relata uma experiência ao realizar a atividade.

> [...] uma aula, na qual trabalhávamos o jogo de copos da canção "Escatumbararibê" para um grupo de crianças e uma delas disse: "professora, mas tem que passar o copo, senão não tem graça". E percebemos que a passagem dos copos de um para outro na roda fazia toda a diferença: o deslocamento de um trabalho que focaliza o desafio individual, virtuosístico, tão valorizado na área da música, para um fazer coletivo, que depende da colaboração no grupo para funcionar. É justamente nessa passagem do copo entre os brincantes que pode se estabelecer o jogo, que depende tanto do desempenho individual como coletivo, com regras estabelecidas pelo grupo que joga (BEINEKE, 2008, p. 10, grifos da autora).

Os autores do livro didático não propõem ainda, neste nível, que a brincadeira seja realizada em grupo. O jogo proposto por Beineke envolve, além da batucada com os copos e o jogo com as mãos, passar os copos para os colegas ao lado dentro do tempo correto.

A autora (2008) ressalta que os jogos musicais favorecem uma relação positiva com o fazer musical, onde errar é permitido, pois, o que normalmente é considerado "erro", passa a fazer parte da brincadeira. A educadora exemplifica a brincadeira "Rabo do Tatu", também com jogo de copos, na qual acelera-se a batucada gradualmente, até não mais ser possível sustentar o ritmo.

A educadora enfatiza que "a brincadeira 'dá certo' quando o jogo começa a 'dar errado' e não é mais possível acompanhar a música, quebrando a métrica estabelecida no jogo" (Ibidem, 2008, p. 11, grifos da autora). As gargalhadas dos alunos no final do jogo, totalmente envolvidos, com os copos espalhados, revela que a brincadeira aconteceu realmente, resultando em um fazer musical inspirado pela alegria "de quem brinca 'por brincar' e sem medo de errar" (Ibidem, 2008, p. 11, grifo da autora). As crianças simplesmente ficam em "estado de brincadeira", afirma a autora.

No jogo de copos, presente na atividade selecionada, estão intrínsecos alguns fenômenos humanos tecidos em uma trama complexa, tais como emoção, equilíbrio, motricidade, consciência, concentração, movimento, canto e brincadeira. "O prazer e a alegria de fazer a música devem ser ressaltados, contribuindo, assim, para o desenvolvimento emocional da criança" (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 309).

As autoras enfatizam, também, que, no processo pedagógico musical, é de suma importância que haja equilíbrio entre corpo e mente, isto é, uma relação entre a coordenação motora e a consciência musical do aluno. O desenvolvimento emocional, motor e cognitivo, os aspectos relacionados ao corpo e ao movimento e a tomada de consciência intelectual na compreensão da Música convergem num único ponto: o desenvolvimento global e complexo da criança.

Jos Wuytack (Ibidem, 2008) destaca dois aspectos ligados à Música: o movimento e o canto como ferramentas para uma vivência musical complexa. O movimento concretiza os elementos da Música, e pode ser associado às canções e aos instrumentos musicais. O canto é fundamental, devido à voz ser o instrumento natural do ser humano e, salvo raríssimas exceções, todos a possuem; a voz deve ser amplamente utilizada nas aulas de Música, enfatiza o educador.

A atividade *Escatumbararibê* pode estar inserida no fundamento de Wuytack, pois aborda os elementos destacados pelo educador – o canto – através do aprendizado da canção que leva o mesmo nome –, e o movimento – o jogo com os copos e com as mãos –, enfatizando e valorizando os aspectos emocionais, cognitivos e psicomotores, características voltadas para a subjetividade humana, um dos princípios do pensamento complexo.

Considerações

A realização da atividade do jogo de copos exige prática, concentração e interação. Mesmo que nesta atividade ainda não há a sugestão de se executá-la em grupo, posteriormente o educador poderá inserir, através das atividades vindouras, o jogo em grupo.

Esta atividade, apoiada no paradigma do desenvolvimento de habilidades rítmicas e motoras, não requer que o orientador do jogo seja um profissional habilitado em Música. Apesar de ser um brinquedo cantado, um jogo musical, que envolve ritmo, motricidade e concentração aliados ao canto, e de ser uma atividade que envolve uma trama de ações complexas, um profissional de qualquer campo do conhecimento é capaz de realizá-la.

3.5.10 Atividade 10: SOLFEJO

31ª atividade do livro da Editora Saraiva (5º ano, Unidade 8, páginas 97, 98 e 99)

Embasamento teórico

A décima atividade apresentada se inclui no paradigma do desenvolvimento de habilidades, por inserir o solfejo, por meio da leitura dos números e dos nomes das notas. Solfejar é uma das habilidades intelectuais da Música. Também é proposto o conhecimento dos modos maior e menor da escala de Dó, outra habilidade intelectual da teoria musical.

Faixa etária indicada

A presente atividade está inserida no livro Batuque Batuta do 5º ano da Editora Saraiva, e é indicada para crianças de 10-11 anos.

Objetivos da atividade

O principal objetivo desta atividade é o processo pedagógico do solfejo, uma das habilidades intelectuais da Música que requer a leitura e o cantar das notas.

Materiais utilizados

Nesta atividade, as crianças utilizarão a voz como instrumento musical para o solfejo.

Analisando a atividade

Segundo Willems (2000), o solfejo diz respeito, essencialmente, à leitura e à escrita musical, e é uma das atividades de caráter intelectual da Música, pois implica as bases das notações rítmicas e melódicas.

Dalcroze estruturou sua metodologia em três bases, a saber: a rítmica, o solfejo e a improvisação. O solfejo dalcroziano consiste, primeiramente, no solfejo oral e corporal, e posteriormente, o escrito. O solfejo, para Dalcroze, envolve habilidades complexas intelectuais, motoras, perceptivas e criativas, como pode-se perceber pela citação a seguir. A criança tem a oportunidade de

> cantar, mover, gesticular, reger e tocar instrumentos de percussão. É através do solfejo que o aluno desenvolve o ouvido interno, a afinação, a aptidão vocal, a respiração, a leitura e a interpretação. Os exercícios de solfejos melódicos e rítmicos são acompanhados de gestos, marcando os compassos e as pulsações, indicando as frases através das mudanças de direção. Deve-se buscar a interação entre a experiência auditiva e a experiência física (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 42).

Kodálly, outro educador que também se preocupou com o solfejo, criou, juntamente com outros educadores húngaros, 21 álbuns com solfejos melódicos a uma, duas e/ou três vozes. Como educador, Kodálly percebeu que os intervalos semitonados eram os mais complicados de serem cantados pelas crianças e pouco utilizados nas canções infantis húngaras. Desse modo, o educador buscou estruturar os solfejos melódicos e rítmicos a partir das canções infantis folclóricas do seu país, partindo da escala pentatônica.

De acordo com a atividade selecionada para esta análise, "'solfejar' é cantar apenas as notas musicais, sem textos. Portanto, ao utilizar números para cantar as notas musicais, você está solfejando" (SARAIVA, 2010, 5º ano, p. 97, grifo dos autores).

Alguns educadores utilizam números no processo pedagógico do solfejo, ao invés de sílabas. Os números correspondem aos graus da escala, sendo que o primeiro número é o primeiro grau, que é a tônica da escala. Os autores do livro didático propõem que o primeiro solfejo seja feito no modo maior, por reprodução, isto é, a criança ouve a sequência numérica e em seguida repete a sequência escutada. O número 1 corresponde à nota dó, o 2 ao ré, o 3 ao mi, o 4 ao fá e o número 5 à nota sol. É tocada, no CD, a primeira sequência de "números"

(5,1,5,1,5) e as crianças devem repetir semelhante ao que foi ouvido. Ao todo, a atividade propõe seis sequências de alturas para o modo maior e seis para o modo menor

Kodálly utilizou sílabas nos solfejos rítmicos como auxiliar nas dificuldades de crianças iniciantes, tais como Tá, para um tempo, ou semínima; Ti, para meio tempo, ou colcheia; Tateti (ou Tititi) para as quiálteras e Tafatefe (ou Tiritiri) para as semicolcheias. A pausa era representada pela letra Z, onde se permanecia em silêncio. Esses métodos não são novos e nem foram idealizados apenas por Kodálly, mas são adaptações de métodos já existentes em outros países (FONTERRADA, 2008, p. 158; MATEIRO E ILARI, 2011, p. 77).

Em seguida, os autores apresentam a sequência numérica no modo menor, onde as crianças cantam, por reprodução, a sequência numérica correspondente a cada nota, sem, no entanto, falarem um número diferente para o terceiro grau, que será o mi bemol. As crianças perceberão a diferença apenas por meio da audição.

Adiante, os autores inserem os nomes das notas correspondentes aos números. Agora as crianças ouvirão a sequência e cantarão os nomes das notas, tanto no modo maior quanto no modo menor. Ao ouvir o mi bemol, as crianças percebem a diferença da altura apenas pelo ouvido, mas continuam cantando a nota mi.

Considerações

O educador musical, ao inserir o solfejo, deve estar ciente das dificuldades que enfrentará com a realização da leitura musical. O trabalho deve ser gradativo, como afirmou Kodálly, iniciando primeiramente com gestos, em seguida inserindo as figuras mínima e semínima, depois as colcheias e assim sucessivamente. A criança perceberá a altura dos sons por apenas uma linha no início, e depois pelas notas distribuídas nas cinco linhas. O educador será o modelo musical a ser seguido pelos alunos. Dalcroze incentiva o uso do piano para o desenho da linha melódica; já Kodálly dá ênfase à voz do professor.

O foco principal da aprendizagem do solfejo não é o conteúdo teórico dos intervalos, mas as habilidades complexas da percepção, internalização, memorização e realização das alturas. O processo pedagógico se dá a partir da imitação para o processo

intelectual. A aprendizagem do solfejo traz dois benefícios: a primeira é voltada para a percepção auditiva. A segunda, como consequência, é a aprendizagem concreta dos intervalos.

Kodally afirma que é necessário que o educador tenha uma "formação musical consistente" (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 80), pois o mesmo será o modelo a ser imitado pelos alunos. Para a realização do solfejo da presente atividade, deverá ministrar o conteúdo um profissional que tenha habilitação em Música, devido ao solfejo ser uma prática que visa o conhecimento e o domínio dos elementos musicais como figuras de tempo, notas, pauta, clave, compasso e pulsação.

3.6 Conhecendo os sujeitos da pesquisa e as concepções dos professores quanto às suas ações nas aulas de Música

Para a realização dessa pesquisa, quatro educadores haviam se disponibilizado a responder às entrevistas no início da pesquisa; no entanto, um desses educadores não quis participar. As entrevistas foram realizadas, portanto, com três educadores de duas escolas particulares de educação básica. Como foi assegurado total sigilo tanto dos sujeitos quanto dos locais, os educadores receberam pseudônimos. As entrevistas foram marcadas por telefone para acontecerem em horário e local escolhidos pelos entrevistados e foram gravadas em aparelho celular com o devido consentimento dos entrevistados. Os nomes fictícios foram escolhidos pela pesquisadora. São eles Vivian, Wilson e Olívia. A seguir, será traçado o perfil de cada professor.

Vivian, 42 anos, professora de musicalização do primeiro ano (para crianças com faixa etária de 6 a 7 anos) do ensino fundamental – 1ª fase – de uma escola particular de Goiânia há quinze anos, cursou Magistério, Bacharelado em Música – Piano – pela Universidade Federal de Goiás e possui cursos de musicalização infantil como formação continuada. Vivian escolheu ser entrevistada em um sábado, no pátio de uma panificadora que lhe é familiar.

Wilson, 29 anos, professor de musicalização do segundo, terceiro, quarto e quinto anos (para crianças com faixa etária entre 7 e 11 anos) do ensino fundamental – 1ª fase – da mesma escola particular em que Vivian atua. São parceiros de trabalho e planejam as aulas juntos. Possui o curso técnico em Música – Canto, estuda instrumento de sopro em uma escola pública de Música de Goiânia e, atualmente, está cursando Letras na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Possui cursos de musicalização infantil, como formação continuada. Wilson escolheu ser entrevistado no pátio da escola em que trabalha, logo após seu horário de trabalho.

Olívia, 39 anos, professora de musicalização das séries iniciais do ensino fundamental (para crianças entre 7 e 11 anos) de uma escola particular de Goiânia. Possui o curso técnico em Música – Piano e é licenciada em Letras – Português e Inglês – por uma faculdade do interior de São Paulo. Possui cursos de musicalização infantil, como formação continuada. Atua, também, como professora de Música para bebês e professora de piano em seu domicílio. Olívia foi entrevistada em sua própria casa.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados e associados à fundamentação teórica dessa pesquisa: atuações dos professores no processo pedagógico musical nas escolas de educação básica, utilização do livro didático, conhecimento das metodologias abordadas pelos pedagogos musicais, conhecimento da lei que trata da obrigatoriedade do processo educativo de Música no currículo das escolas básicas.

Trazendo à luz os dados quanto ao livro didático adotado pelas escolas em que trabalham, Vivian e Wilson declaram que utilizam o livro didático de música adotado pela escola como suporte, como um dos instrumentos didáticos importantes para a sala de aula, e não como a principal ferramenta no processo educativo. Wilson afirma que busca outros livros didáticos de Música e outros suportes, como internet, para enriquecer suas aulas.

Olívia não utiliza o livro didático adotado pela escola sistematicamente. Declara que retira algumas atividades do livro, adapta para a realidade do seu alunado e ministra as aulas de Música. Questionada quanto à sua ação em não utilizar de forma sistemática o livro adotado, Olívia diz que, no planejamento, aponta que utilizará uma atividade do livro abordando determinado conteúdo, e adaptará outras atividades concomitantemente aos conteúdos abordados.

Essas respostas remetem à Tourinho (2007), Verceze e Silvino (2008), Souza (2011), Soares (2002), que declaram que o livro didático não deve ser um material didático único e exclusivo a ser usado. O mesmo deve estar em consonância com outros materiais e, principalmente, com a criatividade do educador, enriquecendo o fazer musical.

Barreto e Monteiro (2008) também corroboram com as opiniões dos professores, declarando que o livro didático deve ser um suporte teórico e prático para o alunado, um instrumento que apoia a ação docente e um material organizado e sistematizado dos conteúdos que serão trabalhados de forma processual na sala de aula. Os educadores entrevistados têm a consciência de que apenas o livro não é suficiente na ação de ensinar. A busca e a investigação constantes, a criatividade e a formação continuada devem fazer parte da vida de um professor, visando enriquecer as aulas de Música.

Questionados quanto à metodologia que sustenta as aulas de Música, Wilson declarou não seguir nenhuma metodologia. Afirmou já ter ouvido falar nos pedagogos e que conhece algumas teorias de aprendizagem, pois a escola em que trabalha é sócio interacionista e construtivista. Diz que, na disciplina Música, as atividades são centradas nas crianças, que

incentiva a autonomia, a livre expressão, a criação, o canto, e que às vezes conduz suas aulas com algumas ideias que as crianças trazem de casa.

Essa declaração nos leva às propostas teóricas de Piaget a respeito do construtivismo, de Vygotsky e Wallon com os princípios sociointeracionistas e dos pedagogos Willems, Dalcroze, Kodály. Estes últimos constituíram a primeira geração de educadores que transformaram o ensino musical mecânico e sem vida, para uma proposta viva, prazerosa e, além de tudo, centrada na criança (MATEIRO e ILARI, 2011). Parece claro que os professores desconhecem as metodologias propostas pelos pedagogos musicais. Observa-se que falta mais leitura sobre o tema para o conhecimento de que suas ações possam estar fundamentadas em alguma metodologia ou paradigma.

Vivian afirma que já esteve familiarizada com as teorias de aprendizagem, devido ao curso de magistério, mas não está familiarizada com os paradigmas musicais os quais se apoiam nas teorias. Diz não seguir uma metodologia específica, mas que trabalha a Música em sala de aula de forma a incentivar a expressão corporal, o movimento, a apreciação musical, e diz utilizar muitas canções folclóricas, brinquedos cantados e parlendas, incentivando o canto de forma constante.

Sua opinião pode ser associada à reflexão de Maffioletti (1993) quanto ao paradigma que sugere que a consciência do funcionamento do corpo leva ao desenvolvimento do pensamento; para se ter conhecimento da teoria musical, é preciso a vivência corporal dos elementos musicais.

O terceiro paradigma apresentado por Maffioletti (1993), que pode estar presente nas atividades trabalhadas por Vivian, cita que o desenvolvimento do pensamento e das habilidades permite que o homem evolua. A autora explica que é necessário promover a vivência de habilidades que permitam que a criança identifique, reproduza, crie e recrie o mundo sonoro.

O cantar nas aulas de Vivian também pode-se associar à teoria de Kodálly, que centra sua proposta na voz humana, que é o instrumento mais acessível que a criança tem (MATEIRO e ILARI, 2011; FONTERRADA, 2008). Pode associar-se, também, as parlendas e os brinquedos cantados a uma das metodologias propostas por Orff, que utiliza as parlendas (ritmo aliado à palavra) na Educação Musical elementar, termo que explica a Educação Musical relacionada ao início, ao princípio, contribuindo para a formação da personalidade do indivíduo (MATEIRO e ILARI, 2011).

Olívia declara já ter ouvido falar dos pedagogos musicais, mas que não conhece seus métodos e tampouco conhece as teorias de aprendizagem nas quais os paradigmas da Educação Musical se apoiam. Para suas aulas de Música, propõe jogos e brincadeiras com ritmos diversos, canções folclóricas em português e de outros países, construção de instrumentos musicais e incentiva desde cedo a criança pequena a utilizar o corpo e a voz para fazer música.

A professora declara, ainda, que propõe às crianças marchar, pular, saltitar, andar, balançar etc. As propostas de Vivian podem ser associadas ao paradigma da consciência da vivência corporal dos elementos musicais (Maffioletti, 1993) e à Rítmica de Dalcroze, que faz com que o aluno se familiarize com a linguagem musical por meio dos movimentos rítmicos corporais, a Kodály, que faz uso das canções folclóricas da língua materna e de outras línguas e também a Willems, que trata dos movimentos básicos de locomoção como um dos métodos para iniciação musical: marchar, correr, saltar, balançar, saltitar, girar (MATEIRO e ILARI, 2011).

Em se tratando de formação profissional, Vivian possui Magistério, o que a preparou para a educação, é bacharel em Piano, e tem vários cursos de formação continuada em musicalização.

Wilson possui curso técnico em Canto, e atualmente cursa Letras. Wilson não possui curso de licenciatura ou mesmo um curso universitário. No entanto, o professor afirma que os cursos de formação continuada em musicalização e a busca constante por livros e sites que o orientam a ensinar, habilitaram-no a dar aulas de Música.

Olívia possui curso técnico em Piano e um curso universitário de dois anos em Letras, mas se diz competente para dar aulas de Música, devido aos múltiplos cursos de formação continuada em musicalização. A professora afirma que os cursos que fez são suficientes, e que na universidade não se ensina tanto a prática, e sim a teoria, como se observa em uma de suas citações:

> Você lê demais, aprende teoria demais, e na hora de colocar a mão na massa... quer dizer, na hora de repassar *pras* crianças, você fica [...] sem saber o que fazer [...]. Tenho certeza que meus cursos são muito mais capazes de me guiar para dar minhas aulas do que um curso superior de Música.

Observa-se em Olívia a crença de que a universidade não a habilitaria suficientemente tanto quanto os cursos de extensão a habilitaram. Talvez Olívia tenha chegado a essa conclusão devido ao seu curso de Letras não a ter habilitado para dar aulas, pois a professora não possui licenciatura em Música, ou seja, não tem conhecimento do das diretrizes que regem o currículo do curso de licenciatura em Música.

Em se tratando da formação do educador musical de acordo com Fonterrada (2008), pode-se observar que Vivian, Wilson e Olívia parecem não possuir a habilitação para desenvolver o processo pedagógico musical para a educação básica. No entanto, devido aos cursos de formação continuada e à constante busca de leituras e subsídios que reforcem seus conhecimentos, conseguem apresentar o fazer musical e a vivência com o mundo sonoro nas escolas em que trabalham.

Figueiredo (2011) discute sobre a habilitação do professor de musicalização e explica que, não havendo o professor licenciado em Música, o professor pedagogo deve preparar-se para a musicalização através de cursos de formação continuada, ou por meio da assessoria de um educador musical.

Penna (2007) corrobora que a licenciatura em Música é a formação adequada para o educador musical, pois é esta que dá ao profissional o direito legal e formal de ensinar. A licenciatura em Música, também, oferece conteúdos relacionados às Ciências Humanas e Sociais, Antropologia e Psicopedagogia, direciona o futuro educador às políticas educacionais além de conhecimentos musicais e prática instrumental (BRASIL, 2004).

Indagados quanto aos conteúdos que os professores abordam nas aulas de Música, Vivian, Wilson e Olívia responderam de forma semelhante. Vivian e Wilson fazem planejamento juntos, apesar de ministrarem aulas para níveis diferentes. Vivian valoriza o canto, os brinquedos cantados e as parlendas em sua atuação na sala de aula, propõe encenações em canções folclóricas infantis e canções da MPB. Wilson, que também enfatiza o canto, propõe algumas encenações de cantores que as crianças gostam, como Michael Jackson, Lady Gaga, Elvis Presley. Vivian afirma que o cantar desprende a timidez e desenvolve a oralidade da criança. Wilson declara que as encenações ajudam as crianças a se tornarem mais desenvoltas. Olívia utiliza bastante o movimento e a expressão corporal, incentivando que as crianças pulem, marchem, saltitem, desenvolvendo a locomoção básica e habilidades motoras.

De acordo com os relatos, a *grosso modo*, nota-se que sabem fazer e falar sobre música, mas parecem desconhecer a fundamentação teórica e ideológica do que fazem.

Ao serem questionados quanto à obrigatoriedade da Música nas escolas de educação básica, Vivian, Wilson e Olívia se posicionaram de maneira semelhante. Vivian relata que as crianças dos dias atuais estão inseridas em uma cultura de música comercial, música de programas de televisão e filmes, "música horrível que a mídia lança no mundo e a criança é obrigada a engolir", conforme o relato de Vivian. A professora diz que não descarta a música da mídia, pois esta faz parte da vida da criança, mas mostra que há também a música popular, erudita e as canções folclóricas que são passadas de geração a geração. Vivian declara que o "fazer música" trabalha questões como timidez, retraimento, medo, ansiedade, nervosismo, indisciplina, problemas familiares, socialização, concentração e interação, e que a Música na escola básica é um dos maiores ganhos que a educação brasileira conseguiu alcançar.

Wilson corrobora que as crianças gostam muito da música da mídia, da cultura das massas, e que não pode contrariar as preferências que as crianças trazem. Propõe que as crianças conheçam outros estilos, outros compositores, apresenta filmes que trazem biografias de compositores famosos, conta histórias, sugere encenações. Wilson declara que as crianças do quinto ano estão "antenados" nas músicas da mídia, mas que também apreciam descobrir o novo. Considera a Música na escola de educação básica de grande importância para o desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo da criança.

Olívia relata que quando estudava, não havia aulas de Música na sala de aula, mas que sua mãe vivenciou a Educação Musical, e que o ensino de Música da época das séries iniciais de sua mãe era resquício do Canto Orfeônico, conforme uma de suas citações: "Minha mãe conta que aprendia a ler notas na pauta, aprendia a solfejar, aprendia todos os hinos cívicos, patrióticos [...] Aprendia muita coisa que hoje só se aprende em uma escola de música." Esclarece que é importante a criança saber brincar e jogar com música, não apenas tocar um instrumento, mas produzir sons e ritmos, "fazer música de verdade."

De acordo com as respostas dos professores, pode-se tecer um paralelo com a citação de Hummes (2004), a qual esclarece que, atualmente, encontram-se professores falando sobre música, e não fazendo música, utilizando-a como recreação, relaxamento e festejos, colocando-a em um patamar sem relevância. O professor deveria desenvolver, em seu aluno, habilidades do fazer musical como apreciação, execução, criação e experimentação

dos vários timbres sonoros, dos instrumentos, dos múltiplos sons que o corpo pode proporcionar. A Educação Musical não deve ser um "ensino elitista e excludente" afirma Loureiro (2010, p. 167). A Música é para todos, afirmam os pedagogos musicais (MATEIRO e ILARI, 2011). Observa-se a unanimidade entre os professores entrevistados ao afirmarem o quanto a Música é importante desde as séries iniciais para a formação do indivíduo.

Quanto à Lei de nº 11.769/08, os professores declaram não estar muito familiarizados com a mesma. Sabem que existe a Lei, mas parece desconhecer o que diz a Lei. É provável que não tenham conhecimento de que o desenvolvimento dos conteúdos de Música é obrigatório, mas não exclusivo no currículo escolar, e que as outras áreas artísticas como Teatro, Dança e Artes Visuais devem ser contempladas. Supõe-se, também, não terem o conhecimento de essa Lei não indica como exigência a formação específica do professor para a prática da disciplina Música na escola.

Pode-se notar que os três professores estão cumprindo seu papel no processo pedagógico musical nas escolas particulares de educação básica. Mas percebe-se a falta de conhecimento científico, de embasamento teórico, de leituras mais aprofundadas nas questões metodológicas. Conhecem os conteúdos e sabem transmiti-los, mas parece não saber por que o estão fazendo. Contudo, estão desenvolvendo o processo educativo musical da qual as escolas de educação básica necessitam.

ARREMATANDO A TRAMA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a sanção da Lei de nº 11.769/08, que pleiteia que "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular" (BRASIL, 2008) nas escolas de educação básica do país, instituições têm se voltado para a inserção da Música em seu currículo, e as editoras têm se preocupado em elaborar, divulgar e distribuir material didático que aborde esses conteúdos.

Sabe-se da importância da Música no ser humano e de como esta o afeta de várias formas, seja no âmbito afetivo, emocional, social, seja no cultural e cognitivo, valorizando a subjetividade, que é uma das preconizações do pensamento complexo. O fazer musical deveria ser um trabalho voltado não apenas às técnicas virtuosísticas, trabalho este importante para formar o *performer*, mas também tecer junto à complexidade do fazer musical como criação, apreciação, produção e experimentação de som, expressão de sentimentos e desenvolvimento das habilidades motoras, rítmicas, vocais, instrumentais e auditivas. Ademais, há diversas formas de se experimentar e vivenciar a música (PENNA, 2012), e a associação desses fenômenos deveria estar urdida na trama do pensamento complexo.

Pode-se concluir que a Música deveria ser para todos, e não um fazer elitista, excludente, para um número limitado de talentosos, como afirma Penna (2012). Os conteúdos dos elementos musicais deveriam ser organizados num sistema como um todo, de modo que conseguissem envolver os alunos em sua subjetividade. Sem isso, seria música como recurso para preencher os tempos das aulas, como auxílio no processo do ensino das disciplinas, como meio para comemorar datas festivas do calendário escolar e como ocupação. Seria um processo musical generalista, racional, técnico, e por que não dizer, linear e cartesiano.

Quanto aos livros didáticos, cabe ao educador, seja de qualquer disciplina, se posicionar com senso crítico sobre o material que está adotando e utilizando. Lembrando que o livro didático não é o principal suporte no processo pedagógico. O mesmo é, indubitavelmente, um meio relevante no que se diz respeito à vivência processual e gradativa dos conteúdos na sala de aula. Contudo, é o professor que deve dirigir o livro didático e os conteúdos, conforme as necessidades e diversidades da sala de aula.

A respeito dos livros didáticos de Música, pode-se ressaltar que, ao utilizar um programa que mecanize e automatize, de forma gradativa, os conteúdos da disciplina Música,

poderá haver o risco de engessar e racionalizar a vivência, a experiência e o fazer musical, suplantando a subjetividade da complexidade humana ao experimentar e vivenciar a Música. A Educação Musical deveria ser desenvolvida com base em prática e produção sonora, em experimentações diversas, em vivências corporais, em ensaios, tentativas e erros, em incertezas e dúvidas – princípios centrais do pensamento complexo – em expressões criativas e em realizações sonoras que tragam significado do que seja realmente o fazer musical.

Contudo, se não houver o educador que tenha o conhecimento da linguagem musical para desenvolver a Educação Musical, necessita-se de material que oriente o professor de outro campo de conhecimento e que esteja disponível para exercer o processo educativo da Música.

Os paradigmas da Educação Musical, apontados nas atividades, não são um roteiro fixo para a docência musical, não são lineares e fechados em si mesmos, não estão explicitados, pelos autores dos livros, nas atividades analisadas. Pelo contrário, foram indicados após minuciosa leitura e análise das mesmas. Dependendo do ponto de vista do educador, do momento histórico e do meio em que o mesmo exerce sua função docente, esses paradigmas podem permear o fazer musical de forma a enriquecer o ensino dos elementos musicais, fazendo com que o educador reflita sobre o que está ensinando, e também sobre como o aluno aprende, mediante a busca do conhecimento das teorias de aprendizagem aqui, sucintamente, apresentadas e da reflexão sobre os paradigmas da Educação Musical tecida por Maffioletti (1993), Nascimento (2003), Kleber (2006) e Machado (2008).

Como explicitado por Maffioletti (1993), as teorias são mais consistentes, enquanto que os paradigmas transmutam conforme o momento sócio histórico em que se vive. Esses paradigmas foram refletidos na década de 1993. Vinte anos já se passaram, e por isso, o educador precisa estar consciente das mudanças que ocorreram no mundo e, assim, refletir, adaptar e conduzir à elaboração de novas propostas e ideias, tecendo os fenômenos em associações complexas. “É isso que mantém o sistema vivo e pertinente” (FONTERRADA, 2008, p. 136). Pode-se concluir que nenhum idealizador gostaria de ver suas reflexões e propostas sendo utilizadas de maneira cristalizada, linear e estagnada, o que impediria que os fios que tecem a trama da complexidade fossem urdidos e que novos frutos fossem produzidos e adaptados às novas condições da educação.

Respondendo à questão primordial do problema de pesquisa, que diz respeito à apropriação, por parte dos educadores, dos livros didáticos de Música, conclui-se que, para

algumas atividades, é necessário que um profissional habilitado em Música se posicione diante dos conteúdos, uma vez que estes são pertinentes ao educador que tenha domínio dos elementos da linguagem musical. Outras atividades podem ser realizadas por um profissional de outros campos de conhecimento, mesmo este não possuindo o domínio da linguagem musical.

A outra questão a ser respondida condiz à frequência com que os paradigmas acontecem nas atividades. Diante da conclusão desse trabalho, pode-se dizer que as atividades se relacionam mais de perto com o paradigma que trata da interação da criança com o meio. Este paradigma está apoiado na teoria construtivista, proposta por Piaget. Conforme declara Varela (2006) e Maffioletti (1993), o construtivismo tenta explicar como a criança constrói o conhecimento. Piaget explica que o processo de aprendizagem não se dá pelo acúmulo de experiências, e não está nas formas, mas na interação da criança com as mesmas, a partir da assimilação, acomodação e equilibração das experiências adquiridas, desenvolvendo seu intelecto.

A última questão a ser respondida é a que diz respeito à obrigatoriedade da disciplina Música nas escolas de educação básica, frente à Lei de nº 11.769/08. As escolas estão se mobilizando quanto ao desenvolvimento dos conteúdos de Música, no sentido de contratar profissionais que desenvolvam a Educação Musical. No entanto, a demanda é grande frente ao número limitado de profissionais que tenham habilitação em Música, exigência para que aconteça o processo pedagógico musical nas escolas, até mesmo porque os licenciados em Música preferem as escolas especialistas.

As editoras, também, estão se organizando, elaborando e distribuindo material didático que oriente a docência musical. Considerando que não tenha o profissional habilitado em Música, o professor regente, o bacharel ou um educador de outra área do conhecimento se apropria do material e adapta-o às suas condições de conhecimentos e habilidades para o processo pedagógico de musical.

A respeito das entrevistas com os educadores musicais, o que se pode concluir é que, mesmo não tendo o curso de Licenciatura em Música, os três professores estão cumprindo o papel de educar musicalmente as crianças. Apesar de não terem Licenciatura em Música, dominam a linguagem musical e são capazes de ministrar os conteúdos de Música presentes nas atividades dos livros didáticos selecionados. Suas ações estão voltadas para o falar e fazer música concomitantemente. Apesar de não terem familiaridade com as teorias de

aprendizagem, com os métodos dos principais pedagogos musicais e com os paradigmas da Educação Musical, a ação docente desses educadores está voltada para a experimentação e vivência do mundo sonoro, tecendo os fenômenos complexos da subjetividade humana às competências do fazer musical.

No decorrer desse trabalho, enfrentamos alguns problemas, dentre eles, os que se referem às entrevistas. Quatro educadores haviam se disponibilizado a responder à entrevista, mas um deles não pode mais participar. Pode-se concluir que o parecer dos educadores quanto às suas concepções a respeito da Educação Musical e do livro didático foi limitado, não estando a contento as respostas de apenas três educadores, apesar de estas terem sido válidas e fazerem parte importante dessa pesquisa. A partir desse aspecto, supõe-se que embasar as ações docentes em apenas três opiniões resulta em dados bastante reduzidos, o que não possibilita tecer generalizações.

Para futuros estudos, poder-se-á aprofundar e debruçar sobre a coleta de um número maior de opiniões a respeito da docência musical, sobre novos paradigmas educacionais e paradigmas da Educação Musical que forem surgindo, pois os paradigmas não estão estagnados e não se cristalizam (MAFFIOLETTI, 1993). Também poder-se-á investigar sobre a habilitação e formação do professor de Música, sobre como educador/educando ensina/aprende e analisar com mais criticidade as atividades propostas nos livros, e sobre os fenômenos que tecem a complexidade da educação. Assim, pode-se acreditar que a vivência musical poderá abranger as escolas de educação básica do país, beneficiando a formação global do indivíduo, contribuindo para um fazer musical cada vez mais significativo e relevante no sentido de ressaltar a subjetividade humana, princípio do pensamento complexo e dos novos paradigmas da Educação Musical.

Acredita-se que as vozes dos autores que deram base a essa pesquisa, dos educadores que participaram respondendo às entrevistas, dos autores que elaboraram os livros didáticos de Música e a minha própria voz, como educadora musical de uma escola particular de educação básica, todas tecidas em uma trama complexa, possam repercutir e proporcionar reflexões no que tange à Educação Musical nas escolas de educação básica e na apropriação do livro didático como um dos instrumentos a ser utilizado no processo pedagógico musical.

Pode-se concluir que Música não é uma disciplina apenas para ser falada e discutida, e não poderia ser engessada e cristalizada em livros didáticos. Música é uma arte e, por isso, deve ser sentida, apreciada, percebida, realizada e vivenciada em toda a sua trama

complexa. Dessa forma, acredita-se que a Educação Musical chegará a um patamar desejável, fazendo parte do rol das disciplinas relevantes que compõem o currículo escolar e até mesmo dialogando com as mesmas de forma interdisciplinar. Como citou Vieira, logo no início deste trabalho: bonito de dizer, difícil de mudar, mas vamos tentando. Essa é nossa missão de vida como educadores musicais complexos.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Ana Maria Freire. **Teorias da aprendizagem para a prática pedagógica**. Texto elaborado para orientar os alunos de Psicologia da Educação. Bauru: UNESP, 2009.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: II Seminário de Pesquisa em Música da UFG, 2002, Goiânia. **Anais**... Goiânia: CEGRAF, 2002, p. 18-29. Disponível em: http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf Acesso em: 9 ago. 2013.

BARRETO, Beatriz de Castro; MONTEIRO, Maria Cristina Góes. **Professor, Livro Didático e Contemporaneidade.** Rio de Janeiro: PUC, 2008. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/11983/11983.PDF.
Acesso em: 20 abr. 2012.

BARTOLONI, Carmo. **Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros.** 2011. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BEINEKE, Viviane. A Educação Musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. In: **Expressão**, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Ano 1, Nº 1/2, 1997, p. 25-32.

_____. Culturas infantis e produção de música para crianças: construindo possibilidades de diálogo. In: I Congresso em Estudos da Criança. **Anais...** Universidade do Minho, Portugal, 2008.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa:** guia para educadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Professora! Viva a Música!!! In: **Informativo do CENTROMEP**. Santa Maria, ano 10, n. 24, set. 2007. Disponível em: http://www.omep.com.br/centromep/centromep_24.pdf. Acesso em: 26 ago. 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.): Em Foco: História, produção e memória do livro didático. In: Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, Vol. 30, nº 3, 2004, p. 471-473.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. **Diário Oficial da União (DOU) de 29 de dezembro de 2010**. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/24011870/dou-secao-1-29-12-2010-pg-36. Acesso em: 13 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2**, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf. Acesso em: 22 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos (PNLD 2010).** Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574. Acesso em: 3 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 29 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).** Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668. Acesso em: 26 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Seja um professor.** Brasília, MEC, 2012. Disponível em: http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao. Acesso em 2 out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 17 set. 2012.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados.** Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/conleg/textos_discussao/TD92-TatianaFeitosadeBritto.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

CAMARGOS, Chrisley Bruno Ribeiro. Sucata Sinfônica: uma análise sobre a presença de modelos matemáticos em instrumentos feitos de materiais descartáveis. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática – 2013. **Anais...** Curitiba, jul. 2013.

CHAUÍ, Marilena. 1980. **O que é ideologia**. Editora Brasiliense, 34ª edição. São Paulo, 1994.

CRESWELL, J. W. Procedimentos Qualitativos. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 21ª Ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

DEL-BEN, Luciana Marta; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música, **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, set. 2002.

DEL-BEN, Luciana Marta. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DIAS, Natalia Prisco. Música, um conteúdo obrigatório... e agora, pedagogo? In: XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM – 2012 / I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música PIBID e Prodocência do Centro-Oeste. **Anais...** Brasília, out. 2012.

Dicionário GROVE de Música. (Edição Concisa), Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Brincando e aprendendo**: um novo olhar para o ensino de música. São Paulo: UNESP, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **A ABEM e o projeto de música na escola.** UDESC, 2008. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/34541337/palestra-sergio-figueiredo. Acesso em 19 set 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Educação Musical e Legislação Educacional**. In: Educação Musical Escolar. Ano XXI, Boletim 08, jun 2011.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, jun. 2008.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Horizontes da Pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

GALDINO, Cristiane. **Formação do Professor de Música**: demandas novas e emergentes. In: Educação Musical Escolar. Ano XXI, Boletim 08, jun 2011.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise. In: XI Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia. **Anais**... Universidade Do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

GROVE, Dicionário de Música. (Edição Concisa), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

HIRSH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio**: um *survey* com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. 2007. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de Música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, n. 11, p. 17-25, set. 2004.

KODÁLY, Zoltán. **Folk Music of Hungary**. Corvina Kiadó, Budapest, Hungary, 1982.

KIKUCHI, Fabiana Lumi. **A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

KLEBER, Magali. Educação Musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 14, 91-98, mar. 2006.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

LANDIS, Beth; CARDER, Polly. **The Ecletic Curriculum in American Music Education**: Contribuitions of Dalcroze, Kodally and Orff. Reston: Music Educators National Conference, 1972.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Evolução da Pesquisa em Educação. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Geraldo Magela. **Psicologia Funcional**. In: Infoescola, 2010. Disponível em: http://www.infoescola.com/psicologia/psicologia-funcional/. Acesso em: 18 jun. 2013.

MACHADO, Roberto Stepheson Anchieta. **O ensino de música na Escola Municipal Barão de Santa Margarida**: um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Musicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jaques-Dalcroze**: sobre a experiência poética da rítmica: uma exposição em 9 quadros inacabados. 2008. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Cadernos de Formação**: Educação Musical. Porto Alegre, 1993.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MENDONÇA, Rosa Helena. **Apresentação da série**. In: Educação Musical Escolar. Ano XXI, Boletim 08, jun. 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Ciência com consciência**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MURPHEY, Tim. **Music and Songs.** Oxford: Oxford University Press, 2009.

NADAL, Paula. Violeta Hemsy de Gainza fala sobre Educação Musical. In: **Revista Nova Escola**. Rio de Janeiro: Abril, ed. 241, abr. 2011. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/violeta-hemsy-gainza-fala-educacao-musical-627226.shtml. Acesso em: 28 set. 2012.

NASCIMENTO, Fernanda Albernaz do. Educação musical sob a ótica do pensamento complexo. In: **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, p. 105-116, jan. jun. 2012.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do Educação Profissional: novos paradigmas, novas práticas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 69-74, mar. 2003.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. **Materiais didáticos nas aulas de música:** um *survey* com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. 2005. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. In: **Revista Hodie**, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 5, n. 1, 2005.

PACHECO, Eduardo Guedes. Pedacursão: uma experiência de formação em Educação Musical na Pedagogia. In: **Cadernos de Formação**, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, jul./dez. 2007.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Educação musical com função social: qualquer prática vale? In: **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan. jun. 2012.

PIMENTEL, A. O. **O método da análise documental:** seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114. São Paulo, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 26 jun. 2013.

POZZOLI, Heitor. **Guia Teórico-Prático para o ensino do ditado musical** – I e II partes. São Paulo: Ricordi, 1983.

RAMALHO, Priscila. Pedagogia: John Dewey. In: **Educar para crescer**, 2011. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml. Acesso em 18 jun. 2013.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. **A música como elemento lúdico no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em aulas de ensino fundamental – 1ª fase**. 2009. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

ROMANATTO, Mauro Carlos. O livro didático: alcances e limites. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2004, São Paulo**. Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SANTOMAURO, Beatriz. Inatismo, empirismo e construtivismo: três ideias sobre a aprendizagem. In: **Revista Nova Escola**. Rio de Janeiro: Abril, ed. 237, nov. 2010.

Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/inatismo-empirismo-construtivismo-tres-ideias-aprendizagem-608085.shtml. Acesso em 18 jun. 2013.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Regina Marcia Simão. **Música, Cultura e Educação**: os múltiplos espaços de Educação Musical. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SEHN, Juliana Sueli. Modos de pensar o ensino de música na escola: uma análise de livros didáticos de música publicados a partir de 1996. In: Congresso Nacional da ABEM, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010. CDROM.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2007.

SILVA, Jane Cristina da. MEC explica critérios de avaliação do livro didático. In: **Revista de História.com.br**. Brasília, set. 2007. Disponível em: http://www.revistadehistoria.com.br/secao/reportagem/mec-explica-criterios-de-avaliacao-do-livro-didatico. Acesso em: 3 set. 2013.

SILVA, Nisiane Franklin da. **A representação de música brasileira nos livros didáticos de música.** 2002. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOARES, Magda. **Livro didático:** Contra ou a favor? Entrevista concedida a Nós da Escola, 2002. Disponível em: http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php. Acesso em: 10 abr. 2012.

SOARES, Magda. O livro didático e a escolarização da leitura. **TVBrasil,** Rio de Janeiro, p. 1-7, 7 out. 2008. Entrevista concedida a Salto para o Futuro. Disponível em: <http://www.tvbrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm>.
Acesso em 10 abr. 2012.

SOUZA, Jair Gomes de. **O livro didático em debate**: adoção e importância, 2011.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Livro de música para a escola**: uma bibliografia comentada. Porto Alegre: PPGMúsica, 1997. (Série Estudos, 3).

TELLES, J. **“É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”** Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem e Ensino, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116.

TOURINHO, Irene. O livro didático não morreu. Estará Agonizando? Aproximações teóricas sobre um objeto de estudo. In: Encontro Nacional da ANPAP, 16., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2007. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/092.pdf. Acesso em 10 abr. 2012.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **Paradigmas educacionais e modelos de inspecção educativa**. Praia, Portugal, mai. 2006. Disponível em: http://www.academia.edu/647432/Paradigmas_educacionais_e_modelos_de_Inspeccao_Educativa. Acesso em: 2 out. 2013.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, nº 3, p. 338-347, set./dez/ 2008.

WEILAND, Renate Lizana. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 49-57, set. 2007.

WILLEMS, Edgar. **Solfejo:** Curso elementar. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Nome do entrevistado:_____

1. Qual sua opinião a respeito do livro didático adotado pela escola em que você trabalha?

2. Em qual metodologia você baseia seu planejamento das aulas de música?

3. Como você vê a atuação do professor não licenciado na área específica de música ministrando as aulas da mesma?

4. Que conteúdos você aborda em suas aulas de música?

5. Como você encara a obrigatoriedade da música nas escolas básicas?

6. Qual é seu ponto de vista sobre a Lei de nº 11.769/08?

ANEXO B – AS ATIVIDADES SELECIONADAS

Atividade 1: O PULSO

Pulso

Acompanhe a canção com clavas (martelo) e reco-reco (serrote), marcando o pulso.

BATE, BATE!

Cultura popular

BATE, BATE, CARPINTEIRO.
BATE, BATE, SEM PARAR.
BATE O PREGO COM O MARTELO,
SEMPRE ALEGRE A TRABALHAR.

POC, POC, HA, HA, HA,
A TRABALHAR.
POC, POC, HA, HA, HA,
A TRABALHAR.

SERRA, SERRA, MARCENEIRO.
SERRA, SERRA, SEM PARAR.
SERRA A TÁBUA COM O SERROTE,
SEMPRE ALEGRE A TRABALHAR.

ROC, ROC, HA, HA, HA,
A TRABALHAR.
ROC, ROC, HA, HA, HA,
A TRABALHAR.

Partitura, página 98. @MUS001 – Músicas.

Segundo Cooper e Meyer (1960, p. 3), "pulso é um conceito que corresponde a uma série de estímulos recorrentes e regulares. Como os tiques do metrônomo ou relógio, o pulso indica unidades iguais num continuum temporal".

A conscientização sobre o pulso na música é uma questão relevante no desenvolvimento musical da criança. Nessa faixa etária, a maioria das crianças consegue percebê-lo, ainda que não saibam conceituá-lo.

A brincadeira *Escravos de Jó*, uma das mais tradicionais músicas da nossa cultura, proporciona a execução do pulso de forma explícita. Tente executar com as crianças o pulso dessa música, marcando com o corpo ou com um objeto.

Ilustrações: Bernadete Rosa - 2010. Digital.

ESCRAVOS DE JÓ

Cultura popular

ESCRAVOS DE JÓ
JOGAVAM CAXANGÁ.
TIRA, BOTA,
DEIXA FICAR!
GUERREIROS COM GUERREIROS
FAZEM ZIGUE, ZIGUE, ZÁ.
GUERREIROS COM GUERREIROS
FAZEM ZIGUE, ZIGUE, ZÁ.

Partitura, página 99. @MUS001 – Músicas.

Primeiramente, cantar com as crianças, marcando o pulso com palmas ou batendo as mãos nas pernas. Depois, tocar o chocalho ou outro instrumento, marcando o pulso (destacado na letra).

Em duplas, com dois objetos pequenos (caixa de fósforo, pedra de rio, tampinha de amaciante ou de refrigerante ou, ainda, blocos de madeira ou plástico), os quais serão passados de um para o outro no pulso da canção. Podem ser feitas variações de acordo com a letra:

- ESCRAVOS DE JÓ – passar o objeto no pulso;
- JOGAVAM CAXANGÁ – passar o objeto no pulso;
- TIRA – levantar o objeto;
- BOTA – abaixar o objeto no chão;
- DEIXA FICAR – retirar as mãos e deixar o objeto no chão;
- GUERREIROS COM GUERREIROS – passar o objeto no pulso;
- FAZEM ZIGUE, ZIGUE, ZÁ – segurar o objeto e fazer que passa, mas segurar o objeto na mão.

Fazer a comparação do pulso musical com as batidas do coração ou do relógio, pois as crianças compreendem bem essa analogia.

Segue uma sugestão de atividade, utilizando a gravação da obra "Relógio musical vienense", parte da *Suíte orquestral Háry János*, de Kodály.

Ouvir, sentindo o pulso. Em seguida, encontrar formas de demonstrar o pulso com o corpo, com movimentos estacionários ou em locomoção.

A melodia, um elemento marcante, pode servir como um estímulo a mais, adicionando-se a ela a letra do instrumental "Relógio musical vienense".

Depois que os alunos demonstrarem segurança na execução do pulso, utilizando as mãos, o movimento pode ser deslocado para outras partes do corpo. A locomoção, acompanhando o pulso da música, constitui uma ideia antiga, uma sugestão dada aos professores para auxiliar os alunos a realizarem um pulso constante, sem interrupções. A experiência com crianças, no entanto, mostra que a transferência do movimento pulsante para os pés está longe de ser uma habilidade motora simples de ser executada. As habilidades motoras manuais normalmente se desenvolvem – e são estimuladas – antes das habilidades pedais. Não basta pedir aos alunos que saiam marchando, galopando ou saltitando ao som da música, sem antes preparar o movimento por meio da percepção auditiva e da transferência da sensação do pulso para diferentes partes do corpo.

Atividade 2: CONHECENDO ALGUMAS BRINCADEIRAS DE OUTROS PAÍSES

Conhecendo algumas brincadeiras de outros países

Esta seção é dedicada a inserir a criança no contexto da multiculturalidade e a despertar o interesse dela pela música ao redor do mundo.

Música

OBWISANA

Cultura popular – Gana

Partitura, página 94.

@MUS002 – Músicas

OBWISANA-SANA-NA, OBWISANA-SA.
OBWISANA-SANA-NA, OBWISANA-SA.

A letra significa:
VOVÓ, MACHUQUEI MINHA MÃO NUMA PEDRA.

Mostrar, no mapa, a localização de Gana, país do continente africano. Em seguida, dispor as crianças sentadas no chão, em roda, e entregar uma pedrinha a cada uma delas. Seguindo o pulso da canção, as crianças devem passar suas pedras para o companheiro da direita, fazendo com que tais pedras se movam em sincronia (movimento usado na canção "Escravos de Jó"). Para auxiliar no aprendizado do movimento, usar as palavras "pega" e "passa", num pulso bem marcado.

CANIDÉ

Cultura popular – Canto dos Indígenas Tupinambá

Partitura, página 95.

@MUS002 – Músicas

CANIDÉ IOUNE,
CANIDÉ IOUNE,
HEURAOUEH.

Tradução:
PÁSSARO AMARELO,
PÁSSARO AMARELO,
DA COR DO MEL.

Essa foi a primeira canção indígena registrada pelo seminarista francês Jean Léry na época do descobrimento do Brasil, em uma tribo indígena chamada Tupinambá, da região da Bahia (mostrar no mapa a localização da Bahia).

As línguas indígenas fazem parte do patrimônio cultural brasileiro. Por esse motivo, é fundamental ensinar a pronúncia correta (conforme o exemplo da gravação) e explicar o significado das palavras, despertando, assim, nos alunos, a curiosidade e o respeito pelos ambientes linguísticos diferentes do seu. No caso específico das línguas indígenas de nosso território, é interessante observar que eram faladas pelos habitantes autóctones do país.

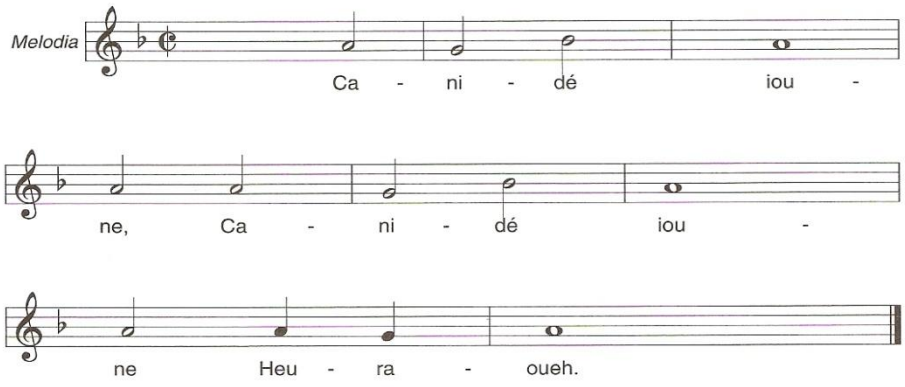
- Ensinar a canção e falar sobre o seu significado;
- marcar o primeiro tempo com som do corpo, batendo, por exemplo, as mãos nas pernas; depois, pode-se usar o tambor;
- marcar o terceiro tempo com chocalho;
- fazer uma introdução com apitos de pássaros ou usar apenas a cabeça da flauta doce fechando e abrindo a abertura inferior e, também, o pau de chuva ou outros instrumentos que traduzam o ambiente silvestre. Se possível, tocar a melodia na flauta doce soprano;
- em seguida, executar o bordão com xilofones.

Você sabia?

Bordão é um dos elementos fundamentais utilizados nos instrumentos de placas, constituindo-se de um intervalo de quinta sobre o tom fundamental da escala sobre a qual a música foi composta. Com alunos principiantes, toca-se o bordão de quinta com as duas mãos ao mesmo tempo, a mão esquerda sobre a fundamental, e a mão direita sobre a quinta. À medida que os alunos adquirem segurança no manejo das baquetas, segue-se o uso alternado das mãos. Pode-se tocar quintas em outras tonalidades, acompanhando a harmonia da música. Mais adiante, os acompanhamentos podem se tornar mais sofisticados, desenvolvendo-se pequenas formas em ostinatos, modificando-se os intervalos e acrescentando-se pequenas células melódicas.

CANIDÉ

Cultura popular – Canto dos Indígenas Tupinambá



Atividade 3: VAMOS TOCAR FLAUTA DOCE?

Vamos tocar flauta doce?

Minha flauta mágica é uma canção de imitação: professor, aluno, experimente esta "magia".

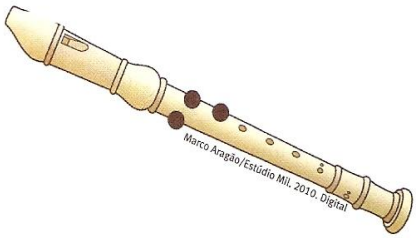
MINHA FLAUTA MÁGICA

Marcos Schreiber

Partitura com a grafia dos sons

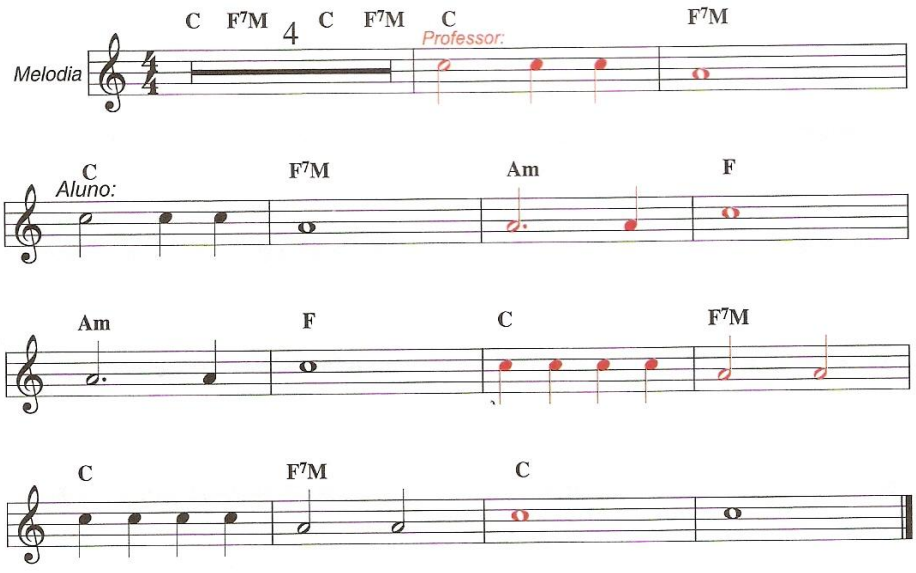
Partitura, página 92.

@MUS003 – Músicas



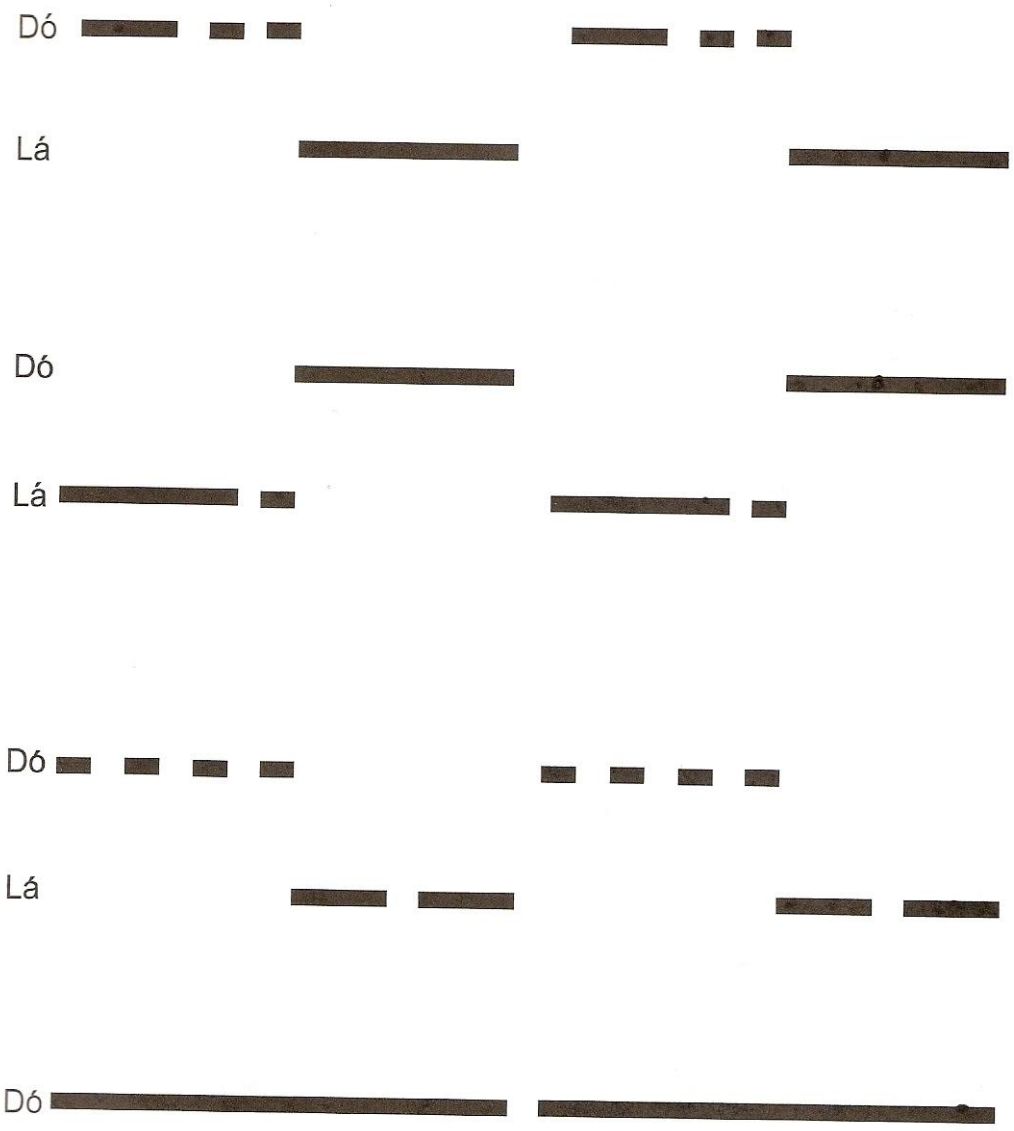
MINHA FLAUTA MÁGICA

Marcos Schreiber



MINHA FLAUTA MÁGICA

Grafia dos sons



DESPERTANDO A CRIATIVIDADE

Fazer uma composição coletiva com as crianças, usando o DÓ e o LÁ, com os sons curto e longo.

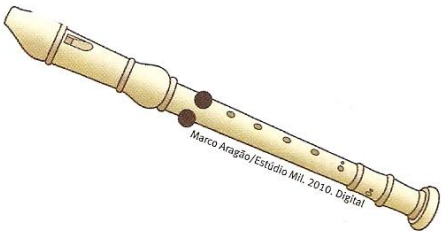
LÁ, SI E DÓ

Marcos Schreiber

Partitura e grafia com as notas dó, lá e si.

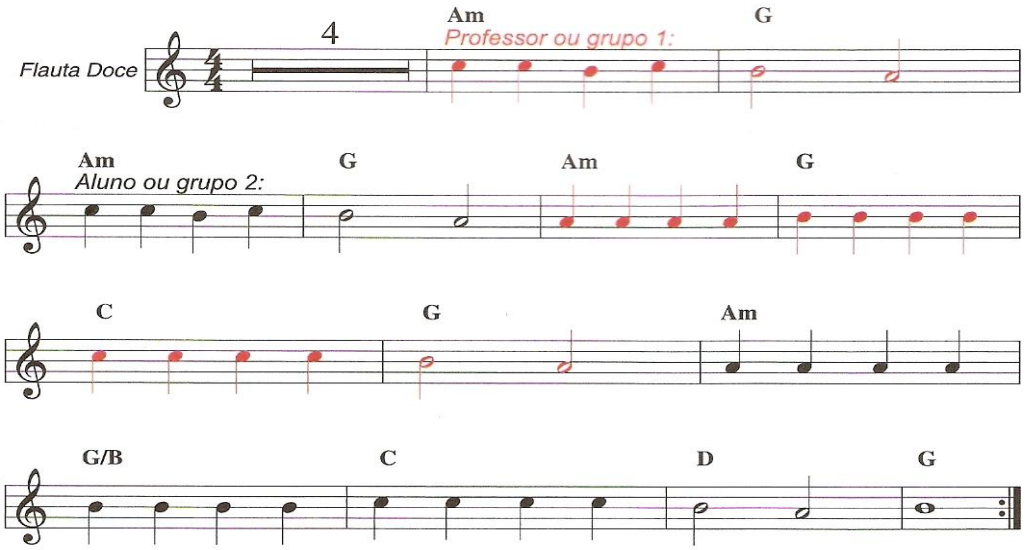
Partitura, página 96.

@MUS003 – Músicas



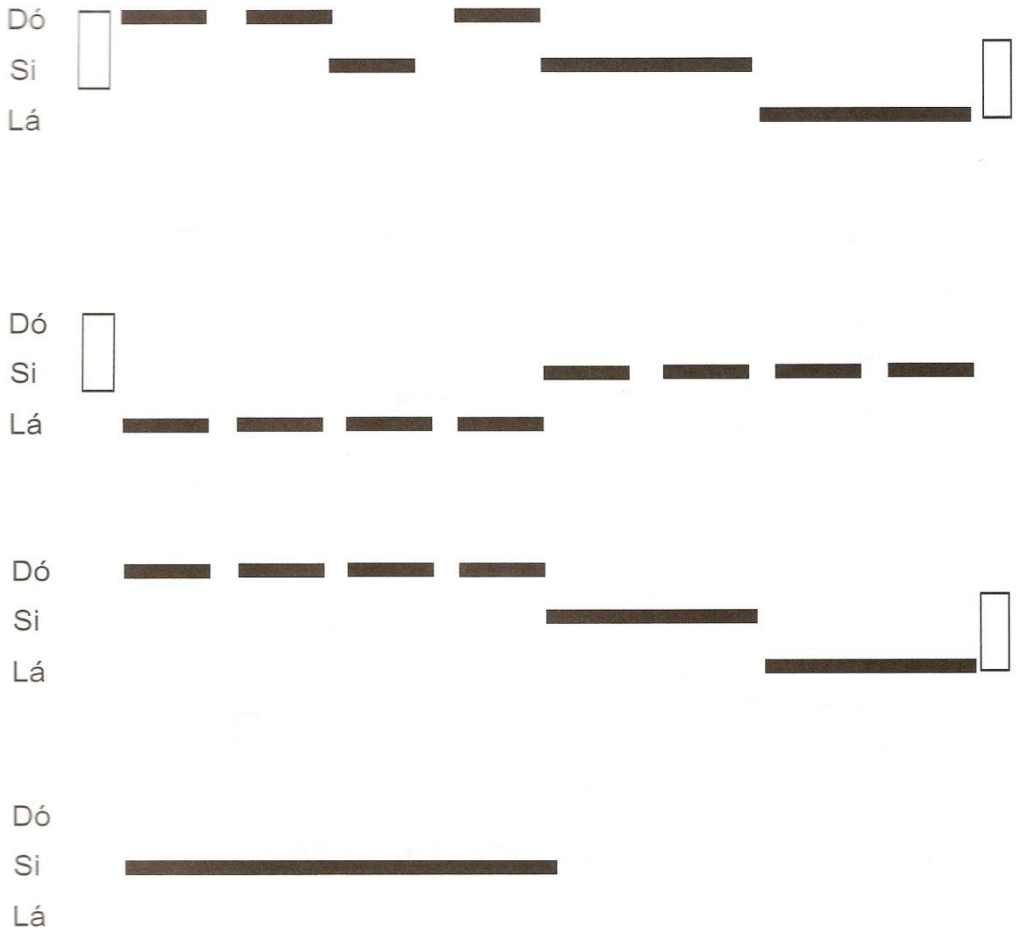
LÁ, SI E DÓ

Marcos Schreiber



LÁ, SI E DÓ

Grafia dos sons



Atividade 4: PAUSA

Pausa

Revisar o conceito de notação rítmica aprendido no 3º volume do 3º ano. Em seguida, relembrar as parlendas aprendidas e a notação rítmica. Depois, ensinar a seguinte parlenda:

EU JÁ SEI CONTAR

Marcos Schreiber e Marilene Arndt

VAMOS CALCULAR,
VER O QUANTO DÁ.
VAMOS COMEÇAR
A MULTIPLICAR.

TRÊS VEZES CINCO?
QUINZE.
TRÊS VEZES QUATRO?
DOZE.
SETE VEZES DOIS?
QUATORZE.
DUAS VEZES TRÊS?
SEIS.

VAMOS CALCULAR,
VER O QUANTO DÁ.
DESSA VEZ, SOMAR
E DIMINUIR.
TRÊS MAIS CINCO?
OITO.
SEIS MENOS QUATRO?
DOIS.
VINTE MENOS DOIS?
DEZOITO.
SETE MAIS TRÊS?
DEZ.

Partitura, página 67. @MUS004 – Músicas

Auxiliar os alunos a deduzirem a notação rítmica, seguindo o princípio aprendido no ano anterior:

- falar a parlenda, marcando o pulso com palmas nas pernas;
- descobrir quantos pulsos a parlenda tem na primeira estrofe;
- desmembrar a parlenda em frases e descobrir quantos pulsos há em cada frase;
- representar os pulsos no quadro, em forma de linhas horizontais;
- deduzir o ritmo, frase por frase. Os alunos perceberão que o último pulso de algumas frases não tem som;
- introduzir o conceito de pausa, explicando que, quando há silêncio na música, este é representado por sinais denominados pausas;
- mostrar a pausa da semínima, explicando que a duração desse sinal de silêncio equivale à duração da semínima;

- completar a representação rítmica da parlenda, com figuras de som e de silêncio, e pedir aos alunos que executem o ritmo com palmas nas semínimas e colcheias e estalos de dedos nas pausas;
- dividir a turma em dois grupos e repetir a parlenda, dessa vez, com um dos grupos marcando o pulso com os pés e o outro fazendo o ritmo com as mãos;
- finalmente, guardar ou apagar qualquer representação rítmica da peça que esteja visível para os alunos e pedir a eles que a escrevam numa folha de papel;
- solicitar aos alunos que improvisem melodias na flauta, com as quatro notas que já conhecem, utilizando o esquema rítmico da parlenda;
- registrar algumas composições na pauta e salientar a importância de se ter a habilidade de ler e escrever música;
- sugerir aos alunos que toquem as melodias compostas pelos colegas.

ATIVIDADE DE PERCEPÇÃO

- tocar a gravação da peça *The Entry of Phoebus*, de Purcell, que se encontra no material do 1.º ano;
- pedir aos alunos que ouçam a peça, marcando os pulsos com as mãos batendo nas pernas;
- dividir a classe em dois grupos: enquanto um grupo marca o pulso, pedir ao outro que reconheça onde estão os pulsos fortes, descobrindo que a peça está em compasso ternário;
- verificar se os alunos perceberam a presença de pausas no final das frases. Pedir a eles que descubram quantos pulsos são ocupados por sons e quantos pulsos são de silêncio;
- construir um esqueleto rítmico da obra, registrando os pulsos que têm sons e os pulsos com silêncio, agrupando-os de três em três com barras de compasso. Uma maneira de representar os pulsos é por meio de quadrados. Utilizam-se quadrados pintados (■) para pulsos com som e quadrados vazados (□) para pulsos com pausas (ver anexo 6, página 110).

EU JÁ SEI CONTAR

Marcos Schreiber e Marilene Arndt

Atividade 5: CAIPIRA

Caipira

Para compreender a música caipira, precisamos primeiramente esclarecer o que vem a ser "caipira". *Kaai pira* na língua indígena significa o que vive afastado (*Kaa* – mato; *Pir* – corta mata; *pira* – peixe).

Alguns dizem que o termo "caipira" nasceu da primeira miscigenação entre o branco e o indígena. Outros dizem que foi e é o nome que os indígenas guaianás, do interior do estado de São Paulo, deram aos colonizadores, caboclos, mulatos e negros.

Caipira é um termo que se aplica geralmente às pessoas que moram nas regiões situadas especialmente no interior do sudeste e centro-oeste do Brasil, entendendo, aqui, interior como municípios afastados do litoral e das regiões metropolitanas. O termo "caipira" ainda costuma ser utilizado no estado de São Paulo, para designar a mesma ideia; em outras localidades do Brasil, são utilizados outros termos. Em Minas Gerais, por exemplo, usa-se o termo "capiau"; no Nordeste do país,"matuto"; no Sul, "colono"; e no litoral, "caiçara".

Essas pessoas que residem no interior acabam vivendo mais distantes das grandes cidades, gerando, assim, uma cultura peculiar que preserva hábitos e costumes da época em que o Brasil era Colônia de Portugal. Por isso, nos interiores, a cultura era e continua sendo caracterizada pela intensa religiosidade, por um folclore rico e variado e por um dialeto próprio. Esse dialeto, muitas vezes, preserva elementos do falar do português arcaico (como dizer "pregunta" e não "pergunta") e, principalmente, do tupi e do nheengatu. Nessas duas línguas indígenas, não há certos fonemas, como o "lh" (ex.: palha) e o "l" gutural (ex.: animal). Por esse motivo, na fala do caipira, a palavra "palha" vira "paia" e "animal" vira algo como "animar".

Chico Bento é um personagem caracteristicamente "caipira". Distribuir algumas histórias em quadrinhos (gibis) com esse personagem, identificando os elementos da fala.

Um dos maiores estudiosos do caipira foi Cornélio Pires, que compreendeu, valorizou e divulgou a cultura caipira nos centros urbanos do Brasil. Em sua obra *Samba e cateretês*, registrou inúmeras letras de músicas caipiras, que ouviu em suas viagens e que, sem essa obra, teriam caído no esquecimento. Cornélio Pires registrou, também, a influência da imigração italiana entrando em contato com o caipira e os termos caipiras mais usados em seu "Dicionário do caipira", publicado na obra *Conversas ao pé do fogo*. Em 1928, conseguiu que a música caipira entrasse para a discografia brasileira.

Música caipira

Informações sobre a música de raiz também conhecida como música caipira.

A música caipira é também conhecida como música de raiz e música do interior. @MUS030 – Música de raiz

Em geral, as letras da música caipira são românticas e abordam temas do meio rural, por vezes tristes, lembrando as senzalas e taperas. Segundo Cornélio Pires, a moda de viola é o nome mais antigo dado à música caipira.

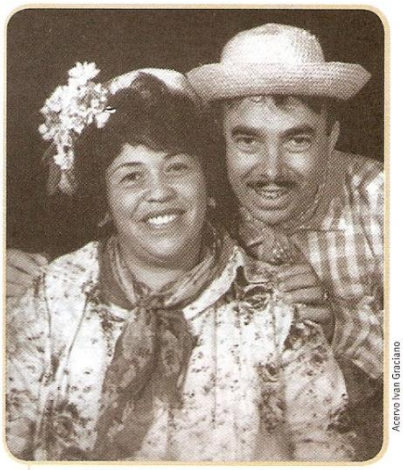
Grandes nomes: Nhô Belarmino e Nhá Gabriela

Salvador e Júlia Graciano, conhecidos como Nhô Belarmino e Nhá Gabriela, representam uma das duplas mais famosas do Paraná e são exemplos de músicos que falavam a linguagem do povo e que, com muita arte e humor, divertiam o público (ver anexo 6, página 157).

Júlia Alves Graciano (1923-1996) nasceu em Morretes, no Paraná, e Salvador Graciano (1920-1984) nasceu em Rio Branco do Sul, também no Paraná (mostrar aos alunos a localização dos municípios citados no mapa político do Brasil).

Os pais de Salvador eram músicos; por isso, desde pequeno, aprendeu com os pais a tocar instrumentos, em especial, a viola e o acordeão.

Aos 14 anos, adotou o nome artístico de Nhô Belarmino. Nessa época, ele se apresentava com a sua irmã Pascoalina, cujo nome artístico era Nhá Quitéria. Após o casamento de Pascoalina, a dupla se desfez e Nhô Belarmino formou outra dupla com Chiquinho Montalto e passaram a tocar na Rádio Clube Paranaense.



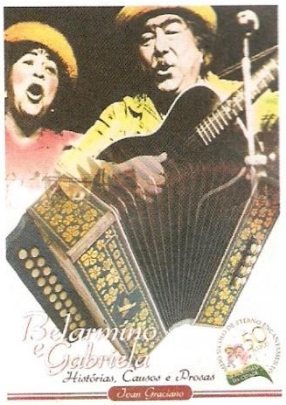
Acervo Ivan Graciano

Nhá Gabriela e Nhô Belarmino

Viola

Acervo Ivan Graciano

Acordeão



Acervo Ivan Graciano

Júlia trabalhava numa fábrica de acolchoados em Curitiba e, num programa de calouros promovido pela Rádio Clube Paranaense, acompanhou uma colega que era uma das candidatas. Assim, nessa ocasião, conheceu Salvador e logo começaram a namorar. Casaram-se e tiveram três filhos: Clóris, Ivan e Rui.

Ouvir com os alunos o que o senhor Ivan, um dos filhos de Nhô Belarmino e de Nhá Gabriela, tem a nos falar desse casal tão especial, na entrevista disponível em nosso portal.

Em um *show* de Nhô Belarmino, no bairro Santa Cândida, em Curitiba, devido à grande chuva daquela noite, a equipe de produção de Nhô Belarmino não compareceu. Mas, mesmo assim, o salão estava lotado. Então, Nhô Belarmino, com sua esposa Júlia e mais alguns amigos e primos improvisaram o *show*. Por fim, Júlia e Belarmino cantaram "Cavalo zaino", de Raul Torres e agradaram muitíssimo as pessoas que ali estavam. Assim, foram convidados a realizar outras apresentações. Dessa forma, surgiu a dupla Nhô Belarmino e Nhá Gabriela. O nome Gabriela foi escolhido em homenagem à tia de Salvador (Belarmino), que apreciava a música caipira.

Ao longo da carreira, gravaram 31 discos, entre 78 RPMs, compactos (vinil) e LPs; a maioria das músicas são composições de Nhô Belarmino.

Acervo Ivan Graciano

Uma das composições mais conhecidas de Nhô Belarmino é "As mocinhas da cidade". No centro da cidade de Curitiba, podemos encontrar a Fonte Mocinhas da Cidade, uma homenagem ao casal Nhô Belarmino e Nhá Gabriela.

P. Imagens/Ivonaldo Alexandre

Fonte "As mocinhas da cidade"

Atividade 6: VAMOS BATER LATA

4 VAMOS BATER LATA

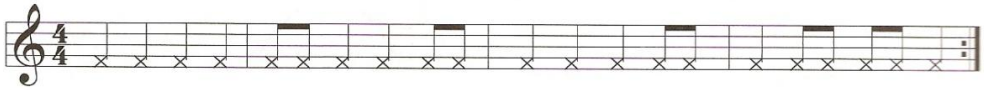
HOJE VAMOS MONTAR UM CONJUNTO DE **PERCUSSÃO** COM OS RECIPIENTES QUE VOCÊS TROUXERAM DE CASA.

PERCUSSÃO É O NOME QUE SE DÁ AO CONJUNTO DE INSTRUMENTOS DOS QUAIS OS SONS SÃO OBTIDOS POR MEIO DE AÇÕES, COMO: BATER COM AS MÃOS OU COM BAQUETAS, RASPAR, AGITAR OU FRICCIONAR. EXEMPLOS: PANDEIRO, SURDO, RECO-RECO, CHOCALHO, BATERIA, REPENIQUE, CONGAS, ATABAQUE, TAMBORIM, DJEMBÊ, TANTÃ, AGOGÔ, ENTRE OUTROS.

76

OUÇA A PERCUSSÃO GRAVE. 54

A PARTITURA QUE VOCÊ VÊ ABAIXO É PARA INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO:



- PEGUE O SEU RECIPIENTE DE SOM GRAVE E TOQUE JUNTO COM A PERCUSSÃO GRAVE QUE VOCÊ VAI OUVIR. 54
- PEGUE O SEU RECIPIENTE DE SOM AGUDO E TOQUE JUNTO COM A PERCUSSÃO AGUDA QUE VOCÊ VAI OUVIR. 55

VOCÊ NOTOU QUE AS DUAS PERCUSSÕES (GRAVE E AGUDA) ESTÃO TOCANDO O MESMO RITMO?

AGORA A TURMA SERÁ DIVIDIDA EM DOIS GRANDES GRUPOS. O PRIMEIRO SERÁ FORMADO POR ALUNOS COM RECIPIENTES DE SOM GRAVE E O SEGUNDO, POR ALUNOS COM RECIPIENTES DE SOM AGUDO.

- UM GRUPO DEVE FICAR DO LADO DIREITO DA SALA E O OUTRO, DO LADO ESQUERDO.
- PARA REALIZAR ESTE EXERCÍCIO VOCÊ DEVERÁ ESTAR CONCENTRADO NO RITMO QUE VAI TOCAR.
- AO SINAL DO PROFESSOR, O GRUPO COM OS RECIPIENTES DE SOM GRAVE COMEÇARÁ A TOCAR.
- DEPOIS DE QUATRO BATIDAS DO GRUPO COM RECIPIENTES DE SOM GRAVE, O GRUPO DOS AGUDOS COMEÇARÁ A TOCAR O MESMO RITMO.
- DAÍ PARA A FRENTE, VOCÊ DEVE CONTINUAR TOCANDO SEM PARAR.
- PRESTE ATENÇÃO, POIS, EMBORA VOCÊS ESTEJAM TOCANDO O MESMO RITMO, O SOM DO CONJUNTO SERÁ DIFERENTE.

OUÇA A PERCUSSÃO GRAVE TOCANDO JUNTO COM A AGUDA E OBSERVE SE O SOM QUE VOCÊS FIZERAM FICOU PARECIDO COM O SOM DA GRAVAÇÃO.

56

PARABÉNS! VOCÊS FORMARAM UM GRUPO DE PERCUSSÃO!

Atividade 7: O TAMBOR E O VIOLÃO

1 O TAMBOR E O VIOLÃO

Como você viu na aula anterior, todo som é produzido por uma vibração. No caso do violão, são as cordas que vibram. E no caso do tambor, o que vibra para produzir som?

Propor essa reflexão antes de dar a resposta aos alunos. Ouvir suas hipóteses.

Ouça a canção *O tambor e o violão*. Acompanhe sua letra e veja se ela ajuda a responder a questão acima. 68

Reproduzir a canção quantas vezes forem necessárias para que os alunos compreendam que seu conteúdo, entre outras coisas, trata de um "diálogo" entre o tambor e o violão e da forma como os dois instrumentos produzem som.

64

Pro tambor fazer um som
Ele tem que apanhar
Bate nele
Pro som se espalhar no ar
Do violão, a gente, então
Faz cosquinha na barriga
Pra que, logo
Alguma coisa ele diga

Deng dereng, tum tum tum
Deng dereng, tum tum tum
Deng dereng, tum tum tum
Deng dereng, tum tum tum...

Som de cordas, de percussão
De africano e de português
Tudo isso deu nossa canção
E agora, com certeza, é a nossa vez
Deng dereng, tum tum tum...

(Márcio Coelho, *O tambor e o violão*. CD **Curuminzada**, 2007.)

Responda às perguntas:

- Por que "pro tambor fazer um som ele tem que apanhar"?

Resposta esperada: porque temos de bater com as mãos ou com as baquetas nele.

- Quem faz "cosquinha na barriga" do violão para "que alguma coisa ele diga", ou seja, para que ele produza um som?

Respostas esperadas: o violonista ou a mão do violonista.

Voltar à primeira questão da lição (*O que vibra no tambor para produzir som?*) e promover uma discussão a esse respeito.

A essa altura, você já descobriu que o que vibra para produzir o som do tambor é a sua pele. É assim que a membrana de couro ou náilon que fecha os orifícios dos tambores. Quando batemos com as mãos ou com as baquetas na pele do tambor, ela vibra para cima e para baixo produzindo som.

Se julgar pertinente, falar sobre a união das cordas da música europeia com os tambores da África. José Miguel Wisnik afirma que a música popular das Américas é muito rica devido a esse encontro que aqui se deu.

Que tal cantar essa canção tocando nosso novo instrumento?

Metade da turma pode tocar tambor (ou bater palmas) e a outra pode tocar o nosso "violão" confeccionado na aula passada. Na hora do refrão, quem está com violão toca e canta "Deng dereng" e quem está com o tambor toca e canta "Tum tum tum". A cada refrão, vocês poderão trocar de instrumento.

Você pode construir tambores como o da unidade 3 ("Tum, tum, tum"), livro 1, para a turma tocar.

Som na caixa, pessoal!

Atividade 8: DITADO MUSICAL

1 DITADO MUSICAL

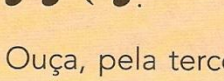
Um ditado é um texto que uma pessoa diz para outra escrever.

Agora você fará um ditado diferente, que não é de palavras, mas, sim, de sons e silêncios. Ouça uma sequência de sons e silêncios e registre o modo como foram organizados.

Veja, passo a passo, como será o ditado:

- Ouça a marcação inicial de quatro pulsos.
- A seguir, ouça a organização de sons e silêncios que acontecerá nos quatro pulsos seguintes.
- Formule uma hipótese (uma suposição) para essa organização, por exemplo: som, som, silêncio, som.

Os batimentos dos pulsos só servirão de referência, não devem ser contados como som. Quando, em um pulso, houver batimento sem outro som (de piano, flauta etc.), o aluno deve considerá-lo um pulso de silêncio.

- Ouça novamente a sequência e indique-a com figuras de som e de silêncio, de acordo com a sua hipótese. Exemplo: 
- Ouça, pela terceira vez, a sequência e confira se sua hipótese está correta.

Depois de todos chegarem a uma hipótese, dar o resultado, mostrar àqueles que erraram a sequência onde foi o seu erro e pedir-lhes para retificar a escrita. Chamar a atenção para as dicas de escrita das figuras de som e de silêncio, descritas ao final desta aula.

- Depois de conferir sua hipótese, escreva abaixo a sequência.

Escreva as sequências:

42 _____

43 _____

44 _____

45 _____

46 _____

47 _____

48 _____

49 _____

50 _____

51 _____

ampla arena

Veja como representar as figuras de **som** e de **silêncio**:

- **Som**: desenhe uma figura assim: •. É a cabeça da figura do som. Em seguida, faça um traço vertical junto a essa cabeça. É a haste: 𝅗𝅥

- **Silêncio**: escreva um **Z**: Z. Depois, escreva um **C** de modo que ele encoste no **Z**. Assim: Ƹ

Há muito tempo, uma professora nos disse que para representar a figura de silêncio era só colocar o Zorro (Z) sobre o cavalo (C). É um bom jeito de lembrar dessa figura.

Atividade 9: ESCATUMBARARIBÊ

1 ESCATUMBARARIBÊ

Agora você vai conhecer um "jogo de copos" que a Viviane Beineke nos deu de presente.

Ouça a canção *Escatumbararibê* e aprenda a cantá-la: 27

Permitir que a turma ouça até decorar a letra e a melodia da canção.

Zum Zum Zum
Escatumbararibê
Escatumbararibê
Escatumbatinga
Auê sarubê abá
Escatumbararibê
Escatumbatinga

(Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, *Escatumbararibê*, canção de domínio público. CD **Lenga la lenga**, 2006.)

48

Como no exercício anterior, você vai ouvir um padrão rítmico de percussão feito com sílabas. 28

Ouça, agora, o mesmo padrão rítmico gravado mais lentamente e aprenda a executá-lo. 29

Colocar a faixa quantas vezes for necessário, até que todos saibam realizar, com segurança, a percussão vocal.

As sílabas percussivas cantadas são as seguintes:

TA TU BA CA TO TA PÉ CO TU

Agora que você já decorou a sequência das sílabas e seu ritmo, ouça e acompanhe a gravação no andamento original. 28

Novamente, vamos relacionar figuras com as sílabas. Siga as instruções abaixo:

1. TA

- Bata a mão esquerda sobre a mesa (ou no chão) já com o copo seguro pela mão direita.

2. TU

- Bata o copo sobre a mesa (ou no chão), com a mão direita.

3. BA

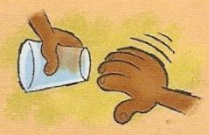
- Bata palmas.

4. CA

- Pegue o copo com a mão direita. Atenção: nesse momento, o som da mão tocando o copo é muito importante, pois faz parte do ritmo.

5. TO

- Passe o copo para a mão esquerda. Atenção: o som da mão esquerda tocando o copo é muito importante, pois faz parte do ritmo.

6. TA 

- Bata a mão direita sobre a mesa (ou no chão), mantendo o copo na mão esquerda.

7. PÉ

- Bata o fundo do copo, com a mão esquerda, sobre a mesa (ou no chão).

Atividade 10: SOLFEJO

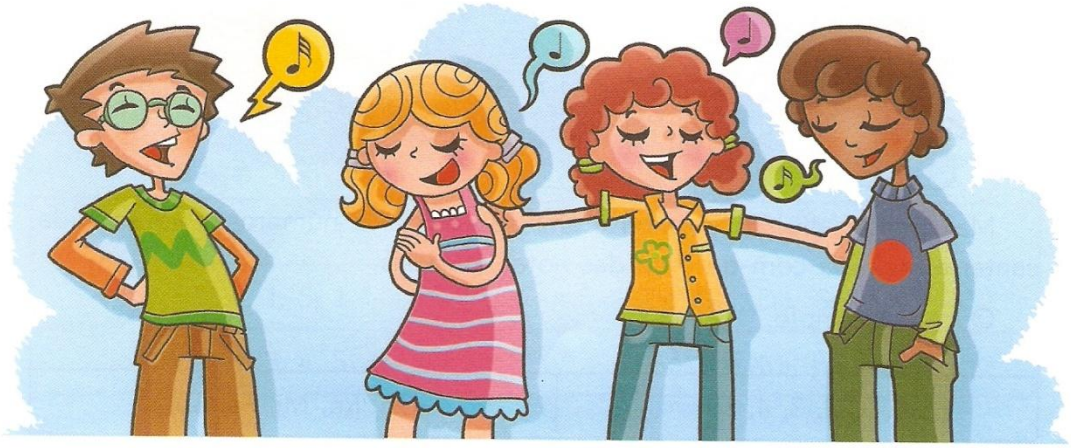
3 SOLFEJO

Como já tivemos a oportunidade de ver, **solfejar** é cantar apenas as notas musicais, sem textos. Portanto, ao utilizar números para cantar as notas musicais, você está solfejando.

Vamos relembrar os solfejos que fizemos neste ano.
Repetir o exercício quantas vezes julgar necessário.

Ouça as frases no **modo maior** e repita-as de acordo com o modelo. 6

Ouça	Repita
5, 1, 5, 1, 5	5, 1, 5, 1, 5
5, 4, 3, 2, 1	5, 4, 3, 2, 1
1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5
1, 2, 3, 2, 1	1, 2, 3, 2, 1
1, 2, 1, 2, 3	1, 2, 1, 2, 3
1, 5, 1, 5, 1	1, 5, 1, 5, 1



Ouça as frases no **modo menor** e repita-as de acordo com o modelo. 27

Ouça	Repita
1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5
5, 4, 3, 2, 1	5, 4, 3, 2, 1
1, 2, 3, 2, 1	1, 2, 3, 2, 1
1, 2, 1, 2, 1	1, 2, 1, 2, 1
1, 5, 1, 5, 1	1, 5, 1, 5, 1
5, 4, 3, 4, 5	5, 4, 3, 4, 5

Vamos relembrar o nome das notas? Então, vamos lá:

- número 1 representa a nota Dó;
- número 2 representa a nota Ré;
- número 3 representa a nota Mi;
- número 4 representa a nota Fá;
- número 5 representa a nota Sol.

Neste volume, esse assunto foi trabalhado na aula 2 da unidade 1.

Mais um desafio! Você vai ouvir uma sequência de números e, em seguida, cantar a melodia com o nome das notas musicais.

Ouça o exemplo. 67

1, 2, 3, 4, 5	Dó, Ré, Mi, Fá, Sol