

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**A DISCIPLINA ARTES – MÚSICA NAS QUARTAS
SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO
SALESIANO SÃO GONÇALO**

NANCI CORREA DE MELLO

**CUIABA, MT
2003**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**A DISCIPLINA ARTES – MÚSICA NAS QUARTAS
SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO
SALESIANO SÃO GONÇALO**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Dom Bosco como
parte da avaliação final para a obtenção
do título de Mestre em Educação -
Formação de Professores, sob a
orientação da Prof. Dra. Clacy Zan.

NANCI CORREA DE MELLO

**CUIABA, MT
2003**

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Agradecer faz parte da vida, dádiva de Deus.

Esta pesquisa não teria sido possível sem a eficiente e clara orientação da prof^ª Dr^ª Clacy Zan; a paciência dos meus filhos e amorosa atenção de minha mãe, que entenderam minhas ausências; o apoio do Colégio Salesiano São Gonçalo, que me oportunizou o curso de Mestrado; a minha irmã, Wanda Cecília, pelo trabalho de revisão do texto.

*“Certas canções que ouço”
Cabem tão dentro de mim
que perguntar carece
como não fui eu que fiz?
Certa emoção me alcança
Corta-me a alma sem dor
Certas canções me chegam
Como se fosse o amor
Contos da água e do fogo
Cacos de vida no chão
Cartas do sonho e do povo
E o coração do cantor.
Vida mais vida ou ferida
Chuva, outono ou mar
Carvão e giz, abrigo
Gesto molhado no olhar.
Calor que invade, arde, queima,
Encoraja,
Amor que invade arde,
Carece de cantar.”*

(Tunai e Milton Nascimento)

RESUMO

Esta pesquisa trata do ensino de artes, tendo como ponto de referência a experiência no Colégio Salesiano São Gonçalo, em Cuiabá, MT, onde as aulas de artes da educação básica foram divididas em quatro frentes, de acordo com o sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. As aulas de música foram privilegiadas nesta pesquisa como uma forma de reflexão sobre a “práxis”. A experiência em pauta foi feita no primeiro semestre do ano de 2002, tendo como embasamento teórico a teoria das múltiplas inteligências, de Howard Gardner, e o trabalho com projetos, de Perrenoud.

ABSTRACT

This research deals with the education of arts, having as control point the experience in the Salesiano College Is Gonçalo, in Cuiabá, TM, where the lessons of arts of the basic education had been divided in four fronts, in accordance with the suggested one for the National Curricular Parameters - PCNs. The music lessons had been privileged in this research as a reflection form on the praxis. The experience in guideline was made in the first semester of the year of 2002, having as theoretical basement the theory of multiple intelligences, Howard Gardner, and the work with projects, of Perrenoud.

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
ABSTRACT.....	06
INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1	
O ENSINO DE ARTES-MÚSICA NAS ESCOLAS DO BRASIL.....	13
1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais	18
1.2 A teoria das múltiplas inteligências.....	20
1.3 Desenvolvimento da inteligência musical.....	25
CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA.....	32
CAPÍTULO 3	
A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO SALESIANO SÃO GONÇALO, CUIABÁ – MT.....	35
3.1 A pedagogia de projetos – pressupostos teóricos.....	37
3.2 O desenvolvimento do projeto de Educação Musical no Colégio São Gonçalo	40
3.3 Análise dos dados	53
CONCLUSÃO.....	58
BIBLIOGRAFIA	64

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, vivemos em um mundo carregado significativo, cercado de usuários de símbolos que transmitem mensagens e interpretam nosso comportamento, baseados na interpretação do ambiente em que vivem. Eliminados esses traços culturais, o indivíduo morre, ainda que seu corpo sobreviva.

Apesar de comumente achar-se que o artista nasce artista, Howard Gardner (1999) assevera que todos os seres humanos nascem com a possibilidade de se desenvolverem em qualquer área de conhecimento que desejem. As janelas, ou predisposição para aprendizagem, abrem-se na infância e vão se fechando ao longo do tempo, algumas sendo atrofiadas por falta de estímulo.

A pedagogia de projetos, implantada pelo Colégio Salesiano São Gonçalo, pretende deixar em aberto as janelas da arte. Segundo Gardner (1999), essas janelas abrem-se na primeira infância, o que facilitaria o trabalho com elas, se a escola se dedicasse mais a estimular a arte como forma de composição da personalidade. Entretanto, o que se vê normalmente é o estímulo às competências lógico-matemática e lingüística, encaixotando a arte como de somenos importância.

A escola deve proporcionar a criança o acesso ao conhecimento existente em todas as áreas do saber. Nessa perspectiva o professor precisa estar consciente de seu papel e do papel da escola diante dos problemas

sociais. Negar à criança o conhecer, praticar e apreciar arte somente reedita a exclusão social.

A experiência no Colégio São Gonçalo deixou claro o prazer com que as crianças se dedicam às aulas de artes, quando estas não são uma simples repetição de (pré)conceitos sobre o belo, ou sobre o que é arte.

A mudança no ensino de artes dentro desta escola tende a trazer melhoria na aquisição de conhecimento da criança, pois proporciona a vivência dentro de cada face das artes. A minha experiência como professora de artes nesse projeto é analisada nesta dissertação

Acredito que a arte deve estar presente em todas as etapas de ensino e o professor, enquanto coordenador de uma aprendizagem, precisa se abrir para integrar e modernizar sua forma de ensinar. Minha experiência, enquanto professora de música, demonstra que podemos, através da música estimular todas as outras inteligências e ao mesmo tempo trabalhar conceitos essencialmente musicais.

Todos podem e precisam aprender música. A competência musical passa principalmente pela prática. Existem crianças prodígio em praticamente todas as áreas do conhecimento, mas é somente na música que aparece a questão do *dom*. O *dom* exclui as pessoas comuns do aprendizado de música. A música é, e pode ser, aprendida por todos. Principalmente porque existem muitas possibilidades profissionais na área onde não é necessário ser um virtuose para se atuar.

A música, como forma de conhecimento, é a expressão competente de uma habilidade, uma forma de fruição estética, de socialização e de

sensibilização, portanto todos devem ter acesso a ela. A música é movimento, dá prazer e alimenta o processo criativo da criança e pode, ao mesmo tempo, trabalhar integrada com os projetos desenvolvidos pela escola, porque podemos fazer música sobre qualquer tema e ensinar os conceitos musicais com elas. O importante é não cair na armadilha de se ensinar somente conceitos de outras áreas, trabalhando a música e seus princípios.

Os temas gerais dos projetos, seus conteúdos específicos e a maneira como eles são desenvolvidos não devem ser propostos apenas pelo educador ou por pessoas que não estejam diretamente envolvidas no trabalho. Trata-se de uma ação coletiva envolvendo educador, educando, instituição e comunidade.

A escolha dos temas e dos conteúdos específicos a serem trabalhados é de responsabilidade de todos e deve ser pensada de forma a contemplar a realidade do educando, a sua cultura e remeter a uma reflexão sobre Cidadania, gerando ações de intervenção social viáveis.

O educando traz consigo uma história de vida, modos de viver e experiências culturais que devem ser valorizados no seu processo de desenvolvimento. Essa valorização se dá a partir do momento em que ele tem a oportunidade de decidir, opinar, debater, construir sua autonomia e seu comprometimento com o social, identificando-se como sujeito que usufrui e produz cultura, no pleno exercício de sua cidadania.

Perrenoud (2000), distingue projetos de dois tipos:

"Os projetos que se organizam em torno de uma atividade pedagógica precisa, como, por exemplo, a

montagem de um espetáculo em conjunto, a organização de uma jornada esportiva, a criação de oficinas abertas, a criação de um jornal; a cooperação é, então, o meio para realizar um empreendimento que ninguém tem a força ou a vontade de fazer sozinho; ela se encerra no momento em que o projeto é concluído;

Os projetos cujo desafio é a própria cooperação e que não têm prazos precisos, já que visam a instaurar uma forma de atividade profissional interativa que se assemelha mais a um modo de vida e de trabalho do que a um desvio para alcançar um objetivo preciso “. (Perrenoud, 2000, p.83).

O Projeto do ensino de Artes é do primeiro tipo e vem vinculado à teoria das múltiplas inteligências (Gardner, 2000, e Antunes, 2001). Através da arte pode-se estimular todas as inteligências, também conhecidas como dons ou habilidades. A arte descerra o véu do conhecimento empírico e desmistifica a crença de que só os que têm o "dom" podem desenvolver algum tipo mais específico de atividade, especialmente artística.

Esta pesquisa pretendeu demonstrar as amplas possibilidades que o ensino da arte pode ensejar, desde que estejamos, como professores, abertos ao novo. Para tanto, dividimos o trabalho da seguinte forma:

O primeiro capítulo faz um apanhado histórico do ensino de artes-música nas escolas do Brasil, desde seu início até os dias atuais, com a implantação dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso,

neste capítulo tratamos da teoria das múltiplas inteligências proposta por Howard Gardner e defendida no Brasil especialmente por Celso Antunes.

O segundo capítulo trata da Metodologia utilizada nesta pesquisa

O terceiro capítulo fala especificamente da experiência desenvolvida no Colégio São Gonçalo, em Cuiabá, MT, com a implantação da Pedagogia de Projetos e a divisão do ensino de artes em quatro frentes: música, artes plásticas, teatro e dança. Aqui foi feita uma análise dos dados coletados durante a pesquisa.

Este trabalho pretende ser uma reflexão sobre o assunto, para aqueles que se interessam em tornar mais atrativo o ensino/aprendizagem de artes dentro das escolas. Há muitas possibilidades de se educar artisticamente um indivíduo. À escola cabe estar aberta a essas possibilidades.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE ARTES – MÚSICA NAS ESCOLAS DO BRASIL

Dentro das escolas as artes são consideradas, juntamente com a educação física, como produto secundário. Segundo Porcher (1982) a arte é vista pela sociedade como sendo um luxo, ou ócio elegante para a elite dominante, e *“a escola da terceira república não procurou entregar a cada criança todos os produtos culturais identificados como produtos de luxo”* (Porcher, 1982, pág. 13).

A escola dá e ao mesmo tempo toma, ou seja: ao colocar em seus programas a educação artística, a escola deu ao aluno uma oportunidade de se apossar de um “produto de luxo”, mas ao colocá-la sem esclarecer as leis estéticas e sociais que a permeiam, toma da criança o incentivo para buscar um caminho dentro das artes.

A questão cultural do ensino de artes no Brasil foi orientada pelas tendências filosóficas que demarcaram e ainda demarcam as teorias de ensino/aprendizagem. Tanto a escola tradicional quanto a escola nova deixaram marcas indeléveis na escolha pedagógica e estética dos professores de Artes. A primeira valorizava principalmente as habilidades manuais, revelando uma visão utilitarista e imediatista da arte; a segunda, a expressividade do aluno, ficando este muitas vezes somente no fazer pelo fazer.

A necessidade de um equilíbrio entre as duas visões tornou-se mais premente à medida que as mudanças sociais passaram a exigir um cidadão

mais comprometido com o todo, menos individualista que o oriundo da escola nova, mais sensível à estética que aquele provindo da escola tradicional.

Dentro das escolas brasileiras, a música só foi instituída como obrigatória em 1930 (Decreto nº 19891, de 11 de abril de 1931) e previa o ensino de noções de música e exercícios de canto por serem de menor custo, mas a música popular não era aproveitada como conteúdo de ensino fazendo uso de músicas folclóricas e de exaltação à pátria.

A música passou por um longo período de repressão, ora vista como exclusividade dos virtuosos, ora como objeto malfazejo de manifestação de ideologias políticas. A música popular, vista com receio pela classe dominante pelo tipo de crítica social capaz de ensejar, foi censurada e delegada a um segundo plano. A música erudita, por seu lado, consolidou a crença de dons ou dotes artísticos que escapavam a compreensão da maioria, não por que não tivessem capacidade de aprender, mas porque não lhes era dado o acesso as obras, antes se fazia um estudo de conceitos que jamais puderam transmitir a beleza da música erudita.

Durante a escola nova, a música era apresentada na disciplina “canto orfeônico”, graças aos esforços de Villa-Lobos, mas seu ensino esbarrou na formação dos professores, o que resultou no fim da atividade de canto nas escolas, substituído pela Educação Musical, que buscava um outro enfoque, sob o qual a música pudesse ser sentida, tocada, dançada e cantada, numa nova-antiga forma de socialização da criança.

Em 1971, a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, com base no artigo 7º da Lei 5692 de 1971. Com esta reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de I e II Graus, trazendo problemas para o ensino da música, bem como para as outras artes (artes plásticas e artes cênicas). A partir de 1971, o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente. Conseqüentemente, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música e, esporadicamente, pincelavam tentativas com atividades de artes plásticas e artes cênicas. Entretanto, aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas.

Os movimentos culturais modernistas e vanguardistas alavancaram a criação de uma disciplina que envolvesse todas as manifestações artísticas, o que significou empobrecer o ensino de artes, pois o professor não tem domínio de todas as artes, de forma a poder transmiti-las a seus alunos. Em suma, o professor de artes, como via de regra o de qualquer outra disciplina, só ensina o que sabe, o que se identifica com sua forma de expressão, que Gardner chama de “inteligência”. Para Duarte Júnior (1991), *“o ideal seria, certamente, a constituição de uma equipe de professores em que cada um se responsabilizasse por uma área específica”*.(op. p. 80)

Com a nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988, teve início um novo processo de estudo para a criação de uma nova LDB. Uma das propostas era a extinção da área de Educação Artística, porém a lei 9394/95, em seu texto final, considera o ensino de Artes obrigatório no Ensino Fundamental:

“O ensino de arte constituirá o componente curricular obrigatório aos

diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º.)

São duas as correntes educacionais que influenciam o ensino da música: a primeira, chamada “tradicional”, privilegia a técnica e tem por objetivo a formação de cantores, instrumentistas, regentes e compositores. Os defensores dessa linha de pensamento acreditam que a música é para aqueles que têm “dom” e seus principais representantes são as escolas de música, conservatórios e cursos de bacharelado em música, acessíveis apenas a uma camada social com poder aquisitivo para custear seus estudos.

A segunda corrente, inspirada nos ideais da escola nova, considera que as artes todas são passíveis de serem aprendidas e praticadas por todos. A arte se tiver oportunidade, fluirá espontaneamente. Inspirada na filosofia de John Dewey (1974) e no discurso modernista, defende a vivência e a experimentação livres, liberação das emoções e valorização do folclore e da música popular.

Entretanto, essa corrente nem sempre consegue extrapolar o fazer pelo fazer, não indo além de uma simples experimentação. Aplicada nas escolas, reforça e mantém o privilégio dos poucos que estudam em conservatórios e escolas de música.

Com o objetivo de perceber como se encontrava o ensino de música nas escolas, Rosa Fucks (1991) ao fazer uma pesquisa com professores da escola normal, constata que existe um discurso do silêncio onde a música é usada como uma maneira de camuflar o comando, ou seja, usa-se a música para que as crianças fiquem mais dóceis e obedientes ou para que

memorizem um dado conceito. Esse discurso silencioso gera na criança um grande desinteresse pela música, eis que ela sente que o que lhe está sendo ensinado não é música, mas conceitos e preconceitos da vida em sociedade.

Rosa Fucks (1991) ressalta que é importante a música ser ensinada não somente para ditar comandos (hora da merenda, de sair e entrar na sala, de recepcionar pessoas), mas para transmitir os conceitos próprios à essa forma de expressão. Se deixarmos a criança somente decorar e cantar “*musiquinhas*”, não estaremos realmente ensinando-lhe música.

A criança encara a música como um jogo, uma brincadeira. Ela a vê com alegria e a percebe em todo seu ser. Nas palavras de Walter Howard:

“A importância geral da educação musical provém em especial do fato de que nesse tipo de atividade a assimilação e a ação propriamente dita podem ser praticadas simultaneamente, de uma maneira absolutamente perfeita e total, mais do que em qualquer outro domínio.” (Howard, 1984:,91)

O que se observa com relação ao ensino de música é uma inversão no processo: Segundo Gardner (2001), a criança entre cinco e doze anos é a que tem maior capacidade de absorção intelectual, auditiva e visual, sendo, portanto a que mais precisa de professores mais preparados. Entretanto, a realidade é que não há uma preparação adequada na área de música para professores do Ensino Fundamental.

É preciso entender o mecanismo utilizado na formação de professores da primeira fase do ensino fundamental, ou educação básica. A priori, estes são formados em pedagogia, onde a educação artística é vista como complemento, não como disciplina “*per si*”. Ao pedagogo ficava a

obrigação de repassar os conteúdos de todas as disciplinas (ensino da língua materna, matemática, ciências e estudos sociais – história e geografia). Nesse contexto, aprender a ensinar uma ou mais modalidades da expressão artística fica comprometido. Assim, o professor utiliza padrões de coerção e cópia de modelos prontos e acabados e chama esse ensino de “educação artística”.

Parece-nos evidente que, sem uma formação específica em artes, o professor não tem como ensinar. Não se ensina o que não se aprendeu. Ou se ensina apenas como se aprendeu.

A grande revolução no ensino de artes começa com a democratização do acesso às artes. As faculdades começam a expandir-se e o professor de artes para a segunda fase do ensino fundamental passa a ser aquele com graduação em uma dessas faculdades. Entretanto, nas séries iniciais, o problema continua. Compreender o ensino de artes como função precípua do professor com qualificação específica é a única maneira de democratizar o acesso às artes também para os alunos de 1ª a 4ª séries.

1.1 Parâmetros curriculares nacionais – PCNs.

As mudanças preconizadas pelo Ministério da Educação a partir de 1998 visavam colocar o ensino de artes numa perspectiva mais realista, fundamentada nas teorias sócio-construtivistas. Assim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – o ensino de artes é colocado como forma de o ser humano tornar-se mais suave, pleno de alegria e capaz de entender e interagir com a arte de outras culturas. Em parte porque ainda não temos, em Mato Grosso, profissionais formados em artes em número suficientes para as salas de aula, em parte porque a mudança de carga horária abriu

espaços em disciplinas como Português e Matemática, as aulas de arte continuam sendo ministradas muitas vezes por profissionais de outras áreas, que embora apreciem as diversas manifestações artísticas, não têm conhecimento específico na área.

A proposta contida nos PCNs visa associar o prazer ao aprender. Para tanto, os conteúdos de artes “*devem ser ensinados por meio de situações e propostas que alcancem os modos de aprender dos alunos e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula*”.(PCN – Artes, 2000: 47)

Os conteúdos gerais de artes a serem trabalhados nas oito séries do ensino fundamental ficam a critério dos professores e da escola, desde que se enseje ao aluno o acesso a todas as formas de manifestações artísticas, durante seu período escolar.

A área de música vem sendo uma das mais delicadas, haja vista que cantar/tocar é expor-se publicamente. É curioso como a música, que é uma das manifestações artísticas mais comuns, torna-se complexa quando se tenta ensiná-la nas escolas. Ensinar teoria musical, história da música, ou pequenas canções de cunho educativo não é ensinar música. E ensinar a fruir, a deixar-se levar pelo ritmo e o som, depende, antes, de o professor permitir-se também fruir e expor-se nessa fruição.

Para que a aprendizagem da música possa ser efetivamente ensinada e aprendida nas escolas é necessário que todos tenham oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora das salas de aula. Ao trazer para dentro da escola grupos musicais e artísticos das localidades, a escola

sensibiliza e desinibe os alunos, preparando-os para participar de eventos onde o aluno *“aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história”*.(PCN – Arte, 2000: 77)

Fazer efetiva a aplicação dessa proposta demanda tempo e mudança na estrutura dos currículos das escolas, abrindo espaço para a compreensão de que o ser humano é complexo e capaz de aprender, seja lá o que for que se disponha a aprender. Desenvolvida pelo americano Howard Gardner, a teoria das múltiplas inteligências abre o caminho para a criação de uma escola de cunho interacionista, onde o ser humano é visto em sua totalidade e constrói-se ao mundo em que vive, atuando como sujeito de sua história e aprendizagem.

1.2 A teoria das múltiplas inteligências

Todas as experiências vividas, especialmente na infância, podem se tornar propulsoras para descobertas futuras, ou fazer adormecer tendências. Um exemplo clássico disso é o menino que, recebendo de presente uma luneta, fascina-se a tal ponto pelo espaço que se torna um físico, astrônomo, ou outra profissão em que o espaço é parte essencial de seu desenvolvimento. Ao contrário, a criança que vê seus primeiros desenhos ridicularizados ou desprezados, pode deixar adormecer em si a sua capacidade pictórica.

Pesquisas recentes em laboratórios neurológicos comprovam que o cérebro da criança possui etapas definidas de desenvolvimento. A grande diferença entre o cérebro de um bebê e de um adulto é que no do segundo os neurônios já estão desenvolvidos, o que não ocorre com o cérebro do bebê. Em qualquer que seja a cultura, o cérebro se desenvolve mais nos

primeiros cinco anos de vida, quando passa de mais ou menos 400g para o peso de 1,5k, na fase adulta. As múltiplas conexões entre os neurônios formam uma intrincada rede de informações diversificadas, onde cada inteligência ocupa um espaço e deve ser estimulada para que se desenvolva adequadamente.

Segundo o neuropediatra Harry Chugani, professor na universidade de Wayne, Estados Unidos, as primeiras experiências da vida são tão importantes que podem mudar completamente a maneira como as pessoas se desenvolvem.

Todas as conexões e respectivas modelagens têm um tempo determinado para ocorrer, dependendo da área ou função do cérebro, teoria esta inicialmente desenvolvida por Piaget, na década de 20.

Piaget distinguiu quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo:

- Sensório-motor (do nascimento aos dois anos de idade): é nesse momento que a criança começa a conhecer o mundo através exclusivamente de suas próprias percepções e ações sobre ele;
- Pré-operacional (dos dois aos seis ou sete anos): aqui começa a desenvolver-se o pensamento simbólico e a criança já é capaz de expressar-se utilizando a linguagem, imagens mentais e outros tipos de símbolos para referir-se ao mundo que ele conhecia apenas quando agia diretamente sobre ele. É neste estágio que Gardner situa a abertura das janelas que lidam com a expressão artística. (Gardner, 1999)

- Operacional concreto (dos sete ou oito aos onze ou doze): A criança já é capaz de manipular as imagens mentais e outras formas de conhecimento simbólico.
- Operacional formal (a partir dos onze anos): nesta fase, que coincide com a adolescência, a criança torna-se aos poucos capaz de desempenhar ações mentais sobre os símbolos, de forma que postula e resolve problemas científicos que requerem manipulação de variáveis relevantes.

É evidente que esses períodos são flexíveis, dependendo da cultura em que se insere o indivíduo analisado. Piaget enfocou prioritariamente as inteligências lógico-matemática e lingüística. Do mesmo modo Vygotsky, ao propor uma nova forma de ensino, o faz apoiado na convicção de que a linguagem é dominante, e o ser humano só começa a equacionar seu aprendizado a partir do momento em que é capaz de verbalizar-se.

Essa ótica deixou de privilegiar as outras inteligências, como se todo conhecimento fosse apenas o verbal ou o lógico matemático. A arte, de um modo geral, é vista apenas como manifestação de um *Dom*, sem que seja dada oportunidade de desenvolvimento, dentro da escola, para os que apenas gostam de lidar com outras formas de expressão, ou só sabem se expressar dentro delas.

Para Young (2000),

“As possibilidades curriculares que decorrem da passagem da especialização isolada para a especialização conectiva são profundas e só estão começando a se tornar visíveis”.(Young, 2000:217)

A história da educação tem evoluído de forma sistemática, embora lenta. A partir de meados deste século começou-se a considerar a multiplicidade do desenvolvimento humano, o que de “per si” caracteriza a existência de várias formas de inteligência. O grande enfoque acadêmico ao pensamento lógico-matemático e ao lingüístico começam a ser repensados, questionados, possibilitando a formação de um sujeito mais integral. Até porque a sociedade atual não necessita mais de pessoas que saibam somente ler e escrever, mas de pessoas que tenham condições de atuar em várias áreas e de criar dentro delas.

A palavra inteligência significa “a faculdade de compreender”, segundo o *Novíssimo dicionário Aurélio* (1999) em sentido mais amplo, temos por inteligência a compreensão das coisas e a escolha do melhor caminho. Assim, inteligência é a capacidade que o ser humano tem de executar operações cerebrais visando resolver problemas e/ou criando produtos que tenham valor específico dentro de determinada cultura.(Celso Antunes, 1999)

Para desmistificar o “Dom” e começar a compreender as diversas manifestações de inteligência, Gardner propôs testes, com os critérios de isolamento potencial por lesão cerebral; existência de Savants, prodígios e outros indivíduos excepcionais; histórico desenvolvimental distintivo e conjunto definível de desempenhos peritos de estados finais; história evolutiva e plausibilidade evolutiva; apoio de achados psicométricos; apoio de tarefas psicológicas experimentais; uma operação ou um conjunto de operações centrais identificáveis; susceptibilização à codificação em um sistema simbólico.

Para Gardner, essa capacidade de criar/resolver problemas dentro de padrões da vida real e a capacidade de fazer/oferecer algo que tenha valor na cultura em que o indivíduo é criado manifesta-se em diferentes linguagens ou inteligências.

Esse desenvolvimento depende de três fatores básicos; o neurológico, que são as estruturas cognoscentes; o social, o ambiente onde o ser humano vive; e a ontogênica, quando se desenvolve a personalidade específica de cada indivíduo. A inteligência se orienta para a busca da felicidade, ou da satisfação de suas necessidades de forma equilibrada. Nenhuma criança se desenvolve sem que seja influenciada e influencie o meio em que vive.

Em 1983, Gardner introduz a teoria de múltiplas inteligências, uma nova visão da educação, demonstrando que o ser humano pode ser mais produtivo quando emocionalmente preparado e equilibrado. Ele, num primeiro momento, propõe sete competências e, posteriormente as expande para oito:

1. Inteligência lógico-matemática;
2. Inteligência lingüística;
3. Inteligência espacial;
4. Inteligência corporal-cinestésica;
5. Inteligência musical;
6. Inteligência interpessoal;
7. Inteligência intrapessoal;
8. Inteligência naturista.

As pesquisas de Gardner levaram-no ao desenvolvimento de três conceitos básicos abrangentes (dotação biológica, história de vida pessoal e

referencial sócio-histórico-cultural), nos quais todas as categorias de inteligência podem ser encontradas.

“Cada inteligência deve ter uma característica de desenvolvimento, se passível de observação em populações especiais, como prodígios ou ‘idiots savants’, proporcionar alguma evidência de localização no cérebro e dar suporte a um sistema simbólico ou de notação.”(Campbell, Campbell e Dickinson, 2000: 21)

Além disso, verificou que todas as pessoas têm todas as capacidades – ou inteligências, apenas desenvolvem mais umas que outras. O modo como o indivíduo resolve usar sua inteligência é outra questão fundamental para Gardner, já que a inteligência em si não é boa, nem má.

Somente a partir da metade do século XX, a música passou a ser pesquisada e considerada como uma inteligência passível de ser aprendida por todas as pessoas.

1.3 Desenvolvimento da inteligência musical

Na fase pré-operacional, preconizada por Piaget (1999), abre-se, segundo Gardner (2000), a “janela” para o desenvolvimento da inteligência musical, que vai dos três aos dez anos. Tais janelas não se fecham abruptamente, e mesmo após seu fechamento ainda é possível desenvolver certas habilidades, porém com maior grau de dificuldade.

O objeto da inteligência musical é a música, resultante do meio social e da cultura de um povo. Segundo Boyle e Radocy, citado por Luedy Marques:

“O âmbito de comportamentos que podem ser chamados de comportamentos musicais é enorme, em tipo e em complexidade. A execução musical (cantar ou tocar um instrumento, individualmente ou em grupo), a leitura ou escrita musical, improvisar ou compor música, escutar música, mover-se à música, ler sobre música, ter uma resposta sensorial (afetiva ou estética) à música ou analisar música são todos comportamentos musicais. (1987,3)”.

Esses comportamentos musicais, embora exercidos de forma até natural pela maioria das pessoas, dentro e fora da escola, não são vistos como manifestações musicais.

Celso Antunes (1998, p. 27) defende a idéia de que:

“um jovem brasileiro, musicalmente analfabeto, não causa a mesma consternação que provocaria ele ser um analfabeto lingüístico, e nem as famílias brasileiras perceberam o ilimitado alcance de estímulos na ‘arte de ouvir’. No Japão, é comum a criança desenvolver como componente indissolúvel a alfabetização musical, não apenas para despertá-la para uma nova dimensão de sua interação com o mundo, mas principalmente para fazê-la capaz de expressar seus sentimentos e seus conhecimentos através do som.”

Para as crianças, criar significa explorar, vivenciar, investigar e descobrir o que há por trás de cada limitação que lhe é imposta. Conforme ela cresce, organiza seu processo expressivo estabelecendo diferentes relações cognitivas com a cultura, o mundo e a vida. O desenvolvimento da capacidade criadora está intrinsecamente ligado à sua situação interna

(cognitiva, afetiva e perceptiva) que a leva à maturação de seu “eu” e envolve a formação de sua personalidade e estruturação de sua identidade. Todo processo de criação é mais amplo que a simples busca de individualidade, originalidade, genialidade ou invenção. Perceber, participar e incentivar esse processo é dever da escola. E a música, que de forma geral pode ser um instrumento a mais na conquista e construção do “eu”, torna-se apenas mais um elemento de coerção.(Fucks, 1991).

Segundo Celso Antunes (1999) a inteligência musical é a mais facilmente identificada, mas também a mais “rotulada” porque em todas as culturas há a figura do “talento”, que é a predisposição musical. Entretanto, existem diferenças significativas entre o “talento” ou virtuosismo e a inteligência musical, até porque o talento é excludente e em geral dispensa aperfeiçoamento, enquanto que todas as inteligências, todas elas, existem em quase todas as pessoas, excetuando-se as pessoas chamadas de “especiais” por possuírem problemas neurológicos que as distanciam do padrão tomado como normal.

Para Gardner (1999) a inteligência musical está presente mesmo em pessoas portadoras de necessidades especiais. Em todo indivíduo, esse tipo de inteligência funciona como um gatilho neural, pronto a ser disparado em determinadas situações, é modificável por treinamento, pode ser identificada por meio de tarefas psicológicas experimentais, com apoio de exames psicométricos e constitui um sistema simbólico específico. São justamente os portadores de necessidades especiais por problemas neurológicos os que mais profundamente se encontram na música. Sua sensibilidade musical transcende suas limitações e, através da música, eles se tornam parte do mundo chamado *normal*.

A inteligência musical se manifesta

“pela facilidade em identificar sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade, captar sua direcionalidade. Especificamente na música, a inteligência percebe com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento de sons e suas características intrínsecas, geralmente denominadas de timbre.”(Celso Antunes, 1999, pág. 56).

Vivemos em um universo sonoro, onde até o silêncio tem som. Não existe o silêncio absoluto. Percebê-lo, classificá-lo e organizá-lo faz parte da inteligência musical, que, nas crianças, é bem mais fácil de ser desenvolvida que nos adultos. Para os que sentem a necessidade do som, a música é o estímulo para se chegar aonde se queira ir, sem barreiras lingüísticas, geográficas, políticas, ou de quaisquer outras. A música tem cheiro, cor, tempo e hora; é palpável e a raiz da vida e do som.

Carlos Fregtman (1986) afirma que

“a experiência do exterior está mediada por órgãos sensoriais e vias neurais (...). As mensagens sonoras deixam de sê-las quando ninguém pode lê-las ou ouvi-las.” (1986: 55)

No universo infantil, a música está em praticamente tudo que faz, num ritmo interno que obedece a comandos inerentes aos aspectos físicos e sociais do desenvolvimento. (id)

Embora as crianças tenham maior facilidade quanto à aprendizagem, é comum que não consigam comunicar-se através da música. Especial e paradoxalmente as que possuem maior capacidade são

as que mais dificilmente conseguem comunicar-se através da linguagem musical. Segundo Walter Howard (1984), isso se dá devido a um excesso de sensibilidade e falta de uma educação e disciplina apropriadas, que impedem a criança de exteriorizar-se musicalmente.

“Dominar a sensibilidade é dirigi-la e utilizá-la de tal maneira que contribua para o aumento de nossas capacidades, e de nenhum modo estrangê-la até que desapareça”.(Walter Howard, 1984: 83).

Muitas visões errôneas sobre a música são passadas pelos pais e professores às crianças. Dizer que fazer música é para poucos ou para quem tem “Dom”, justifica e ratifica a visão de que é preciso ser um *Virtuose*, ou seja, nascer pronto para se fazer música. Esquecem que pelas ruas existem inúmeras pessoas que mesmo sem freqüentar nenhuma aula de música, tocam um instrumento, compõem e criam ritmos inéditos, posteriormente compilados pelos músicos eruditos.

A aprendizagem de música, além disso, envolve toda uma disciplina de estudo, e precisa ser muito incentivada para que se desenvolva adequadamente. Vez por outra, todos compram algum tipo de instrumento musical na esperança de poder aprendê-lo. Quando ele é guardado sem ser fruído, adquire valor mítico e enterra com ele profundos anseios. (Fregtman, 1986).

As pessoas, principalmente as crianças têm necessidade de música, não somente de ouvir, mas, sobretudo de fazer música. Construir momentos de apreciação musical, de jogos musicais, de reproduzir e de fazer música é um anseio comum a todos. Quando crescemos só podemos lamentar, ou

tentar fazer parte deste universo sonoro, muitas vezes sem sucesso. Tocar um instrumento implica em dominar uma técnica, o que nem sempre as pessoas muito sensíveis são capazes de fazer, porque não conseguem separar a técnica da emoção, e se perdem no caminho. O aprendizado de música deve ser iniciado na infância justamente para que essas barreiras sociais e psicológicas, que na criança ainda não existem, impeçam a aquisição da técnica instrumental.

É no mínimo paradoxal falar que é preciso incentivar a música nas escolas, pois, nos dias de hoje, a música é muito usada como meio de enviar mensagens subliminares, como nas novelas e propagandas, porém na raiz histórica da música ela sempre foi feita pela comunidade. A música transporta para o ouvinte os sentidos e sentimentos do autor. No caso das crianças esse tipo de transmissão adormece sua música interior, fazendo-as crer que apenas o que elas ouvem, vindas do exterior, são músicas.

É importante separar-se aprendizagem de música e aprendizagem de som. A linguagem do som deve ser estimulada em todos, embora alguns possam desenvolvê-la com maior competência e aperfeiçoá-la como aprendizagem musical.

A experiência com o ensino de música nas escolas, depois que o canto orfeônico foi abolido, limitou-se a pequenas canções de cunho educativo e “(en)formativo”. As artes manuais ganharam espaço e, por conseguinte, diminuiu o espaço para outras formas de manifestação artística. Nesse contexto, surge a escola Waldorf, em São Paulo, que privilegia a música desde a pré-escola como forma de desenvolvimento saudável do sentimento e da vontade. Ali, as crianças são levadas a “sentir” a música antes de praticamente conhecê-la. A música está intrínseca à

formação do ser humano por meio da pedagogia, de modo global. Para tal, a escola tem como base a antroposofia, filosofia que busca integrar o anímico e o inorgânico através das sensações.

Devemos encarar a música como componente indispensável para um desenvolvimento holístico, onde a criança possa influenciar e ser influenciada pela mesma, criando com prazer sua forma de expressão.

Em qualquer que seja o método empregado, deve-se lembrar que a música trabalha o emocional tanto quanto o intelectual, e que a criança especificamente precisa aprender a deixar fluir suas emoções de forma não-destrutiva.

Esse arrazoado teórico permite inferir que a escola, de modo geral e, especificamente, a escola das primeiras séries, deveria investir no ensino de música, uma vez que essa disciplina permite ao aluno exprimir-se em uma linguagem que é, a um só tempo, universal e absolutamente pessoal.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Para efetivar a pesquisa, partiu-se do seguinte problema: Como os alunos das 4as séries da primeira fase do ensino fundamental do Colégio São Gonçalo compreendem/sentem/acompanham o ensino de música?

Como metodologia, escolhemos trabalhar com o relato de experiência, com observação participante e análise qualitativa dos dados da pesquisa. A pesquisa com observação participante permite ao pesquisador um maior envolvimento com o objeto pesquisado, uma vez que pode intervir ao longo do processo, verificando a validade das hipóteses e propondo novos dados a serem observados.

A objetividade da pesquisa foi garantida pela condição de servir de confronto para outros pesquisadores, uma vez que o conhecimento é a construção do coletivo. O educador precisa sempre estar se apropriando de novos e infinitos conhecimentos e é esse o sentido da parceria na interdisciplinaridade, um dos pontos trabalhados nesta pesquisa, uma vez que as aulas de artes foram parte dos projetos implantados na escola.

Esta pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2002, com as turmas de 4ª série do ensino fundamental.

A escolha para trabalhar com a pedagogia de projetos partiu da necessidade de se estruturar a escola de modo a fazê-la sair de seu interior e interagir com a sociedade de que é parte. A culminância dos projetos

oferece aos alunos a oportunidade de exibirem suas lutas e conquistas, uma vez que não se desvincula o “ser” do “saber” ou a “ciência” da “imaginação”.

Foram objetivos deste projeto:

Geral: Verificar se o ensino de música, através da Pedagogia de Projetos implantada na escola, é utilizado como fruição, não mais ou não só como fonte de repressão dentro da escola.

Específicos:

- Verificar como o ensino de música vem sendo aplicado dentro da Pedagogia de Projetos no Colégio São Gonçalo;
- Promover o aprendizado da música - instrumento e voz - para fruição.

Com a implantação da pedagogia de projetos, houve a separação da disciplina *artes* em quatro frentes: dança, música, artes visuais e teatro. Estas frentes são vistas pelo aluno que, no início do ano opta por fazer uma das quatro frentes, durante um semestre, mudando para outro ao final deste. O projeto começa na 3ª série e vai até a 5ª série. Durante este período o aluno terá que necessariamente passar por todas as quatro frentes, podendo repetir duas na 5ª série.

No momento da pesquisa, a escola contava com 9 turmas de 4ª séries.

A escolha das oficinas obedeceu aos seguintes critérios: os alunos são levados, de três em três turmas, começando com as 3ª, a seguir as 4ª e

por fim as 5^a, ao anfiteatro do colégio onde os professores de artes explicam o que cada oficina oferece. Eles escolhem suas oficinas, por ordem de preferência, observando-se que o número de vagas para cada oficina é limitado (número de alunos dividido por quatro).

Os professores avaliam a ordem das escolhas, mas sem interferir diretamente. O que se nota é que as meninas preferem começar com as aulas de dança e os meninos deixam essa oficina por último. No intermediário, as aulas de música e artes visuais.

As quartas séries, objeto deste estudo, têm como conteúdo de música os parâmetros sonoros (agudo, alto, grave, forte, etc), conhecimento de alguns instrumentos musicais, e a diferença por naipes (cordas, sopro, percussão e eletrônicos), o canto com músicas folclóricas, parlendas e algumas de escolha dos próprios alunos, músicas populares, noções teóricas de altura e ritmo. Entre os instrumentos de corda, a escola optou por oferecer, em horário alternativo, aulas de violino, abertas aos alunos e comunidade em geral. Para a comunidade, o Colégio oferece também aulas de canto coral e de instrumentos de banda marcial.

CAPÍTULO 3

A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO SALESIANO SÃO GONÇALO, CUIABÁ – MT

A experiência feita no Colégio Salesiano São Gonçalo com as séries iniciais permite antever uma nova forma de ver/tratar o ensino de artes nas escolas particulares. Por uma série de contingências, a escola pública terá maior dificuldade em implantar um sistema semelhante ao que discutimos nesta pesquisa, haja vista que seus recursos são menores.

A cidade de Cuiabá localiza-se á margem esquerda do rio Cuiabá, numa região geograficamente acidentada. Nas ladeiras íngremes, as casas foram construídas de forma a adaptar-se ao terreno. A região central da cidade é cortada por um córrego – a Prainha¹ – que foi muito rico em ouro e onde até cerca de 30 anos atrás as crianças ainda encontravam pepitas. O Colégio Salesiano São Gonçalo localiza-se em um dos morros próximos à Prainha, na rua Dom Bosco. Inicialmente, a escola era um internato e figuras proeminentes de Cuiabá estudaram ali. A construção ainda conserva parte em adobe² e muito de sua arquitetura original, embora tenha passado por várias reformas para ampliação e modernização do prédio.

Atualmente, o Colégio conta com uma infra-estrutura moderna para cerca de 4000 alunos, divididos em três períodos, onde são oferecidos os cursos de educação infantil, ensino fundamental I e II e Ensino Médio. A escola foi fundada no século XIX, seus primeiros alunos matriculados em setembro de 1894. Inicialmente, a escola funcionou com cursos de

¹ Atualmente, Avenida Ten. Cel Duarte

² Tijolo de barro sem queimar, muito usado no início da colonização em Cuiabá.

serralheria, carpintaria, alfaiataria e sapataria, quando então se chamou Liceu de Artes e Ofícios São Gonçalo. Ao longo de seus 108 anos, o colégio não mudou apenas de nome. Atualmente chama-se Colégio Salesiano São Gonçalo, procurando atuar em sintonia com as modernizações da sociedade. Preocupa-se em investir em infra-estrutura, com a construção de um ginásio poliesportivo, um bloco específico para o terceiro ano do ensino médio, uma moderna biblioteca, laboratórios de informática, biologia, química e física e salas de apoio para as aulas de Educação Artística.

Seguindo a doutrina salesiana que se apóia no tripé Razão – Religião – *Amorevollezza*³, dentro do sistema preventivo de Dom Bosco, o colégio faz questão de buscar nas teorias pedagógicas modernas um formato mais adequado ao público que se tem e ao cidadão que se quer ter: consciente, emocionalmente equilibrado e cristão.

Diante das muitas mudanças sociais, o colégio optou por trabalhar baseado nas múltiplas inteligências e na pedagogia de projetos. As mudanças no interior da escola vêm acontecendo com relativa velocidade, mas sem perder de vista o componente metodológico de excelência.

O projeto piloto foi implantado nas 3^a, 4^a e 5^a séries do ensino fundamental na disciplina *artes*. O colégio optou por organizar o estudo em quatro frentes: música, artes cênicas (teatro), dança e artes visuais.

Neste trabalho, abordaremos o ensino de música, nas quartas séries do ensino fundamental.

³ Carinho

3.1 A pedagogia de projetos: pressupostos teóricos

A Pedagogia de Projetos visa contribuir para a construção de um sujeito ativo, reflexivo, capaz de redimensionar e resignificar seu espaço (Hernandez, 1998)

Segundo Freire (1997) há uma necessidade de se orientar os projetos para a reflexão sobre a realidade social em que se insere o sujeito, levando-o a projetar-se e ao seu grupo em direção ao grupo sócio-político maior, a fim de intervir de forma a determinar mudanças sociais significativas.

A Pedagogia de Projetos permite uma aprendizagem por meio da participação ativa dos educandos, vivenciando as situações-problema, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos. Ao educador compete resgatar as experiências do educando, auxiliá-lo na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões em ações.

Os temas gerais dos projetos, seus conteúdos específicos e a maneira como eles são desenvolvidos não devem ser propostos apenas pelo educador ou por pessoas que não estejam diretamente envolvidas no trabalho. Trata-se de uma ação coletiva envolvendo educador, educando, instituição e comunidade.

A escolha dos temas e dos conteúdos específicos a serem trabalhados é de responsabilidade de todos e deve ser pensada de forma a contemplar a realidade do educando, a sua cultura e remeter a uma reflexão sobre Cidadania, gerando ações de intervenção social viáveis.

Essa nova maneira de ver a ação educativa exige que o professor leve em conta que o educando traz consigo uma história de vida, modos de viver e experiências culturais que devem ser valorizados no seu processo de desenvolvimento. Essa valorização se dá a partir do momento em que ele tem a oportunidade de decidir, opinar, debater, construir sua autonomia e seu comprometimento com o social, identificando-se como sujeito que usufrui e produz cultura, no pleno exercício de sua cidadania.

A noção de “saber” passa por diversas abordagens que contrapõem ou intercambiam saberes e conhecimentos, de acordo com a epistemologia vigente em cada proposta pedagógica feita. Para Perrenoud (2001:35),

“saberes e conhecimentos são representações organizadas do real que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente, explicar, às vezes antecipar ou controlar, de maneira mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir da observação.”

Na pedagogia de projetos, a noção de saberes e conhecimentos está intrinsecamente ligada à ação, no concreto, do conteúdo a ser aprendido pelo educando. Há uma preocupação explícita, nos PCNs e em Perrenoud, de trabalharem-se os conteúdos de forma procedimental, uma vez que através da pesquisa o aluno entra em contato com o conteúdo de forma dinâmica. Estamos aqui tratando de pesquisa de campo, bem entendido, uma vez que a pesquisa bibliográfica revela-se, nas escolas de ensino fundamental e médio, uma cópia de trechos de livros, ou antes, na maior parte das vezes, de apenas um livro. Nesse contexto, por maior que tenha sido o capítulo copiado, não se pode dizer que houve aprendizagem, uma vez que, se perguntado sobre o que pesquisou não saberá responder, a não

ser como reprodução do assunto. E o que ainda é pior: se perguntado sobre o porquê da pesquisa, a resposta normalmente será: “porque o professor pediu”. Desse modo, não há significado nem para o professor pedir a tarefa, nem para o aluno realizá-la.

Mas, além de um conteúdo procedimental, há que observar que a escola, sendo um centro socializador que “*possibilita ao aprendiz fazer diferentes leituras e interpretações do mundo em que vive*” (Nogueira, 2001: 23), necessita criar e ampliar “ganchos” para exemplificar ações no cotidiano escolar que geram normas e valores em suas relações. A pesquisa que enfoque nossa cultura gera *atitudes* de reconhecimento e orgulho das nossas raízes. O professor, mediador do conhecimento, há que analisar e questionar a forma e o conteúdo dos trabalhos acadêmicos, de modo a facilitar as diferentes leituras do mundo e da sociedade. (Nogueira, 2001)

É preciso seduzir o aluno para que ele deseje o conhecimento. Para Perrenoud (2001) embora alguns profissionais da educação vivam da utopia de que apareça, de repente, uma reforma, uma nova pedagogia, uma nova tecnologia que mude os rumos da educação, a verdade é que não se pode negar a complexidade da escola e essa não-negação leva à busca, não de milagres, mas de expectativas possíveis.

A pedagogia de projetos não é mais um “milagre da educação”. O objetivo é a construção do conhecimento através de experiências concretas. *O trabalho em equipe exige que os membros dela intercambiem o conhecimento de forma que ajam juntas, para que o resultado obtido seja um sistema de ação coletivo.* No Colégio São Gonçalo, embora sejam quatro frentes no ensino de artes, há um planejamento em conjunto para a realização dos projetos. A culminância de cada um envolve todos os professores, de todas as áreas.

3.2 O desenvolvimento do projeto de Educação Musical no colégio São Gonçalo

O Colégio Salesiano São Gonçalo, como a maior parte das instituições de ensino, adotava o ensino de artes como uma “obrigação” imposta pelo Ministério da Educação. As aulas não buscavam acompanhar o ritmo do aluno, menos ainda mostrar-lhe que a arte faz parte da escola, faz parte de todos, em todos os ambientes.

O trabalho artístico é fruto de fontes interiores da criação espontânea, mas esta pode ser bloqueada quando não for adequadamente tratada. As escolas, em geral, não permitem que a criança escolha sua própria forma de manifestar-se artisticamente, “enformando-as” dentro de normas e padrões preestabelecidos para os conceitos de arte e educação artística.

Entretanto, educar é extrair de uma pessoa todas as possibilidades latentes para compreender e interagir com o mundo em que vive. As artes, de um modo geral, têm o poder de transmitir toda sorte de sentimentos e emoções, possibilitando a construção de um ser em equilíbrio, capaz de mitificar, imaginar, personalizar e harmonizar os conteúdos desconhecidos da psique e trabalhar com forças interiores que contribuam para a resolução de problemas de ordens diversas e manifestações tão várias quanto a humanidade.

Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – oferecem alguns pontos em que a escola se pode apoiar para gerenciar essa gama de possibilidades. No colégio São Gonçalo, isso se deu através de duas propostas concomitantes e integradas: a primeira, a pedagogia de projetos;

a segunda, a mudança na proposta do ensino da disciplina *artes* na escola (criação de oficinas e escolinha de música – coral, violino, banda marcial)

A escolha dos conteúdos obedeceu ao critério de Koellreutter (apud Brito, 2001:42) que acredita que “*o aspecto mais importante a ser desenvolvido no ensino da música é o raciocínio globalizante e integrador, conseqüente ao despertar da consciência de interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética*”. Não podemos somente sensibilizar a criança musicalmente, mas dar-lhe meios de se expressar utilizando tanto a técnica quanto a sensibilidade e o senso estético.

Cada aula foi planejada a partir do desenvolvimento da aula anterior, seguindo o ritmo de cada turma. Embora tenha havido um planejamento semestral anterior, este foi sendo adaptado às turmas e suas necessidades do momento. A preocupação maior foi sempre com o mostrar a música como parte da vida diária delas, sendo que o aprendizado dela deve ser prazeroso. Normalmente as crianças, gostam de música, mas o aprendizado de música na escola esteve sempre revestido de disciplina, sendo utilizado como instrumento regulador. Porém, aprender música deve ser mais que isso: deve integrar o prazer de ouvir e fazer música ao que outros povos entendem como esse mesmo ouvir e fazer. Procurou-se fazer com que eles vissem o aprender música de um modo mais simples, em que cada um dos partícipes do processo soubesse de sua importância para a execução do todo.

Nas aulas foram vistas técnicas de sensibilização e musicalização, onde foram trabalhados dois conceitos básicos para a leitura de partituras musicais: altura e ritmo. As aulas de musicalização, obedeceram ao

princípio de que a onda sonora é um sinal oscilante e recorrente, que se repete a intervalos regulares, repetindo certos padrões de tempo. (Wisnik,2001).

Desde o início o aluno foi incentivado a fazer relações entre som e fonte sonora, e a utilização do som na música dentro das diferentes culturas, através de músicas que eles aprenderam a executar, seja utilizando o canto, seja com instrumentos. Algumas músicas foram escolhidas como forma de salientar alguns aspectos da teoria musical. As músicas cantadas foram escolhidas para favorecer os outros projetos implantados por série e ao gosto do aluno, podendo este opinar na sua forma de execução.

O conceito de ritmo utilizou muito a inteligência corporal-cinestésica aliada à inteligência musical. Inicialmente, os alunos foram levados ao relaxamento corporal através de técnicas de ginástica iogue, respiração diafragmática e pulmonar e brincadeiras do tipo João-bobo. Após a utilização dessas técnicas, que levavam em geral 5 a 10 minutos, dependendo do estado de excitação dos alunos, as músicas que o permitiam, eram executadas com a utilização do corpo como marcador de ritmo. Em função do pouco tempo disponível, foram trabalhadas apenas a mínima, a semínima e a colcheia, sendo que a relação semínima/colcheia foi a mais utilizada, por acompanhar o pulso da maioria das músicas infantis, que obedecem ao ritmo interno dos batimentos cardíacos da maioria dos alunos nessa faixa etária. O andamento também foi visto corporalmente dentro do ritmo das ações de movimento (andar, correr, saltar, mais ou menos rápido).

A leitura rítmica também utiliza a inteligência lógico-matemática, com relação à métrica, e a inteligência pictórica, com relação às figuras. A

métrica acompanha a relação inteiro (semínima)/metade (colcheia). Os instrumentos de percussão fazem a base para a compreensão/ utilização métrico/musical.

A relação pulso/ritmo foi demonstrada pela técnica do relógio, cuja batida é sempre igual e eles tiveram que acompanhar, sem acelerar ou retardar. Em geral há a tendência de mudar o andamento, em função do ritmo interno. Graficamente, o pulso foi representado por traços verticais feitos no quadro de giz e que eles teriam de acompanhar. O corpo foi utilizado para demonstrar as mudanças de timbres (duas batidas de mão, uma do pé direito; estralo de língua, etc.) Depois que eles conseguiram obedecer ao pulso, houve a introdução da pausa de semínima, acompanhando o ritmo que eles já conheciam. A pausa é um pouco mais difícil de ser apreendida porque é um tempo que precisa ser contado, mas que não é tocado.

O estudo da colcheia veio depois, associado ao conceito de semínima numa relação matemático/musical onde existe o todo e suas partes, ou seja um som que dura um determinado tempo deve ser dividido em dois sons que durem o mesmo tempo.

O conceito de alturas foi trabalhado principalmente usando a voz, o violino (como instrumento de cordas) e o teclado. A relação entre sons graves, médios e agudos faz associação direta com o tamanho dos instrumentos (no caso de instrumentos acústicos) e pode ser difícil de se perceber quando essa relação é muito pequena, como quando se utiliza o semitom. Somente foi possível trabalhar, com relação à altura, no máximo a escala de dó maior ascendente e descendente. O solfejo foi usado primeiramente fazendo associação com espaço, e a grafia partiu também de

conceitos matemáticos, baseados em Pitágoras. Não foi possível trabalhar adequadamente com o estudo de intervalos, pois esse reconhecimento auditivo demanda maior tempo de estudo.

Grande parte dos alunos não sabe conscientemente a diferença entre música orquestrada e as que têm letra. Quando perguntei aos alunos o que é música a resposta da maioria foi que “*é cantar*”. Então coloquei um Cd com música somente tocada e perguntei se era música. A resposta foi sempre afirmativa. Mas quando se mostrou que não havia ninguém cantando, a conceituação de música tornou-se mais complexa. Quando novamente inquiridos sobre o que era música então, a resposta foi “*cantar e/ou tocar um instrumento*”. Pediu-se a um aluno que fosse até o teclado e tocasse, o aluno tocava e eu perguntava se ele fez música, os colegas disseram que não porque “*ele não sabe tocar*”. Então perguntei se é preciso saber tocar para fazer música e a resposta foi “*sim*”. Perguntei qual a semelhança entre a música “cantada” e a “tocada”, o que todas as músicas tem? Eles respondiam que era “*o ritmo*”; eu perguntei “*e antes do ritmo?*” Apenas alguns responderam “*o som*”.

Esse diálogo demonstrou que as crianças, nessa faixa etária, já consideram que é preciso saber tocar para se fazer música, e que o som como gerador de música precisa passar pelos seus critérios do que seja e de como faze-la.

Quando conseguimos chegar ao som perguntei se qualquer som pode ser música, “*uma batida de carro pode ser música?*”. A resposta foi “*não*”. “*Mas se eu colocar na minha música uma batida de carro ?*” “*Aí o som ‘vira’ música*”, disseram eles. Coloquei um Cd de Pink Floyd em que na música “*Another brake in the wall*” existe o som de gritos e o som de

helicópteros. Perguntei a diferença entre som e ruído eles falaram que “o ruído irrita”, “é muito alto” (querendo dizer forte), “dói no ouvido como o arrastar da carteira no chão e passar a unha no quadro” e “o som é falar, cantar, tocar etc.” Para efeito de dados da pesquisa, essas afirmações foram entendidas como conclusões dos alunos, frente aos conteúdos vistos na disciplina de artes, neste módulo, em especial.

A diversidade de comportamentos musicais e a forma específica de cada aprendizagem precisam ser iniciadas na criança a partir de uma visão geral do que seja música. Os conceitos de som (altura, intensidade, timbre e duração) que encerram dentro de si outros conceitos que se transformam em música (ritmo, harmonia, melodia, andamento...) são uma maneira fácil e rápida de se começar a entender essa forma de expressão.

Para a diferenciação dos sons graves e agudos, usei os poemas “O pato”, de Vinícius de Moraes e “O cemitério”, de José Paulo Paz. Ao dividir os alunos em grupos representando os “países” de timbres (agudo, médio e grave) pedi a cada grupo que falasse conforme o “país” em que estavam. Os alunos fizeram o exercício com alegria, muitos riram, Trocou-se de “países” até todos terem falado nas três regiões.

Ao dividir os alunos em três grupos e orientá-los a cantar nas regiões grave, médio e agudo alguns alunos sentiram dificuldade inicial, que desapareceu quando os colegas explicaram que agudo é “fino” e grave é “grosso”. A dificuldade não é, portanto, da percepção do som, e sim da nomenclatura usada para determiná-lo.

Os instrumentos de percussão auxiliaram na compreensão da organização do ruído e na organização rítmica e fraseológica da música, já

que, embora sejam também graficamente representados na pauta, não possuem um som próprio que os distinga.

Segundo Wisnik (2001:33),

“o jogo entre som e ruído constitui a música. O som do mundo é ruído, o mundo se apresenta para nós a todo o momento através de frequências irregulares e caóticas com as quais a música trabalha para extrair-lhes ordenação.”

A binômia vida/morte pode ser representada pelo binômio som/ruído. A compreensão do que seja música passa pela compreensão totalmente subjetiva do que representa o primeiro binômio em relação ao segundo para cada um dos alunos. Além disso, a representação e execução do som/silêncio também podem ser compreendidas dentro desse parâmetro.

A utilização de alguns instrumentos serviu para demonstrar a existência física de som e ruído e sua diferenciação. *“o músico é capaz de dominar as formas informes do inconsciente, fazendo-as atuarem a seu favor; a música é um rito de passagem em que o sujeito se lança à morte (...) e renasce dela.”* (Wisnik, 2001: 72)

Nos instrumentos de percussão, os alunos conseguiram em grupo classificar o som mais grave e o mais agudo. Ficaram um pouco confusos com os chocalhos, mas, ao final, fizeram uma escala do instrumento mais grave ao mais agudo e perceberam que os instrumentos mais graves são maiores do que os mais agudos.

Distribuí alguns instrumentos de percussão, pedindo para que eles tocassem somente quando eu estivesse com as mãos abertas e para que parassem quando eu as fechasse. Ao dar um instrumento para as crianças, a maioria não parou de tocar e precisei pedir que todos colocassem os instrumentos no chão à sua frente. Repeti a orientação e recomeçamos. Alguns alunos erraram e pararam depois do comando, porém ao final de alguns minutos todos acertaram. Pedi a um aluno que comandasse e ia-se trocando de maestro.

A vontade de executar um instrumento leva a criança a não querer parar de tocar e, a vontade de conhecer diversos timbres a faz querer tocar todos os instrumentos disponíveis, trocando-os com o seu colega. Esta não é, portanto, uma aula calma, mas as crianças gostam muito de bater, puxar e sacudir seus instrumentos. A brincadeira do maestro faz com que exercitem a sua inteligência interpessoal além da conscientização do som/silêncio. Nesta aula o ritmo que a criança tocava não era importante, mas somente o momento de tocar e parar.

Esta brincadeira desenvolveu a percepção de som e silêncio, a concentração e atenção à regência e a um princípio de uniformidade rítmica. Em outro momento dei uma célula rítmica para todos tocarem juntos e em separado. A célula rítmica incluía semínima (como pulso) e pausa. Alguns alunos, porém, ao pegar os instrumentos não conseguiam parar de tocar. Ficavam muito excitados e não se concentravam em nada a não ser no som que estavam produzindo e foi preciso que se chamasse o mesmo, tocando nele para que voltasse a se integrar ao grupo. Quando isto ocorria, a sala inteira se desconcentrava e começava a tocar. Precisavam de tempo e de vários sinais para parar o som para que pudessem reiniciar o exercício.

Essa alegria de tocar faz parte do desenvolvimento de sua inteligência intrapessoal e é necessário dar à criança tempo de sair de si mesma e se integrar ao grupo novamente.

Quando lhes ofereci o lugar de maestro, saí do processo e passei a ser observadora. Eles se sentiram importantes por ocupar o lugar que, segundo as normas há muito estabelecidas, é meu - professora de música - e aprenderam a se organizar, obedecer e comandar.

Ao apresentar os instrumentos melódicos (violino e flauta doce), todos queriam pegar e tocar. Principalmente o violino, talvez por este ser menos conhecido e mais idealizado do que a flauta doce, até pelo valor extrínseco do objeto. Passei o violino de um por um dos alunos e expliquei sobre o arco (feito de crina de cavalo). Depois a flauta.

O violino é um instrumento erudito por excelência, o que o torna distante da vida cotidiana da maioria das pessoas. Somente os músicos de orquestra e estudantes de alguns conservatórios musicais costumam ter acesso a esse tipo de instrumento. Algumas músicas populares são acompanhadas de instrumentos de orquestra, mas poucos conseguem identificar o timbre por desconhecê-los. Após a apresentação do violino, alguns alunos conseguiram fazer essa identificação em canções tocadas em rádios e programas de televisão. Os alunos, que ao conhecer o violino demonstraram vontade de aprender, puderam se inscrever na escola de violino e iniciar seus estudos.

Na escola de violinos, os alunos tiveram a oportunidade de aprender a forma mais erudita desse instrumento. Eles viam o instrumento em sala de aula e podiam, por sua livre escolha, aprender a tocá-lo de modo

prazeroso, já que, primeiro, é uma escolha, segundo o método utilizado (Suzuki) propicia a aprendizagem através de canções simples e conhecidas. Além disso, algumas músicas foram escolhidas pelos próprios alunos e adaptadas ao instrumento e ao desenvolvimento destes.

Uma outra brincadeira utilizada foi a da venda, que oportunizou o conhecimento da voz como instrumento. Aqui, o aluno vendado tem que identificar o colega pelo timbre de voz. Ao fazer essa brincadeira percebi que a maioria (com exceção dos alunos novos) conseguiu identificar qual colega falou. Erravam menos se eu apontasse colegas do mesmo sexo e se atrapalhavam se não houvesse silêncio.

Dentro da fonética e fonologia, estuda-se que as palavras são a organização simbólica de fonemas que podem ser graficamente representados por letras. A música, de forma semelhante, pode ser graficamente representada por sinais gráficos escritos na pauta. Embora as palavras sejam as mesmas, o timbre de cada voz é particular, individual e tem sua própria musicalidade e ritmo frasal. As notas musicais podem ser agrupadas de diferentes formas e também assumem aspectos particularizados quando executadas por instrumentos/vozes diferentes.

Além das músicas mais conhecidas e utilizadas comumente nas escolas, foram apresentadas aos alunos algumas outras formas de música. Os aprendizados musicais, o desenvolvimento da percepção musical, dependem basicamente de conhecer outros tipos de música que não os mais comuns em sua região. Há a necessidade de conhecerem a música de outras regiões e lugares, dentro e fora do Brasil para que adquiram a consciência das diferentes estéticas musicais existentes. Como no Brasil a música é sempre melódica, há a tendência de as crianças acharem que toda música

de todo lugar tem necessariamente melodia, harmonia e ritmo. As aulas de música serviram também para que eles entendessem que nem em todos os lugares essas características acontecem, a música contemporânea, por exemplo, não obedece a uma linha melódica tradicional, baseando-se mais em ritmo e timbre.

Ao apresentar as músicas ameríndias os alunos primeiro acharam graça. Depois começaram a falar das músicas de outros países que ouvem em casa (principalmente árabe, americana, italiana e japonesas) devido a origem de seus familiares. Uma das alunas, na segunda aula, trouxe e ensinou aos colegas uma música indígena.

Os alunos tiveram dificuldade na pronúncia, mas conseguiram cantar com competência as duas músicas. Principalmente demonstravam sentir prazer em cantá-las e relacionavam as músicas com os conteúdos das outras disciplinas. Elas explicaram-me o que já sabiam da cultura e história dos índios brasileiros e propuseram fazer um chocalho e pintá-lo com padrões indígenas. Quando trouxeram os instrumentos na outra semana, percebi que se eles tocavam os instrumentos, pouco cantavam. Propus então que se tocassem antes e entre as canções. Ensaíamos em horário fora da aula normal e apresentamos na culminância do projeto “Índios”.

A aula em que eles tiveram de andar nas linhas da direita ou esquerda, de acordo com a tonalidade mi ou sol, tocada no piano, foi uma das aulas mais difíceis para controlar os alunos. Eles ficaram dispersos e começaram se movimentar e falar. Pedi silêncio e que eles observassem se o colega acertaria todas as notas. Coloquei o aluno que acabou de andar nas linhas ao teclado, mostrando para ele o sol e o mi e falei para ele tocar para o outro colega. Assim consegui maior concentração de todos, pois eles desejavam tocar.

Na outra aula fiz no quadro duas linhas explicando que o *mi* por ser mais grave ficaria em baixo e o *sol* na linha de cima. Expliquei que para se escrever nas linhas não podemos colocar uma bolinha em cima da outra pois senão não saberemos qual a primeira e teríamos que tocar as duas ao mesmo tempo. Fiz um ditado com essas duas notas com eles e repeti até que todos acertassem.

Alguns alunos ainda colocaram uma nota em cima da outra e eu voltei a explicar para que eles seguissem como se fosse um caminho ou a montanha maluca. Perguntei o nome das notas em seqüência ascendente e descendente e eles tiveram dificuldades em falar o nome das notas de forma descendente.

Fiz o círculo de notas e os orientei nas duas ordens seguindo as setas, para direita ascendente, para esquerda descendente. Para cantar as notas eles tiveram menos dificuldades quando associei as notas a movimentos dos braços. Conseguiram até cantar “escondendo” uma das notas.

Apresentei a música “*Minha canção*” de Chico Buarque e cantei com eles fazendo os gestos. Distribui exercícios no papel do que acabáramos de fazer e fiz com eles os exercícios.

Ao explicar *onda sonora* utilizei primeiro as associações com os ritmos corporais mais óbvios como o pulso e a respiração, depois mostrei um eletroencefalograma e eles falaram dos aparelhos médicos que medem a pressão e o ritmo cardíaco, falando que quando ele (o coração) pára a pessoa morre. Falei então do andar e expliquei que a música está ligada ao *andamento*: temos músicas lentas e rápidas e eles deram exemplo das duas. Pedi que eles caminhassem em diferentes andamentos e parassem no

caminhar normal. Fiz os traços no quadro e pedi que eles batessem palmas como se estivessem caminhando normalmente sem correr nem ir devagar demais. Este exercício precisou que todos uniformizassem o ritmo e demoramos algum tempo para que isso ocorresse, devido ao ritmo interno de cada um. Fiz traços de cores diferentes para determinar batidas de pé e mão, sempre tendo como base o pulso de semínima.

Quando todos acertaram, acrescentei as *pausas* e expliquei que “*pausa é silêncio, onde não podemos ouvir barulho*”. Fiz o exercício com eles e orientei-os para que criassem, em grupo, um exercício obedecendo os critérios dados.

A célula rítmica mais usada pelos alunos foi a de duas colcheias seguidas de semínima o que dá o som de *tá-tá tá*. Este ritmo foi usado na música de rock e por isso é facilmente associável. Sendo usada também desde canções de ninar, músicas folclóricas, regionais e etc. O entendimento e grafia da semínima e colcheia ficaram então muito mais claros para o aluno, e foi além do conceito de inteiro e metade usado nas primeiras aulas.

Os alunos conseguiram executar os ritmos dados, porém tiveram dificuldades quando dei uma linha rítmica para cada instrumento. Devido à percepção auditiva da execução do outro instrumento a tendência é a uniformização do ritmo.

Distribui um balão para cada aluno e pedi que eles enchessem os balões somente com os lábios sem segurar no balão. Quando todos conseguiram, fiz com que soltassem o ar do balão esticando o bico para produzir som. Pedi que eles enchessem novamente o balão e dessem um nó

na ponta. Orientei-os para que brincassem com o balão, porém só usando o sopro para mantê-lo no ar. Esta foi uma aula extremamente agitada, os alunos conseguem entender como funciona o aparelho fonador sem ter que ficar sentados assistindo uma aula de ciências.

As aulas sobre *folclore* foram mais calmas, em parte porque foi utilizado o recurso do data-show. Muitos participaram e deram exemplos sobre o assunto. Os alunos foram orientados a trazer para a próxima aula Cd ou fita com músicas folclóricas.

Os alunos se envolveram na escolha do que fazer ou cantar e do como apresentar, ensaiando durante as aulas e em outro horário para se apresentarem aos colegas de todo colégio. Sentiram um pouco de vergonha no dia da apresentação, mas conseguiram se apresentar e ficaram felizes quando foram aplaudidos.

3.3 Análise dos dados

Nos projetos executados pela escola, a música foi avaliada na relação palco/platéia, que é a forma mais comum de relacionamento arte/público. Apesar disso, acreditamos que haja mais nessa relação. É evidente que a mostra é importante tanto para quem faz a arte, quanto para pais e professores, que vêem no palco a culminância de seus esforços. Porém, deve-se considerar que a arte precisa ser mais que palco. Arte é manifestação de um estado interior e como tal deve ser respeitada. Ao oferecer aos alunos a oportunidade de aprender mais sobre artes - dança, música (banda, flauta doce, violino e coral) e teatro em horário alternativo, a escola permite, aos que se interessam pela arte como sonho de carreira ou

mesmo como fruição, a experiência de viver uma nova forma de manifestar suas opiniões.

Acreditamos que as aulas em sala devessem ser menos palco, mais fruição. A avaliação feita durante as apresentações inibiu muitos dos que precisam da arte como momento de exteriorização de fôro íntimo, no qual não cabe platéia. Essa manifestação intrapessoal fica muito clara durante o processo de ensino de música, principalmente, nos momentos de se executar um instrumento.

As oficinas, inicialmente escolhidas por empatia, tornam-se prazerosas ao longo do tempo. Na última das avaliações escritas, durante o módulo de música, quando perguntados sobre o que é arte, pôde-se perceber a abertura de significações da palavra *artes*.

Quando da última avaliação, solicitei que escrevessem o que mais gostaram durante as aulas e explicassem o que era arte para eles. Os alunos disseram não saber o que escrever, mas ao final quase todos conseguiram escrever e se lembrar de alguma coisa que gostaram de aprender durante as aulas. O que eles mais gostaram foi de tocar um instrumento e depois cantar, ao encontro das observações feitas em sala onde percebi essa mesma alegria e vontade.

O estudo de música realmente propicia a assimilação e ação ocorrida concomitantemente, pois se desenvolve juntamente com movimentos corporais que dão prazer e alimentam o processo criativo. É um processo de percepção e tomada de consciência que respeita o desenvolvimento do aluno, dentro de seu lado sensível e intelectual.

Esta foi, sem dúvida, a mais gratificante de todas as avaliações feitas: o perceber que o ensino de artes, da forma como foi dado, deu-lhes a oportunidade de ultrapassar a linha entre o real e o simbólico, entre o possível e o “eu-não-sei-fazer-isso”.

Segundo Gardner, todas as janelas se abrem desde a pré escola. Sugerimos, então, que as aulas de artes sejam dadas no formato de oficina desde a pré-escola, dentro ou fora da grade escolar. Para ele, o desenvolvimento da música guarda fortes paralelos com o crescimento de outros domínios simbólicos e o professor de música deve estar atento para o fato de que o aprendizado de altura e harmonia não apresentem analogia entre outras forma de domínio. (Gardner, 1999)

Pode-se observar, pelas repostas dadas, que eles apreciaram as aulas, ainda que não tenham tido tempo de dominar o conteúdo, haja vista que o tempo foi exíguo. Cada um escreveu o que mais marcou, em termos de aprendizagem.

“Aprendi tocar vários instrumentos diferentes, que nunca tinha visto, tocado e nem sabia que existia, a cantar e a conhecer a música que nunca conheci”.(Maria Luiza)

“Eu aprendi a tocar com instrumentos que podem ser feitos com lixo, como coco, tampinha de garrafa, etc.” (Carla)

“Eu aprendi que a beleza das canções é os instrumentos (sabia que eu gosto de cantar?)” (Chayane)

“Eu aprendi que nós podemos falar o trava-língua sem travar a língua, e aprendi também que podemos inventar a música e podemos tocar tão bem como pensamos” (Alessandra)

Essas afirmações, recolhidas na última avaliação, deixam claro que, embora não tenham plena consciência do processo que viveram, têm clareza de seus resultados e do prazer que este aprendizado pode proporcionar. Segundo Nachmanovith (1993), o raciocínio lógico se desenrola passo a passo e cada novo passo pode derrubar ou corroborar o passo anterior.

Quando perguntados sobre o que é *“arte”* as respostas, maduras, misturam conceitos antigos (como arte ser parte da *“cultura”* e do *“belo”*) com o prazer de se saber capaz de aprender e fazer o inventado e gravá-lo em sua memória acásica, para ser transmitido à sua geração, como parte da genética cultural.

O aprender com prazer é o diferencial e está evidente em todas as respostas. Segundo Ausubel (1999), é esse aprendizado prazeroso que o torna significativo.

Para a 4ª série o conteúdo é mais prático, empírico. Os alunos aprenderam a lidar com instrumentos de percussão (muitos deles construídos pelos próprios alunos durante as aulas) e praticaram o canto uníssono.

Como parte integrante do projeto *“Lobateando pra valer”*, foi possível conscientizar os alunos da importância das manifestações culturais

de um povo, do respeito as mesmas e da necessidade de preservação criativa do folclore nacional.

CONCLUSÃO

O Colégio Salesiano São Gonçalo, como a maior parte das instituições de ensino, adotava o ensino de artes como uma “obrigação” imposta pelo Ministério da Educação. As aulas não buscavam acompanhar o ritmo do aluno, menos ainda mostrar-lhe que a arte faz parte da escola, faz parte de todos, em todos os ambientes.

O trabalho artístico é fruto de fontes interiores da criação espontânea, mas esta pode ser bloqueada quando não for adequadamente tratada. As escolas, em geral, não permitem que a criança escolha sua própria forma de manifestar-se artisticamente, “enformando-as” dentro de normas e padrões preestabelecidos para os conceitos de arte e educação artística, além do fato de que as aulas serão dadas de acordo com a escola que o professor frequentou, ou seja, em que habilitação foi formado.

Entretanto, educar é extrair de uma pessoa todas as possibilidades latentes para compreender e interagir com o mundo em que vive. As artes, de um modo geral, têm o poder de transmitir toda sorte de sentimentos e emoções, possibilitando a construção de um ser em equilíbrio, capaz de mitificar, imaginar, personalizar e harmonizar os conteúdos desconhecidos da psique e trabalhar com forças interiores que contribuam para a resolução de problemas de ordens diversas e manifestações tão várias quanto a humanidade.

A experiência feita no Colégio Salesiano São Gonçalo com as séries iniciais permite antever uma nova forma de ver/tratar o ensino de artes nas escolas.

A pedagogia de projetos abre a possibilidade de uma educação libertária e humana, onde não se desvincula o “ser” do “saber” ou a “ciência” da “imaginação”. Enfim, abre espaço para que o ser humano seja essencialmente isso: humano.

Através da observação participante, pude acompanhar o andamento dos alunos e adequar-me ao ritmo ditado pelas turmas, de acordo com o desenvolvimento intelectual, físico e emocional dos alunos.

Esta experiência, particularizada em sua essência, permitiu-me estabelecer e ajudar os alunos a estabelecerem valores para a realidade em que vivem, tendo a música como elemento aglutinador de várias visões de mundo, evidenciadas pela forma com que cada um sente e se relaciona com o mundo da musicalidade.

Ao entregar os instrumentos aos alunos, sente-se que eles gostam da música, da manipulação do objeto produtor de som. Em geral, porém, o adulto não oferece muitas opções à experimentação musical. Os pais costumam comprar um instrumento musical e logo colocam a criança em “aulas de música”, não lhes dando a oportunidade de apenas manipular o instrumento. Não raras vezes, ao ver as tentativas de extrair som de um instrumento, os adultos reclamam do “barulho” e as crianças sentem-se cerceadas no seu entendimento do que é aprender a tocar, abandonando os instrumentos por não se adequarem às normas impostas, ou estudando mais para agradar a quem lhe deu o instrumento que para seu deleite.

Em geral, os meninos preferem começar com a oficina de música e deixar por último a de dança, levados muito pelo preconceito que envolve esta última atividade. Já as meninas preferem começar pela dança e em geral deixam a música como terceira ou quarta opção. Observa-se que ambos os sexos apreciam as aulas de teatro, o que fez com que essa oficina tivesse os participantes mais equilibradamente divididos entre os sexos.

A maturidade musical dos alunos de 4^a série permite que o trabalho se desenvolva utilizando músicas folclóricas, indígenas e populares, ao gosto dos pré-adolescentes que utilizam a música como instrumento de verificação de sua maturidade em outros aspectos, como o sexual e o afetivo.

O desafio em trabalhar com essa faixa etária reside principalmente no fato de que, para eles, não há um limite no qual compreendam claramente entre o que é infância e o que deixa de sê-lo. A música faz com que esses limites tornem-se um pouco mais palpáveis, pela sua universalidade e versatilidade, além de permitir o extravasar emoções por vezes represadas em nome de uma educação tradicional.

A escolha, tanto do conteúdo, quanto do referencial teórico e da forma de aplicá-lo, passou pela análise de que, na música, ao trabalharmos a voz, estamos trabalhando também com a inteligência lingüística, uma vez que a palavra é o instrumento mais utilizado na comunicação e aprender a colocá-la na frase e tempo musical aguçam a percepção de que as palavras têm um sentido que lhes é atribuído no momento da fala, e que esta precisa ser coerente para ser compreendida, do mesmo modo que a música necessita ter um encadeamento lógico para que não seja apenas um agrupamento de sons desconexos.

O ritmo está ligado à inteligência lógico-matemática. Essa relação manifesta-se na capacidade de sentir e transformar símbolos numéricos em sons, matematicamente divididos, e transformá-los em símbolos sonoros.

A inteligência cinestésico-corporal e visuo-espacial são estimuladas pelo ritmo. Segundo Gardner (2001) e Antunes (2002), essas inteligências estão na raiz do desenvolvimento das outras inteligências, eis que antes de tudo aprendemos com o corpo. Nossos movimentos formam mapas espaciais e movimentamo-nos dentro deles, como se seguindo uma linha melódica ditada pela natureza. Aprendemos nosso lugar no espaço/tempo físico ao nos depararmos com as barreiras (pausas) que devem ser compreendidas e respeitadas para que o movimento (som) seja inteligível.

A todo o momento, a música trabalha também as inteligências intra e interpessoal, uma vez que utiliza a percepção do outro em relação a si mesmo e de cada um em relação ao grupo e do grupo em relação à comunidade escolar.

Observou-se que as aulas de educação artística são poucas dentro da grade, o que não permite que o aluno atinja um grau mais elevado de compreensão e mesmo manipulação da arte. Campbell, Campbell e Dickinson (2000) argumentam que as artes proporcionam sistemas simbólicos na representação, interpretação e transmissão do mundo. As ciências exatas e biológicas, assim como a lingüística comunicam apenas parte das experiências humanas. As artes são necessárias para explicar os outros aspectos da vida.

(...)” Os alunos que aprendem as habilidades básicas e os sistemas simbólicos artísticos conseguem obter um quadro mais abrangente do mundo,

ao mesmo tempo em que desenvolvem mais as suas inteligências.”

As aulas de artes não podem mais ser encaradas como decoração do currículo. E, para que venham a ter um significado real na construção do cidadão que se deseja, é mister que sua carga horária tenha o mesmo valor que a de outras disciplinas e seja implantada desde as séries iniciais, como disciplina integradora.

Snyders (1994) coloca que o professor de música, para tentar legitimar-se e provar sua “não-inutilidade”, estabelece relação direta entre os objetivos musicais e os escolares, já valorizados (o canto favorece uma melhor respiração, articulação, percepção, etc.), sem esclarecer que a música, antes de tudo, oferece a oportunidade de uma nova experiência de beleza.

“De modo geral, é a especificidade estética que criará um laço entre atividades diversas: beleza do meio, beleza da comunicação e das relações humanas – e, partindo disto, permitirá chegar à beleza das grandes idéias que estiveram e permanecem ligadas ao progresso da humanidade.” (Snyders, 1994:135)

Em síntese, a verdade de todas as ciências traz o belo intrínseco. Levar o aluno a buscar e compreender essa ligação faz parte do trabalho que deve ser desenvolvido pela escola. Ainda que de modo um pouco incipiente, a nova dinâmica do Colégio São Gonçalo demonstra que os alunos desejam aprender a arte, desde que o ensino de artes comece com o que ele entende e sente como arte, antes de mostrar-lhe as muitas possibilidades de percepção e manifestação estética.

O gosto pela música constitui uma das forças mais vibrantes da vida humana e um dos seus componentes mais cheios de promessa. (Snyder's, 1994 e Koellreutter, apud Brito, 2001).

Para Brito

“O professor[de música] acredita que o aspecto mais importante a ser desenvolvido por meio da música é o raciocínio globalizante e integrador, conseqüente ao despertar da consciência e racionalidade, de tecnologia e estética.” (1994: 42)

Educar, mais que transferir conhecimentos, é atingir a pessoa como um todo, educando-a como pessoa, única e indivisível – indivíduo.(Nachimanovitch, 1990) Os alunos do colégio São Gonçalo conseguiram expressar-se de maneira prazerosa e isso é apenas um começo, um começo promissor.

BIBLIOGRAFIA

1. ALMEIDA F. J. & JÚNIOR F. M. F. **Aprendendo com Projetos**. Coleção Informática para a Mudança na Educação, MEC, Secretária de Educação à Distância. Brasília, DF: 1999.
2. AMARAL, Kleide Ferreira do. **Pesquisa em música e Educação**. São Paulo: Loyola, 1991.
3. ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2001
4. _____. **Um método para o ensino fundamental: o projeto**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
5. ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
6. BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1988.
7. BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001
8. _____(org.) **Arte -educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997
9. BARROS, Aidil de Jesus Paes de e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 13.ed. Petrópolis:Vozes, 1990
10. BEHLAU, Mara & REHDER, Maria Inês. **Higiene vocal para o canto coral**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997
11. BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor em arte: do ensaio a encenação**. Campinas SP; Papyrus, 1999.
12. BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

13. BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
14. CAMARGO, Luís (org). **Arte-educação: da pré-escola à universidade**. 2.ed. São Paulo: Nobel, 1994
15. CAMARGO, Maria Lígia M. de. **Música/movimento: universo em duas dimensões - aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994. Coleção Pedagógica. Vol. 3
16. CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce e DICKINSON, Dee. **Inteligências múltiplas**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000
17. COWDERY, James R.(red). **Explorando o mundo da música: uma introdução à música de uma perspectiva de música global**. Belo Horizonte: Sete, 1999. Coleção Vídeo e música. 12 vol.
18. CROSS, Jack. **Explorando a música na escola**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1983.
19. DEWEY, John. **A arte como experiência**. In **Os pensadores**. São Paulo: Abril cultural, 1974. Vol. XV: 163-246
20. DEWHURST-MADDOCK, Olivea. **A cura pelo som: técnica de auto-ajuda através da música e da própria voz**. São Paulo: Madras, 2001
21. DUARTE JR. João-Francisco. **Por que arte-educação**. 9.ed. São Paulo: Papyrus, 1998
22. FAZENDA, Ivani.(org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 1991
23. FERRAZ, M. Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999
24. _____.**Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993

25. FERREIRA, Léslie Piccolotto (org.). **Trabalhando a voz - vários enfoques em fonoaudiologia**. São Paulo; Summus, 1988.
26. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1996.
27. FREGTMAM, Carlos D. **O tao da música**. 4.ed. São Paulo: Pensamento, 1991
28. FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
29. GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro**. São Paulo: Artmed, 1999.
30. _____ **Ensino e aprendizagem por meios das múltipla inteligências**. São Paulo: Artmed, 2000
31. _____. **Inteligência: um conceito reformulado**. São Paulo: Objetiva, 2000
32. _____. **Mentes que criam**. Porto Alegre: Artmed, 1996
33. _____. **Projeto spectrum - a teoria das inteligências múltiplas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
34. GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1983.
35. GEMERASCA, Maristela P. e GANDIN, Danilo. **Planejamento participante na escola: o que é e como se faz**. Brasília: AEC do Brasil. Coleção Fazer e Transformar, vol. 3
36. GREGORI, Maria Lúcia P. **Música e yoga transformando sua vida**. São Paulo: DP&A, s.d.
37. HENTSCHKE, Liane (org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000

38. HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A Organização de Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
39. HOWARD, Walter. **A música e a criança**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1984.
40. JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1997
41. LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf - Caminho par um ensino mais humano**. 6ª ed. ampl. e rev. São Paulo: Antroposófica, 1998.
42. LARANJEIRAS, Maria Inês. **Da arte de ensinar ao ofício de aprender: relato, em reflexão, de uma trajetória**. São Paulo: Edusc, 2000
43. LÉVI-STRAUSS, Claude. **Olhar escutar ler**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
44. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
45. MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998
46. **Música na escola: o uso da voz**. Rio de Janeiro, Prefeitura. Conservatório Brasileiro de Música. Série Didática, 2001
47. MOREIRA M.A, MASINI, **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**, São Paulo: Moraes, 1982
48. MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Tereza Trevisan e ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças**. São Paulo: Ática, 1989

49. NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte.** 2.ed. São Paulo: Summus, 1993.
50. NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos - uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo: Érica, 2001
51. _____. **Interdisciplinaridade aplicada.** São Paulo: Érica, 1998.
52. OLIVEIRA, Ricardo. **Música, saúde e magia: teoria e prática na música orgânica.** Rio de Janeiro: Record, 1996
53. PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências.** Brasília: Musimed, 2000.
54. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes
55. PERES, Sandra e TATIT, Paulo. **Canções do Brasil: o Brasil cantado por suas crianças.** São Paulo: Palavra Cantada. Coleção Palavra Cantada – CD- Book, 2001.
56. PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
57. _____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** 2.ed. Porto Alegre, 2001.
58. PIANA, Giovana. **A filosofia da música.** Bauru: Edusc, 2001
59. PIMENTEL, M. da Glória. **O professor em construção.** 4.ed. São Paulo: Papirus, 1998
60. PONCE, Aníbal. **Educação e lutas de classes.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998
61. PORCHER, Louis. **Educação: artística luxo ou necessidade.** São Paulo: Summus, 1982.
62. SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Unesp, 1991

63. SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000
64. SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1994.
65. SUZIGAN, Geraldo de Oliveira e SUZIGAN, M. Lúcia Cruz. **Educação musical: um fator preponderante na construção do ser.** São Paulo: CLR Brasileiro, 1986. Coleção ensinando-aprendendo, aprendendo-ensinando. Cadernos brasileiros de educação.
66. VICTÓRIO, Roberto. **Música contemporânea e ritual.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Escola de Música - CLA/EFRJ, 1991.
67. VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996
68. WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas.** São Paulo: Cia das Letras, 1989
69. ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte um paralelo entre arte e ciências.** Campinas, SP; Autores Associados, 1988.
70. **Apreciação musical: catálogo didático.** Rio de Janeiro, Prefeitura. Conservatório Brasileiro de Música. Série Didática, 2001.