



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

"O que é, o que é?"

Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças

Andréia Pereira de Araújo Martinez

Orientação da Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília, dezembro de 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

"O que é, o que é?"

Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças

Andréia Pereira de Araújo Martinez

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Eixo de Interesse: Processos de Escolarização. Orientadora Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília, dezembro de 2013.

Banca Examinadora:

Profª Drª Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)

Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Profª Drª Elizabeth Tunes

Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Profª Drª Zoia Ribeiro Prestes

Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade Federal Fluminense – UFF

Pós-Graduação do Curso de Psicologia do UniCeub

Profª Drª Cristina Madeira-Coelho (Suplente)

Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Dedico este trabalho aos que, de alguma forma, compreenderam os momentos de ausência de
um aprendiz de pesquisador.
A Edson, Laura, Yanni e Catarina.
Minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor sempre presente.

A meus pais pelo amor e ensinamentos consistentes.

Ao grupo de estudos GEPPE – Gabriela Almeida, Milena Pimenta de Souza, Wanessa de Sousa e Alisson Costa – pela convivência cheia de descobertas e de companheirismo.

A Maria Luiza Dias Ramalho, Rhaisa Pael, Débora Cristina Vieira, Maria Aparecida Camarano, Theresa Corrêa e Carol Velho – pessoas queridas, obrigada pelo carinho e amizade.

Ao Instituto Batucar que abriu suas portas de modo tão receptível para a realização dessa pesquisa.

As professoras Elizabeth Tunes, Zoia Prestes e Cristina Madeira Coelho por aceitarem compor a banca examinadora e dessa forma, contribuir para a conclusão dessa pesquisa.

À professora Patrícia Pederiva, minha orientadora, por sua firmeza, força, defesa e luta pelo que acredita.

RESUMO

O presente trabalho pesquisou uma experiência de educação musical com crianças num projeto social desenvolvido em uma região administrativa do Distrito Federal, com o intuito de investigar quais seriam os princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. Teve por objetivos específicos investigar como a música, enquanto atividade educativa, adentrou no Brasil e quais os princípios que foram pensados para essa educação; investigar quais seriam os princípios necessários para uma atividade educativa com a música; e investigar quais seriam os princípios indispensáveis para uma prática educativa com a criança. O referencial fundamentou-se na abordagem teórica histórico-cultural que compreende a música como arte, como uma atividade humana e como possibilidade de esta ser vivenciada por todas as pessoas. O procedimento metodológico teve por instrumentos o grupo focal e a observação. A análise dos dados nos permitiu encontrar alguns princípios que podem nortear a prática educativa de atividade musical com crianças.

Palavras chave: crianças, atividade musical, prática educativa, princípios norteadores.

ABSTRACT

This research aimed to discover an experience of music education with children in a social project developed in an administrative region of the “Distrito Federal” to try to investigate what are the guiding principles for educational practice of musical activity with children. Having specific goals by investigating how music while educational activity entered in Brazil and what principles were thought to such education; which would investigate the principles for an educational activity with music; and investigate what are the principles indispensable for educational practice with the child . The benchmark was based on theoretical historical-cultural approach that includes music as art, as a human and as likely to be experienced by all people activity. The methodological approach was to instrument the focus group and observation. The survey data were analyzed using content analysis, which allowed us to find some principles that can guide the educational practice of musical activity with children.

Key-words: children, musical activity, educational practice, guiding principles.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABMI	Associação Brasileira de Música Independente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DRE	Diretoria Regional de Ensino
FPPM	Fórum Paulista Permanente de Música
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas
GT	Grupo de Trabalho
LAMCE	Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NIM	Núcleo Independente de Músicos
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MinC	Ministério da Cultura
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SindMusi-RJ	Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Música na Escola Primária	44
Quadro 2	A música como atividade educativa na educação escolar	58
Quadro 3	Atividade musical na Educação Infantil	64
Quadro 4	Princípios Norteadores	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	“Prosa Musical”	98
Figura 2	Observação	100
Figura 3	Entrelaçamento entre a observação e a “prosa musical”	101

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Fachada do Instituto Batucar	101
Imagem 2	Espaço interno do Instituto Batucar	103
Imagem 3	Momento da “Mesa de gestão compartilhada”	104
Imagem 4	Atividade de percussão corporal	116

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE ABREVISATURAS	viii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE IMAGENS	xi
GONZAGUIZEANDO: A escolha do tema	15
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1: “A vida devia ser bem melhor e será”	30
1.1. “É um tempo”	31
1.2. “Como der, ou puder, ou quiser”	39
1.3. “Sempre desejada”	57
1.4. “Ela é uma doce ilusão”	60
CAPÍTULO 2: “Cantar, cantar e cantar”	66
2.1. “Há quem fale...”	66
2.2. “Você diz que...”	71
2.3. “Diga lá, meu irmão”	77
CAPÍTULO 3: “Que é um divino mistério profundo”	83
CAPÍTULO 4: “O que é, o que é, meu irmão?”	95
4.1. Procedimentos Metodológicos	96
4.2. Conhecendo o <i>locus</i> de pesquisa	101
4.3. Resultados e análise	105
4.3.1. <i>Obutchenie</i> guia o desenvolvimento	105
4.3.1.1. Interesse	106
4.3.1.2. Necessidade	108
4.3.1.3. O lado bom do “erro”	110
4.3.1.4. Brincadeira	113
4.3.1.5. Desenvolvimento	114
4.3.2. Ação colaborativa	116
4.3.2.1. Descentralização	117

4.3.2.2. Aprender com o outro	119
4.3.2.3. Mestre aprendiz	121
4.3.3. Possibilidades	122
4.3.3.1. Música pertence a todos	123
4.3.3.2. O essencial é ter música	125
4.3.3.3. Criança	128
4.3.3.4. Processo	130
4.3.3.5. Liberdade	131
4.3.3.6. Toda música é permitida	133
4.3.3.7. Educação estética	134
4.4. Síntese dos princípios norteadores para a prática educativa de atividade musical com crianças	139
UMA BREVE PAUSA...	140
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	148
A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Idealizadores	148
B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Multiplicadores	149
C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais das crianças	150

O que é, o que é?**Gonzaguinha**

Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...

Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz...

Ah, meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita...

E a vida!
E a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida de um coração
Ela é uma doce ilusão
Hê! Hô!...

E a vida!
Ela é maravilha
Ou é sofrimento?
Ela é alegria
Ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão...

Há quem fale
Que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo...

Há quem fale
Que é um divino
Mistério profundo
É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor...

Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer...

Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser...

Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte...

E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...

GONZAGUIZEANDO: A escolha do tema

“A escolha de um tema de pesquisa passa, necessariamente, pelo grau de envolvimento que o pesquisador tem com o tema que se propõe estudar” (KULLOK, 2000, p. 13). Quando me deparei com tal afirmação, busquei em minha história de vida os fatos que seriam mais relevantes e que me provocavam a realizar a presente pesquisa. Nessa busca, um fato ficou latente em meus pensamentos – minha relação com a música. Sempre considerei que essa atividade artística estava distante de mim. No entanto, alguns acontecimentos mudaram minha forma de pensar.

Nasci numa família de dois pontos distintos do Brasil – Nordeste e Sudeste. Minha mãe, piauiense, gostava de ouvir forró de raiz. Meu pai, mineiro, ouvia sertanejo em todas as suas versões. Sou natural do Rio de Janeiro e sempre gostei de ouvir samba. Cresci ouvindo esses estilos musicais. O repertório ampliou-se, quando na adolescência, comecei a ouvir rock e MPB. Já na fase adulta, passei eventualmente, a ouvir música “erudita”. Em boa parte da minha vida, me limitei somente a ouvir música, pois não aprendi a tocar nenhum instrumento musical e também, não gostava de cantar por considerar minha voz feia e desafinada.

Logo que terminei o antigo magistério, passei em um concurso público para professora na antiga Fundação Educacional, hoje denominada Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal-SEDF. Comecei a trabalhar em 1995 na Educação Infantil e uma das minhas atribuições era cantar com as crianças. Não gostava de cantar pelos motivos já expostos e porque meu repertório de “músicas infantis” era bastante reduzido. Vale ressaltar, que na primeira etapa da Educação Básica canta-se para tudo, pois esta é uma atividade muito presente na infância.

Isso acontece porque a criança está envolvida em contextos sonoro-musicais desde antes do seu nascimento. Murphy (2011) elucida que no ventre materno, o feto é capaz de captar a sonoridade interior do útero e a sonoridade exterior do mundo circundante de sua mãe. A autora relata pesquisa realizada em diferentes países sobre o choro entoado pelos bebês no momento do nascimento. A sonoridade do choro corresponde às características do idioma de cada um dos países pesquisados. Cada um deles possui características singulares, ou mais agudo ou mais grave, dependendo do contorno melódico da língua de cada país. Laznik e Parlato-Oliveira (2011) concordam com Murphy acerca da capacidade do feto de captar sons no ventre materno e que esses

sons influenciam o desenvolvimento sonoro-musical da criança. Explenam também, que esta relação com os sons continua após o nascimento do bebê. As autoras relatam pesquisas realizadas com pais, familiares e cuidadores de bebês, em que se percebeu uma fala característica destes em relação à comunicação com os bebês – com diferenciação de altura, duração e intensidade vocal; alternâncias de timbre e de ritmo – mecanismos que tornam a fala mais melódica e mais próxima da expressão musical. Além disso, nessa relação com o bebê, é comum os adultos entoarem canções ao realizarem o acalanto (VENÂNCIO, 2013). Parizzi (2006) afirma que o bebê brinca com os sons desde seu nascimento e que, conforme cresce, o meio social e cultural influenciam o seu desenvolvimento sonoro-musical. A criança realiza “balbucios musicais”, cantos espontâneos; canta músicas que ouve e as reelabora; e ao contar histórias, frequentemente às realiza de forma musical, cantando-as. Segundo a autora, a música é “uma das mais importantes formas de expressão da criança, tão significativa quanto o desenho” (2006, p. 39).

Para Vigotski (2009a), a consciência da criança surge no meio social e cultural. A brincadeira com os sons surge da necessidade da criança de estar no mundo, de comunicar-se e de compreender o meio que a circunda. É a necessidade, em cada atividade, que move o pensamento, isso contribui para o desenvolvimento sonoro-musical da criança no contexto histórico-cultural em que está inserida.

Voltando à minha trajetória profissional, a partir de 1999 lecionei para crianças maiores: por alguns anos na alfabetização, outros na 3ª e 4ª série – hoje denominados 4º e 5º anos do Ensino Fundamental –, época em que evitei ao máximo a atividade musical na prática docente, pois acreditava não ter capacidade para tal. Nessa etapa da Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – o foco está na conquista de saberes relacionados a português, matemática, história, geografia e ciências. As artes ficam em segundo plano. Figueiredo (2011) afirma que as artes possuem pouca importância no ambiente escolar, com tempo reduzido, o que acarreta uma educação superficial:

Hierarquicamente, as artes ocupam lugar de baixa relevância nos currículos escolares e a qualidade das atividades, a falta de profundidade, a descontinuidade, o número reduzido de horas semanais [...] têm contribuído para que esta situação da arte no currículo permaneça inalterada (FIGUEIREDO, 2011, p. 12).

O autor esclarece que as artes, quando encontram espaço no contexto escolar, geralmente, limitam-se às artes plásticas, pois, por diversas razões, essas “tornaram-se predominantes nos sistemas educacionais brasileiros e, até hoje, para muitas pessoas, a aula de Arte é sinônimo de aula de artes plásticas” (2011, p. 11). No entanto, vale mencionar que na realidade, nem isso acontece, pois as atividades realizadas não contribuem para a percepção, exploração, imaginação e criação das artes plásticas e sim, limitam-se à execução de pinturas de desenhos prontos, na realização de desenhos estereotipados e na execução de exercícios padronizados (AFFONSO e SOUZA, 2007).

No ano de 2001 comecei o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília-UnB. É importante destacar que nem no magistério e nem na graduação, tive contato com disciplinas voltadas para a atividade musical. O currículo do curso tinha como foco as artes em geral e não aprofundava o conhecimento das particularidades de nenhuma das diferentes atividades artísticas que existem.

Concluí o curso de Pedagogia em 2004, exatamente quando voltei a trabalhar na Educação Infantil. Atuo nessa etapa da Educação Básica até o presente momento. Por força da atividade profissional, voltei a cantar com as crianças, mesmo que a contragosto. Outra estratégia que adotei foi a reprodução de diferentes estilos musicais por meio de aparelhos de som.

Em meio ao trabalho e aos estudos, conheci meu esposo, que é músico formado pela UnB. Ele canta, toca, improvisa e compõe. Sempre admirei a relação dele com a música. Algumas vezes, ele tentou ensinar-me a tocar violão, mas não deu certo. Sempre imaginei que a música não era pra mim. “Os excluídos do mundo da inteligência subscrevem, eles próprios, o veredicto de sua exclusão” (RANCIÈRE, 2010, p. 35). Por não acreditar em minhas possibilidades musicais, decretei minha exclusão e isso provocou também, a falta de vontade para aprender algo relacionado à música. A vontade era reduzida, mas com o tempo, fui descobrindo que se pode aprender “quando se quer, pela tensão de seu próprio desejo” (RANCIÈRE, 2010, p. 30). De acordo com tal pensamento, a vontade é o que impulsiona o ato de aprender, mas quando esta é limitada, impossibilita qualquer conquista de conhecimento e assim, a exclusão que a própria pessoa impõe sobre si.

No segundo semestre de 2010, iniciei um curso de Especialização em Educação Infantil, também na UnB. No primeiro semestre de 2011, tive uma disciplina que representou um momento de ruptura na forma de relacionar-me com a música. A

disciplina intitulada “Criação e Imaginação na Infância”, contribuiu para que eu vislumbrasse um ser musical que estava adormecido. Comecei a perceber, como profissional da educação, as possibilidades musicais que eu poderia explorar no trabalho educativo que desenvolvia com as crianças.

Nessa época, estava atuando como coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil do Núcleo Bandeirante – Região Administrativa do Distrito Federal. Na Diretoria Regional de Ensino-DRE desta região – hoje denominada Coordenação Regional de Ensino-CRE –, desenvolvíamos um trabalho de coordenação pedagógica coletiva, denominado Projeto Maritaca¹, que consistia no compartilhamento de experiências dos profissionais da Educação Infantil, além de estudos e reflexões. No desenvolvimento desse projeto tive a oportunidade de realizar alguns encontros e oficinas com coordenadores pedagógicos e também com professores. Em alguns desses momentos, discutimos e refletimos sobre a música na Educação Infantil e realizamos um Fórum com este tema.

Outra ação que aconteceu nesse período foi a mobilização da SEDF para a implantação do novo currículo na rede pública de ensino. No decorrer do ano de 2011, ocorreram discussões nos estabelecimentos de ensino e plenárias nas DRE. Foram criados Grupos de Trabalho. Um deles foi o GT de Música do qual fiz parte. Nesse GT, a SEDF, em parceria com a Faculdade de Educação e o Departamento de Música, ambos da UnB, discutiu o currículo, entre outros assuntos pertinentes à presença da música na Educação Básica, tais como as Orientações Pedagógicas e a legislação vigente. Destaco que essas discussões eram permeadas pela preocupação em contribuir para a viabilização e implantação da Lei Federal nº 11.769/2008 no Distrito Federal. Essa lei trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.

Em 2012, criou-se na Faculdade de Educação da UnB, um Laboratório de Pesquisa intitulado LAMCE-Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação, de que também tenho a oportunidade de fazer parte, entre outras pessoas, tais como profissionais e estudantes da própria Faculdade de Educação/UnB, do Departamento de Música/UnB, da SEDF e pessoas que desenvolvem projetos sociais que alcançam a

¹ Esse projeto foi criado pela SEDF para viabilizar um canal de discussões entre as instituições de Educação Infantil, em todas as DRE.

temática de estudo. A finalidade do laboratório é desenvolver projetos em meio à comunidade, em que a música, a cultura e a educação estejam presentes.

Também em 2012, fui convidada para fazer parte do MIEIB-Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, sendo que este movimento tem um cunho mais político e social. Faço parte do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal e uma das discussões que propomos é de como viabilizar a presença da música como atividade educativa que contribua para o desenvolvimento musical das crianças na primeira etapa da Educação Básica. E por fim, faço parte do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Voltando ao curso de Especialização em Educação Infantil, todas as reflexões e práticas despertaram em mim, no momento de realizar a pesquisa monográfica para a conclusão do curso, a necessidade de investigar as concepções dos professores de Educação Infantil acerca da atividade musical. Nessa pesquisa, percebi que esses profissionais até desenvolvem atividades musicais, pois a música faz parte das expressões da infância, mas as realizam de forma limitada. Isto é, aplicam atividades musicais com o intuito de organizar o ambiente, disciplinar as crianças, ensaiar para apresentações, ou ainda, para auxiliar na conquista de conhecimentos alheios a música – usam esta atividade humana para trabalhar o corpo, alfabetizar, introduzir noções de matemática, entre outros.

Essas atividades, por não terem como alvo central e finalidade o próprio desenvolvimento musical das crianças, não criam condições de possibilidades para que isso aconteça. Nessas atividades, a música está presente apenas como “pano de fundo”. Invertem-se os fatores, pois o desenvolvimento musical passa a ser secundário, em prol de sua espetacularização alienada. Assim, a exploração do universo sonoro-musical, a percepção dos sons que existem no meio natural e social, a imaginação e criação de novos sons, ritmos, melodias e músicas, que são importantes para o desenvolvimento musical da criança, por vezes, são ignorados (MARTINEZ, 2012). Mas, o que não encontra espaço na escola é ricamente vivenciado cotidianamente em outros contextos sociais. Pederiva e Tunes (2013, p. 137) asseguram que a música:

[...] existe na vida em quase todos os momentos e atividades humanas que decorrem dos diversos agrupamentos sociais. Mesmo porque deve-se lembrar da origem em comum da musicalidade e da fala que é igualmente própria da natureza humana.

Em todas as sociedades e culturas de diferentes tempos, é possível encontrar a presença da música, o que nos leva a afirmar que se trata de uma atividade social e, provavelmente, uma das mais antigas e universais formas de expressão do homem. Entretanto, a música como atividade educativa que contribui para o desenvolvimento musical das crianças, possui espaço limitado no contexto da Educação Infantil.

Além disso, as atividades são estruturadas de forma padronizada e alienante, em que os professores decidem acerca das músicas que podem estar presentes neste contexto e, ao utilizar a música como uma ferramenta para disciplinar a criança, limitam a sua exploração, expressão, imaginação e criação. A criança não participa do processo, apenas executa uma “pauta” pré-determinada. Suas experiências, desejos, interesses e necessidades são ignorados. Tunes (2011, p. 9) esclarece que no contexto da escola “escolhe-se o que ensinar, como, quando, por quanto tempo e quem vai ensinar. Ou seja, programa-se o professor para que ele, por sua vez, programe o aluno”. Assim, cria-se um padrão para enformar todas as crianças, estabelecendo o caminho a ser percorrido por todas elas e, também, onde cada uma deverá chegar.

Ao término da monografia de especialização, no início de 2012, percebi que este era um campo fértil a ser explorado e que outras questões ainda precisavam ser investigadas. Os resultados da pesquisa revelaram o que os professores concebiam por atividade musical e, além disso, explanaram o que acontece no contexto da Educação Infantil em relação à música. Diante disso, uma dúvida surgiu: se o modo como a música é trabalhada na Educação Infantil não cria condições de possibilidades para o desenvolvimento musical, se ela é utilizada para diversas outras funções, se os interesses e necessidades das crianças são ignorados, **quais seriam, então, os princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças?** Entendemos que, antes de pensar em funções, seria importante pensar em princípios, pois estes são a base que dá sustentação à prática educativa a ser realizada. Tendo clareza dos princípios, pode-se ir ao encontro das funções fundamentais para a prática educativa com a atividade musical. Assim, foi essa a questão central investigada na presente pesquisa.

Mas, antes disso, cabe aqui um esclarecimento: por que gonzaguizeando?

O encontro com o tema de pesquisa, com o caminho metodológico percorrido e com o próprio título, tanto do trabalho como um todo, como de suas partes, foi

alinhavado pela música “O que é, o que é?” de Gonzaguinha. Nesse encontro, a pesquisa foi se delineando.

Gonzaguizeando lembra o movimento do ziguezague. “Ziguezagueando”, essa música vinha e ia. Ela simplesmente surgia em diferentes situações e momentos. Em meio ao grupo de pesquisa a que pertencço, cantamos, tocamos, experimentamos, enfim, despertamos o ser musical que habita em cada um de nós. Essa música fala claramente sobre todo esse processo em forma de arte.

Isso é interessante em meio à pesquisa acadêmica, pois há quem diga que na vida do pesquisador – “o verbo é sofrer...”. No entanto, existe também outro lado – “não ter a vergonha de ser feliz”. Essa pesquisa tem nos proporcionado essa percepção, de enxergar e valorizar esse outro lado, que além do sofrer, existem também momentos de alegria que surgem em meio às leituras e discussões entre o grupo de pesquisa, que proporcionam novas reflexões, conhecimentos e caminhos possíveis.

Enfim, essa música foi uma fonte de inspiração em muitos momentos...

INTRODUÇÃO

“E a pergunta roda e a cabeça agita”

Gonzaguinha

Atualmente configura-se um novo momento histórico na educação brasileira com o advento da Lei Federal nº 11.769/2008. Ela acrescenta ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9394/96, o parágrafo 6º, que dispõe “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). Diante disso, faz-se necessário mencionar o contexto que deu origem a lei, já que dela abriu-se um leque de discussões acerca da educação musical no cenário da Educação Básica.

Em abril de 2006 houve um encontro na casa do compositor Francis Hime. Na ocasião estavam presentes alguns artistas. Desse encontro surgiu o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música-GAP, composto pelos músicos: Francis Hime, Ivan Lins, Fernanda Abreu, Alexandre Negreiros, Cristina Saraiva, Felipe Radicetti e Dalmo Motta. O grupo elaborou documentos para os encontros das câmaras setoriais do Ministério da Cultura-MinC e decidiu promover uma ação política junto ao Poder Legislativo. Além de outras questões², uma pauta da agenda do grupo era a educação musical no Brasil. A intenção era que a música, de fato, estivesse presente na escola de Educação Básica. Nesse sentido, o grupo sentiu a necessidade de alteração da atual LDB, que, para eles, era abrangente e ambígua, o que ocasionava uma multiplicidade de interpretações acerca do ensino de arte.

Além dos músicos já citados, outros passaram a fazer parte do grupo, como o Gabriel “O Pensador” e, também, algumas associações. A primeira formação do GAP

² O GAP tem lutado por outras questões, tais como: a PEC 98/2007, também chamada “PEC da Música”, que institui imunidade tributária aos fonogramas e videofonogramas produzidos no Brasil, equiparando tributariamente CDs e DVDs aos livros; o PL 4571/2008 que regulamenta a concessão do benefício da meia entrada; o PL 5798/2009 que institui o “Vale Cultura”; a aprovação e sanção da lei complementar 133/2009 que garante a reinclusão das atividades culturais na lei do Simples Nacional; a aprovação e sanção da lei 12.192/10 que determina o depósito legal de CDs e fonogramas na Biblioteca Nacional; PL 6722/2010 que institui o “Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura”. Essas informações estão disponíveis em: <http://gritabr.wordpress.com/2011/11/23/o-que-e-o-grupo-de-articulacao-parlamentar-pro-musica-gap/>. Acesso em: 14 de jun. de 2013.

constituiu-se do Núcleo Independente de Músicos-NIM, da Associação Brasileira de Música Independente-ABMI, do Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro-SindMusi-RJ, do Fórum Paulista Permanente de Música-FPPM e da Rede Social da Música. Posteriormente, obteve-se a parceria da Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM (MARTINS, 2011).

Em 30 de maio do mesmo ano, o GAP organizou um seminário na Câmara dos Deputados intitulado “Música Brasileira em Debate”. Essa foi a primeira de muitas ações que desencadearam no Projeto de Lei nº 330 no Senado Federal em 14 de dezembro de 2006. Após tramitação legal, esse projeto deu origem à Lei Federal nº 11.769, que foi sancionada em 17 de agosto de 2008.

Com a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, ampliaram-se as discussões acerca do assunto. Sobreira (2008) afirma que se faz necessária uma reflexão acerca da concepção de educação musical. Em sua análise, ela resgata algumas práticas, tais como o canto orfeônico – canto coletivo – que esteve presente na educação brasileira na época de Villa-Lobos, o uso da música como ferramenta para auxiliar o ensino de outras disciplinas, música como terapia e música para festividades escolares. A autora esclarece que essas são concepções limitadas e equivocadas, que não ajudam “a efetivar a presença da música nas escolas” (2008, p. 49), pois conteúdos próprios da educação musical são ignorados.

De acordo com Queiroz e Marinho (2009) a presença da música na Educação Básica possui importância específica. Eles relatam os desafios da trajetória do ensino de música e mencionam alguns eventos que ocorreram ao longo da história da educação brasileira, desde a época do Império, como a aprovação do Decreto nº 1331 de 1854, que segundo os autores, é o primeiro documento que fez menção ao ensino de música. No entanto, ressaltam que, nunca na história da educação musical no país, esta obteve tanta visibilidade quanto agora, com a Lei nº 11.769/08, já que diferentes profissionais têm promovido diversos encontros para discutir a legislação vigente e sua implantação. Os autores afirmam que é preciso “pensar, refletir e contribuir efetivamente para que a música, enquanto fenômeno artístico e cultural faça parte do [...] universo da educação básica” (2009, p. 73).

Penna (2010) faz uma comparação entre as Leis nº 5692/71 e nº 9394/96. A primeira que usou o termo educação artística e a segunda, ensino de arte. A autora elucida que a simples mudança de terminologia não provocou mudanças efetivas no

contexto da Educação Básica, pois em ambos, a “presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição e ambiguidade” (2010, p. 122). Ao vislumbrar a Lei nº 11.769/08 destaca a possibilidade de modificações, mas esclarece que isso depende de outros fatores, tais como a atuação docente e os múltiplos espaços que se abrem para o desenvolvimento da educação musical.

Já Figueiredo (2011), elucida que a promulgação da Lei nº 11.769/08 é uma conquista da luta de diferentes profissionais da educação em geral, da educação musical e, mais especificamente, de músicos. Ele esboça um pequeno panorama da educação musical no país e trata das últimas leis referentes à educação brasileira. O autor assegura que a Lei nº 5692/71, ao trazer o termo educação artística, não esclarecia com profundidade as especificidades de cada arte, o que ocasionou um ensino superficial, com pouca relevância e até a ausência da música em alguns currículos. A polivalência – o mesmo profissional para desenvolver o ensino de música, cênicas, plásticas e dança – não conseguia alcançar as diferentes particularidades de cada expressão artística e cultural. O autor afirma que, com a atual LDB nº 9394/96, o termo deixou de ser educação artística e passou a ser ensino de arte, no entanto, essa mudança também não provocou modificações em relação à polivalência no campo da arte. Ele afirma que a Lei nº 11.769/08, ao trazer a obrigatoriedade do ensino da música, pode provocar uma ruptura na prática do ensino das artes, pois, com ela, cria-se a necessidade de contemplar a música em suas particularidades. O autor esclarece que a lei acrescenta que a música não pode ser exclusiva na Educação Básica. Isso significa que a música é componente curricular obrigatório no ensino das artes, mas que as demais expressões artísticas também precisam de espaço nesse contexto. Figueiredo conclui expondo que se faz necessária uma revisão do Projeto Político Pedagógico-PPP dos estabelecimentos de ensino, para que a música seja contemplada e, assim, que o seu ensino seja democratizado.

Diante do exposto, é inegável que a Lei nº 11.769/08 tem suscitado discussões e reflexões acerca do ensino de música no contexto da Educação Básica. Essas discussões apontam para algumas problemáticas, tais como os usos equivocados da música, os quais ignoram o desenvolvimento musical da criança. Ao refletirmos sobre isso, surge uma indagação: **quais seriam, então, os princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças?** A escola, no campo da música, tem considerado e respeitado essas peculiaridades?

Mesmo entre os que defendem a presença da música na escola, há o reconhecimento das dificuldades que existem nesse contexto. Penna (2010) é uma dessas defensoras. A autora acredita que este é o melhor espaço para que a educação musical, de fato, seja democratizada entre as mais variadas pessoas. No entanto, expõe que dificilmente a escola “cumpre o papel de fornecer a todos os meios para alcançar” (2010, p. 36) tal ideal. Esclarece que ao mesmo tempo em que a escola forma alguns, exclui outros. E denuncia que isso se agrava no ensino de música, que ainda é excludente e elitista.

A escola valoriza e reforça os padrões culturais expressos no vocabulário, na estrutura das frases, nas maneiras de se relacionar vigente nas camadas médias, segregando os alunos que não os possuem. A ação pedagógica se baseia e se utiliza desses padrões (a linguagem, comportamentos, interesses), sendo de difícil assimilação para aqueles que não os vivenciam em casa. Esses mecanismos agem de tal forma que dissimulam a discriminação que produzem, e o aluno que é levado a fracassar a interioriza (PENNA, 2010, p. 40).

A legislação e as discussões tratam do ensino de música na Educação Básica, ou seja, na escola. Entretanto, a presente pesquisa resolveu “pular o muro da escola” e investigar a música como atividade educativa em outro contexto de educação. Um dos motivos para adotarmos esse caminho foi o fato de já termos uma pesquisa realizada e concluída acerca da música no contexto escolar, ou seja, numa instituição de Educação Infantil. Nessa pesquisa, os resultados convergiram com as discussões que os pesquisadores da área já apontam, ou seja, das problemáticas em relação à situação da educação musical na escola.

Os resultados dessa pesquisa (MARTINEZ, 2012) indicaram que a atividade musical, no contexto da Educação Infantil, não cria condições de possibilidades para o desenvolvimento musical da criança, ou seja, limita-se apenas em estabelecer a rotina do espaço/tempo escolar; disciplinar as crianças; auxiliar na introdução e fixação de conteúdos de outras áreas do conhecimento; e ignora-se o processo ao focar apenas o produto final, na realização de apresentações para a comunidade escolar. Outro ponto marcante é o fato de o professor ainda assumir o papel central nas atividades escolares. Ele costuma levar para a sala de aula a música que considera adequada para as crianças ouvirem, impondo uma cultura dominante e, assim, ignorando a necessidade de um ambiente de troca e de liberdade para que a criança compartilhe suas experiências e o

seu conhecimento musical, pois, como ser humano, inserido na cultura, já traz consigo essas experiências que se formaram em meio às atividades em seu contexto cultural.

Além disso, as pesquisas realizadas dentro do ambiente escolar não têm trazido muitas contribuições para pensar a atividade musical como atividade educativa, principalmente, no que se refere a essa atividade no contexto das vivências das crianças. Isso acontece porque a organização escolar dificulta o surgimento de novas possibilidades educativas. Illich (1985) esclarece que a escola, por sua própria estrutura, impossibilita o aprender imaginativo, criador e libertador – aspectos importantes no trabalho com a arte. Em relação a essa estrutura, Tunes acrescenta que:

Na escola, a regra máxima é uniformizar. Uniformiza-se o conteúdo que será apresentado para todos, isto é, cria-se um currículo. Definem-se *a priori* os conteúdos específicos que serão ensinados, o modo como serão ensinados – as estratégias e os tempos de sua apresentação –, a sequência que os conteúdos guardarão entre si, os momentos e os modos com que se verificará o grau de penetração deles na cabeça dos alunos. Na escola, tudo pode ser ensinado, desde que submetido a uma estruturação específica (TUNES, 2011, p. 10).

Diante disso, será que devemos só olhar para a escola? Para o que acontece dentro dos muros escolares? Será que existem outras possibilidades? O que tem sido feito de atividade musical em outros contextos? O que tem sido pensado? O que seria importante numa atividade musical com crianças? Quais seriam seus princípios norteadores? Como podemos aprender em relação ao que acontece em ambientes educativos fora da escola?

Assim, faz-se necessário lançar o olhar para fora da escola, pois este espaço, como vislumbrado nas pesquisas citadas, está impregnado de uma estrutura que limita as possibilidades de experimentação, exploração, imaginação, criação e liberdade. O viés escolarizado trabalha com espaço e tempo determinado, foca no produto, no resultado a ser alcançado e, assim, massifica o processo educativo com a música. Por meio da avaliação, padroniza o conhecimento e as pessoas. Ao restringir o olhar para a escola, limita-se as discussões às problemáticas existentes e já conhecidas por muitos pesquisadores e, assim, não se visualiza as demais possibilidades existentes de atividades educativas com a música.

Existem inúmeras outras formas de vivenciar a atividade musical fora do âmbito escolar que, em princípio, seriam expressões autênticas no modo de vivenciar a música e de organizá-la enquanto atividade educativa. Illich (1985) afirma que todas as pessoas

têm direito a educação, mas isso não implica a obrigação de frequentar uma escola. O autor aponta algumas alternativas. Um exemplo poderia ser projetos sociais que criariam condições de possibilidades “de reunir pessoas que compartilham um interesse que para elas, neste momento, é social, intelectual e emocionalmente importante” (1985, p. 33). É com o intuito de lançar o olhar para essas práticas e de buscar compreender seus modos de organização e de funcionamento, que optamos por esse recorte. Nesse sentido, essa pesquisa buscou conhecer e analisar uma experiência de atividade musical com crianças em um projeto social desenvolvido em uma região administrativa do Distrito Federal, **para investigar quais seriam os princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças.**

Este trabalho tem por foco a música como atividade educativa com crianças. Primeiro, porque a pesquisadora tem uma trajetória acadêmica e profissional na área, segundo, porque são limitadas as pesquisas que tratam especificamente da atividade musical como prática educativa com crianças. Além disso, acreditamos que a criança, ao longo do seu desenvolvimento, por estar inserida em contexto histórico-cultural, é capaz de observar, participar, compreender e reelaborar as atividades sociais que a circunda. Ela já possui experiências e conhecimentos que podem contribuir na realização das atividades musicais. A criança possui interesses e necessidades que precisam ser considerados e respeitados nesse processo educativo com a música. Por isso, é importante realizar uma pesquisa com esse foco.

Para Vigotski (2009a), a consciência da criança surge na cultura, na realização das atividades culturais. Portanto, é a necessidade que move seu pensamento e a atividade a ser realizada. É a criança quem conduz o processo educativo, pois este parte de seu interesse e de sua necessidade. Quando o processo educativo é imposto à criança, não parte de sua necessidade de compreensão do contexto histórico-cultural, torna-se algo alienante, pois quando “não há necessidade, logo, não há consciência” (2009a, p. 85). Todo esse processo surge da necessidade da criança de estar no mundo e de compreendê-lo. “Os adultos não podem transmitir à criança o seu modo de pensar” (2009a, p. 193), é preciso que a própria criança formule o seu pensamento a partir de suas indagações, curiosidades e necessidades. Dito isso, não estamos ignorando o papel do educador, pois segundo Vigotski (2010), este é o organizador do espaço educativo e a pessoa que pode orientar o processo educativo da criança, que por sua vez, possui sua importância. O educador pode criar condições de possibilidades para um ambiente de

compartilhamento e de liberdade no processo educativo, mas vale ressaltar, que é a própria criança quem conduz o seu processo educativo.

Assim, a presente pesquisa tem por **objetivo geral investigar quais seriam os princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças**. Ressalta-se que para o nosso entendimento, é preciso pensar antes nos princípios, para assim, chegar às funções fundamentais para a prática educativa com a música. Os princípios vêm antes da função. Ou seja, os princípios constituem-se como o alicerce que dá sustentação para o desenvolvimento da prática educativa.

Os objetivos específicos são: investigar como a música, enquanto atividade educativa, adentrou no Brasil e quais os princípios que foram pensados para essa educação; investigar quais seriam os princípios necessários para uma atividade educativa com a música; e investigar quais seriam os princípios indispensáveis para uma prática educativa com a criança.

A estrutura do texto desta pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro tratou da origem e do percurso histórico da música, entendida como atividade educativa escolar, no contexto brasileiro, desde os jesuítas. Traçou um esboço dos princípios que nortearam a prática educativa realizada, das funções que a música desempenhou e como ela estruturou-se ao longo dos anos, por meio dos estudos de Holler (2007, 2010), Loureiro (2003), Fucci-Amato (2012), Neto e Maciel (2006, 2008), Lemos Júnior (2011), Fonterrada (2008), Souza (2007), Fuks (2007), Penna (2010), Saviani (2011), entre outros. Vale ressaltar, que apesar de esta pesquisa ter por *locus* um projeto social, consideramos necessário situar o leitor da trajetória histórica do ensino de música em contexto de educação escolar, em que, vários equívocos são apontados por diferentes pesquisadores e assim, reforçar a necessidade de buscar outros lugares e formas de pensar a música como atividade educativa. Isto porque, veremos que ao longo dessa história, ainda não se encontraram caminhos para que a atividade musical de fato, tenha por base um papel educativo que contribua para o desenvolvimento musical das crianças. Quando isto acontece, o foco recai sobre a técnica musical, não nos interesses e necessidades da criança e nem em momentos de compartilhamento autêntico entre as pessoas que fazem parte desse processo educativo.

O segundo capítulo buscou, nas teorias de educação musical, investigar a música como atividade educativa, quais seriam as práticas estabelecidas nesse contexto e os caminhos que têm sido indicados como necessários para o desenvolvimento do trabalho

com a música, por meio dos estudos de Penna (2010), Koellreutter (1999), Adorno (2008), Schroeder (2009) e Luedy (2009), entre outros. Além disso, discutiu-se quais seriam os alicerces de um trabalho autêntico com a música como atividade educativa por meio dos estudos de Vigotski (1999, 2009a, 2009b), Pederiva e Tunes (2013).

O terceiro capítulo abordou aspectos relacionados à criança, inserida em contexto histórico-cultural, por meio dos estudos de Vigotski (2009a, 2009b, 2010), Elkonin (1972, 2009) e Prestes (2011, 2012b).

O quarto capítulo trouxe a pesquisa empírica deste trabalho, elucidando o caminho metodológico e, a análise dos dados coletados ao longo da investigação. Na pesquisa, investigou-se um projeto social localizado no Recanto das Emas, região administrativa do Distrito Federal. Este projeto social trabalha com percussão corporal e também, com alguns instrumentos musicais. Ele atende crianças da comunidade a partir dos seis anos de idade. O instrumento metodológico adotado foi a observação e o grupo focal, que nesta pesquisa denominamos “prosa musical”.

Observou-se o desenvolvimento do projeto social em vários momentos, com o auxílio de filmagens e um caderno de anotações. A “prosa musical” aconteceu com os idealizadores do projeto, com os multiplicadores e, também, com algumas crianças. Esses momentos foram filmados. Da discussão teórica buscaram-se as categorias e das observações e da “prosa musical” ocorreu uma pré-análise na busca por subcategorias e, posteriormente, a análise de cada uma.

Destaca-se que a perspectiva de análise de conteúdo adotada, buscou elucidar a abordagem teórica fundamentada em Vigotski, em que resultou da reflexão dos dados obtidos que dimensionam o contexto histórico-cultural das pessoas participantes da pesquisa.

Por fim, trouxemos as considerações finais apontando quais seriam os princípios norteadores para um trabalho educativo com crianças em relação à atividade musical.

CAPÍTULO 1: “A vida devia ser bem melhor e será”

Em consonância com o primeiro objetivo específico dessa pesquisa, este capítulo traz a origem da música como atividade educativa no Brasil e seu percurso ao longo dos anos. Assim, inicia-se a trajetória da música na educação a partir da ação dos jesuítas, ainda no período colonial. Apontam-se também os princípios, funções e a estrutura, ou seja, os modos de organização das atividades musicais no contexto escolar que se evidenciaram ao longo desse percurso. Saviani (2011, p.4) discorre acerca da importância da “própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes”. Dessa forma, para se compreender a organização da atividade musical no contexto de educação escolar, é preciso buscar sua origem e explicitar sua estrutura ao longo desse percurso.

É importante destacar que esta é apenas uma entre as diversas histórias que existem acerca da música como atividade educativa no Brasil. Poderíamos mencionar a educação musical em meio a diferentes comunidades, no campo ou em contextos urbanos, ou ainda, de alguns músicos populares, entre outras opções, mas optamos por fazer um recorte apenas em relação à educação escolar brasileira. Acreditamos que seja necessário o olhar para esse contexto, para com isso, apontar outros caminhos possíveis, já que a lei de obrigatoriedade da música envolve essa conjuntura. Veremos alguns equívocos em relação à música como atividade educativa que se perpetuam nesse espaço. Destacamos ainda, que a educação escolar da qual este capítulo trata, não se refere às escolas especializadas de música – conservatórios –, mas sim, à Educação Básica³, pois as discussões que permeiam o cenário atual, como afirmado anteriormente, dizem respeito a este espaço devido a Lei Federal nº 11.769/2008.

³ Educação Básica é o termo utilizado na atual LDB nº 9394/96, que engloba a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa terminologia não foi a mesma ao longo da história da educação escolar brasileira, ou seja, outras denominações foram adotadas ao longo dessa trajetória.

1.1. “É um tempo”

De acordo com Saviani (2011) e Holler (2010), a história da educação escolar brasileira tem início com a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549.

Fundada por Inácio de Loyola e criada oficialmente em 1540, a Companhia de Jesus tinha como principal objetivo disseminar a palavra de Cristo entre os pagãos, o que levou os jesuítas a outros continentes no século XVI. Nove anos após a criação oficial da Companhia de Jesus, o padre Manuel de Nóbrega aportou no Brasil, dando início à atuação dos jesuítas nas Américas; e, nos dois séculos que separam a sua chegada e a expulsão, essa atuação foi intensa (HOLLER, 2010, p. 11).

Saviani (2011) esclarece que os portugueses, ao aportarem em terras que posteriormente seriam denominadas de Brasil, encontraram populações estabelecidas há séculos. “Essas populações viviam em condições semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo. Ou seja: não eram sociedades estruturadas em classes. Apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência” (2011, p. 33). O autor acrescenta que os índios eram indivíduos livres e com direitos iguais, que a formação do índio estendia-se por toda a vida, pois as crianças e jovens aprendiam diretamente na relação constante com os pais e depois com os demais membros do grupo. Até os sete anos, as crianças conviviam mais com a mãe, posteriormente, a menina continuava sua formação com a mãe e o menino com o pai. Esse processo pautava-se no exemplo e nas atividades desenvolvidas pelo grupo social.

De modo geral, observa-se que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. Mas ocupavam posição de destaque no processo educativo as preleções dos “principais”, isto é, daqueles que tinham atingido a idade da experiência, os maiores de 40 anos, que, por isso, se encontravam nos postos-chave na vida social (os chefes de grupos locais), na vida militar (líderes guerreiros) e na vida religiosa ou esfera sagrada (pajés e pajé-açu). Suas exortações cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais (SAVIANI, 2011, p. 38).

Essa forma de aprender em meio às atividades sociais começou a mudar com a chegada do homem europeu. As crianças eram levadas para lugares específicos – escola

– para aprender com os jesuítas uma nova língua, uma nova crença e um novo modo de conviver em sociedade. Nessa forma de educação, a intenção não era a preservação da memória coletiva dos índios ou o avivamento das tradições, mas sim, a imposição de uma nova cultura. No processo de formação cultivado pelos índios, a educação partia de interesses comuns do grupo social, ou seja, partiam do grupo e do que era próprio do grupo. Na educação jesuítica, isso se invertia, o princípio era servir aos interesses da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa, assim, o interesse era externo ao grupo. Era algo inserido de fora para dentro. Não partia do grupo.

Holler (2010), em sua tese de doutorado, realizou uma pesquisa acerca da educação musical desenvolvida pelos jesuítas no período colonial no Brasil. O autor afirma que o principal interesse da atuação dos jesuítas era catequizar os índios e que a educação elementar primeiro iniciou-se entre os filhos dos povos indígenas e só posteriormente estendeu-se aos filhos dos colonos.

Os jesuítas realizaram um trabalho em prol da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa. Assim, além de converter os índios à fé cristã, existiam outros interesses, entre eles, a propagação da língua portuguesa na nova colônia, a conquista dos nativos e também das riquezas da terra conquistada. Ter os índios como aliados era de fundamental importância para Portugal no período de colonização do Brasil, pois eles eram conhecedores da terra e poderiam auxiliar na exploração da nova colônia (HOLLER, 2010).

De acordo com Freire (2011), a intenção da colonização portuguesa em terras brasileiras era estritamente comercial, ou seja, explorar ao máximo as riquezas que essa terra poderia oferecer. Portanto, esse foi mais um motivo que restringiu a ação dos jesuítas aos índios e mais precisamente à criança indígena, nesse primeiro momento. Os colonos que vieram ao Brasil, além de serem poucos, demoraram a criar vínculos com a nova terra, de forma que a expansão do povoamento era limitada. Isso acontecia porque o foco da colonização era a exploração da terra.

Faltou aos colonos que para cá se dirigiram ânimo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhes *integração com a colônia*. Com a terra nova. Sua intenção preponderante era realmente a de explorá-la. A de ficar “sobre” ela. Não a de ficar nela e com ela. Integrados (FREIRE, 2011, p. 92, itálico do autor).

Os colonos vinham para o Brasil, exploravam a terra, enriqueciam e logo voltavam para Portugal. Aos poucos, o cenário foi mudando, pois a Coroa Portuguesa percebeu que se fazia necessário o povoamento efetivo da terra conquistada, intensificando assim, a ação dos jesuítas, que passaram a oferecer também, educação para os filhos dos colonos.

Holler (2010) esclarece que a atuação da Companhia de Jesus concentrava-se nas crianças, pois além de elas terem mais facilidade para aprender, de acordo com a visão dos jesuítas, também possibilitava a aproximação aos índios adultos, que eram arredios à presença do homem branco. Com isso, criaram-se escolas de ler, escrever e contar. Estabelecimentos de ensino que ofereciam conhecimentos elementares para as crianças nativas. Segundo Saviani (2011), nesse ensino também havia aulas para ensinar o português e a doutrina cristã. Essa organização de ensino perdurou até a implantação do *Ratio Studiorum* em 1599.

Saviani (2011, p. 43) elucida que “a principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os ‘gentios’, foi agir sobre as crianças”, ou seja, na prática educativa dos jesuítas, a preocupação não estava na criança em si, mas em conquistá-la para tornar mais fácil o acesso ao índio adulto e, assim, às riquezas da colônia. Já no começo da história da educação escolar no Brasil, percebemos interesses alheios à própria prática educativa e, sobretudo, aos interesses e necessidades das crianças. Saviani (2011) esclarece que no ensino dos jesuítas estavam presentes três aspectos interligados: a colonização, a catequese e a educação.

Para os filhos dos portugueses, aos poucos, inseriram-se estudos mais avançados que, posteriormente, com o reconhecimento oficial, tornaram-se colégios. Esses colégios transformaram-se nos principais estabelecimentos jesuíticos no Brasil e localizavam-se em núcleos urbanos. Todos os aldeamentos que foram criados como estratégia de atuação junto ao índio deveriam estar vinculados a um colégio e não poderiam constituir-se muito distante dele, com exceção das missões do Amazonas (HOLLER, 2010).

No período colonial, os colégios da Companhia de Jesus eram, praticamente, a única possibilidade de ensino superior (HOLLER, 2010). No entanto, essa educação, além de ser uma exclusividade do homem branco da classe dominante, estava assegurada apenas àqueles que quisessem ingressar no exercício sacerdotal. Para outros cargos, era necessário ir para Europa (RIBEIRO, 1993).

Em 1599 foi publicado oficialmente o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, na forma abreviada, *Ratio Studiorum*, após quinze anos de minucioso estudo por parte de uma comissão “de notáveis composta pelos mais renomados professores do Colégio Romano, como Belarmino, Suarez, Sardi, Giustiniano, Parra, Pereira, Benci e Torsellini” (SAVIANI, 2011, p. 53).

O *Ratio Studiorum* era um documento que estabelecia a administração, o currículo e a metodologia do sistema de educação da Companhia de Jesus. O documento foi designado por Inácio de Loyola para direcionar as atividades educativas praticadas pelos jesuítas em todos os locais em que atuavam. Na realidade, era uma coletânea de regras prescritas de forma detalhada acerca da atuação dos jesuítas. “As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2011, p. 58). O documento seguia os princípios da escolástica – rigor metodológico, ordenação de conteúdos, prática exaustiva e averiguações de aprendizagem. Era fortemente influenciado pela doutrina de São Tomás de Aquino, que por sua vez, era influenciado pela teoria filosófica de Aristóteles, ou seja, defendia o aprofundamento da fé tentando harmonizá-la à razão (HOLLER, 2010). “O *Ratio Studiorum* preceituava a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes [...], nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares” (NEGRÃO, 2000, p. 154). Saviani (2011) esclarece que o documento tinha caráter universalista e elitista. Universalista porque era o mesmo documento para todas as práticas educativas realizadas pelos jesuítas, independente do lugar onde estivessem – Brasil, Índia, África. E elitista porque priorizava o ensino destinado aos filhos dos colonos. Ainda no século XVIII, com o surgimento do pensamento iluminista, o ensino jesuítico continuava tendo por base filosófica tal doutrina, como afirma Rizzini:

Os trabalhos de Galileu e Harvey, no campo experimental, e de Bacon, Descartes, Grotius e Hobbes, no especulativo, [...] não conseguiram modificar a rotina da Companhia. Continuou a ensinar latim decorado e a desprezar o grego e as línguas vivas, [...] as histórias universal e pátria, nos estudos menores e a repelir o direito natural, o nacional e a jurisprudência, a história da legislação, [...] a física experimental e a anatomia, nos superiores (RIZZINI apud HOLLER, 2010, p. 50).

O *Ratio Studiorum* foi organizado para a contrarreforma, conforme os interesses da Igreja Católica, ou seja, para catequizar e assim, dificultar a proliferação da reforma protestante. Ele também serviu aos interesses da Coroa Portuguesa que pretendia submeter os nativos e os colonos ao processo de colonização da terra recém-conquistada. Ou seja, o princípio dessa prática educativa era servir aos interesses dessas duas instituições.

O documento apresentava três opções de curso: o secundário – estudos inferiores; e os cursos de Teologia e de Filosofia – estudos superiores (NETO e MACIEL, 2008). O secundário com duração entre seis ou sete anos, englobava estudos de Gramática Inferior, Média e Superior, Retórica e Humanidades. Os cursos superiores tinham duração de quatro anos para Teologia e de três anos para Filosofia (SAVIANI, 2011). O curso de Teologia compreendia estudos de Teologia Escolástica e Moral, Sagrada Escritura, Direito Canônico e História Eclesiástica (NEGRÃO, 2000). Já o curso de Filosofia, abrangia a lógica, a física, a metafísica, a ética e a matemática (HOLLER, 2010).

É importante destacar que “O “Ratio studiorum” não mencionava a música, e não foram encontrados documentos que demonstrassem que o ensino de música fosse usual nos colégios, com exceção do Seminário de Belém da Cachoeira, na Bahia” (HOLLER, 2010, p. 50). Este seminário:

[...] foi fundado em 1678 pelo padre Alexandre de Gusmão, e até o início do século XVIII era o único da Companhia na América Portuguesa. O objetivo era, com o regime de internato, possibilitar a educação dos moradores que viviam no sertão, para que tivessem não somente os rudimentos de ler e escrever, mas também latim e música (HOLLER, 2010, p. 53).

Segundo Holler (2007), existe o mito de que a música fazia parte das atividades da Companhia de Jesus no Brasil Colônia. O autor esclarece o assunto ao afirmar que a música já era motivo de preocupação do Padre Inácio de Loyola, no sentido de evitar a prática musical entre os jesuítas, antes mesmo da criação oficial da Companhia de Jesus. Ele instituiu, em 1539, o *Prima Societatis IESU Institui Summa*, que proibia o uso do canto e do órgão nas missas e cerimônias sacras. No entanto, na oficialização da Companhia de Jesus, em 1550, “a proibição à música foi considerada demasiadamente restritiva pelo revisor papal, o Cardeal Ghinucci, principalmente porque o uso extensivo da música nas práticas da igreja luterana era um atrativo para os fiéis e, assim, essa

proibição foi excluída dos textos” (HOLLER, 2007, s/p). Na época estava em exercício o Papa Paulo III.

De toda forma, Loyola dedicou-se à elaboração de um conjunto de regras da Companhia “As Constituições da Companhia de Jesus”, que foi promulgado em 1552. Como não houve sanção de externos à Companhia, voltaram a surgir nos estabelecimentos jesuítos as restrições à prática musical (HOLLER, 2010).

Holler (2007) esclarece que a restrição à prática musical não estava relacionada a um gosto pessoal de Inácio de Loyola, pois o padre era um apreciador de música; mas, porque a Companhia de Jesus foi criada para tratar de assuntos espirituais, tais como, “catequese, pregação, confissão, comunhão e administração de sacramentos e a atuação junto ao povo, através da educação e obras assistenciais” (HOLLER, 2007, s/p). Para Loyola, a música absorveria os jesuítos em estudos demasiados e, assim, os impossibilitaria de exercer o trabalho espiritual.

Em 1555, o Papa Paulo IV foi nomeado. Após a morte de Loyola, que ocorreu em 1556, o padre Diego Lainez foi eleito Superior da Companhia de Jesus. Em 1558, o Papa Paulo IV advertiu o padre Diego Lainez acerca da restrição à música. Essa advertência provocou novas alterações, obrigando a Companhia de Jesus a instituir o coro em suas práticas. Assim, o repertório era constituído basicamente de peças corais, com melodias do canto gregoriano e a prática musical ocorria em dias determinados: nas vésperas dos domingos e em dias festivos. Nesse contexto “a prática musical não deveria ser realizada por padres, para que estes pudessem continuar com sua atuação junto aos bens espirituais” (HOLLER, 2007, s/p). Como é possível perceber, mesmo após a morte de Inácio de Loyola, a prática musical na Companhia de Jesus era bastante limitada.

Nos séculos seguintes, as restrições às práticas musicais tornaram-se constantes entre os jesuítos o que deu origem ao lema *jesuíta non cantat*. Quando ela acontecia em meio à população urbana deveria ser realizada por externos à Companhia de Jesus, como religiosos de outras ordens – sobretudo mercedários e carmelitas –, músicos contratados, seminaristas e estudantes dos colégios. Assim como a prática musical, também o ensino de música era realizado por externos, e não por padres jesuítos (HOLLER, 2010).

É importante mencionar que as restrições à prática musical nas aldeias não eram seguidas rigorosamente, visto que a realidade era outra, com isso, os jesuítos

modificaram as exigências educativas conforme as condições, o que possibilitou a utilização do canto e de instrumentos junto aos índios, pois:

Os missionários jesuítas logo perceberam na música um meio eficaz de sedução e convencimento dos indígenas, e, embora os regulamentos da Companhia de Jesus fossem pouco afeitos à prática musical, referências à música em cerimônias religiosas e eventos profanos são encontradas em relatos desde pouco tempo depois da chegada dos jesuítas no Brasil até sua expulsão em 1759 (HOLLER, 2010, p. 12).

A primeira parte da citação deixa evidente os interesses existentes em relação ao uso da música como atividade educativa – seduzir e convencer os índios para, assim, facilitar o processo de catequização e colonização dos nativos. Apropriar-se de algo que era próprio do índio, que fazia parte de seu modo de relacionar-se com o mundo, para com isso, atrai-lo e usá-lo segundo os interesses da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa. A relação dos indígenas com a música era tão latente que, nos aldeamentos, foi a estratégia mais eficaz de sedução e convencimento. Nesse sentido, valia ignorar as regras impostas pela ordem religiosa da Companhia de Jesus em relação a prática e a atividade educativa de música.

O que se percebe é que os índios tinham uma ligação muito forte com a música; que eles a usavam para expressar sua relação harmoniosa com a natureza, em comemorações de boa colheita e de vitórias e, também, em acontecimentos como nascimento, casamento e morte (LOUREIRO, 2003). Existe o relato de um viajante, Jean de Léry, que veio ao Brasil em 1557. Ele ilustrou a expressão musical dos indígenas:

Essas cerimônias duraram cerca de duas horas e durante esse tempo os quinhentos ou seiscentos selvagens não cessaram de dançar e cantar de um modo tão harmonioso que ninguém diria não conhecerem música. Se, como disse, no início dessa algazarra, me assustei, já agora me mantinha absorto em coro ouvindo os acordes dessa imensa multidão e sobretudo a cadência e o estribilho repetido a cada copla: Hê, he ayre, heyrá, heyrayre, heyra, heyra, uêh. E ainda hoje, quando recordo essa cena, sinto palpitar o coração e parece-me a estar ouvindo (LÉRY, apud LOUREIRO, 2003, p. 43).

Nos aldeamentos, o ensino de música era exercido pelos próprios jesuítas, pois não era possível a contratação de externos, devido à distância do local. Vale destacar, que os jesuítas além de ensinarem o português, também deveriam aprender a língua

brasílica – como era denominada a língua dos indígenas. Eles aprendiam a língua nativa, em seguida traduziam as canções religiosas portuguesas e as ensinavam aos índios. No começo, os jesuítas utilizavam as melodias e até os instrumentos indígenas na intenção de conquistá-los e, assim, catequizá-los.

Pelo que indicam os documentos mais antigos, no início de sua atuação, os jesuítas utilizavam-se, além da língua dos índios, também de suas melodias. [...] Nóbrega afirmou que uma forma de atrair os índios era “cantar cantigas de Nosso Senhor em sua língua e pelo seu tom”. Não foram encontradas referências posteriores ao uso de melodias indígenas ou de cantigas “pelo seu tom”. Exatamente como ocorreu com o uso dos instrumentos dos índios, essa prática provavelmente foi logo abandonada (HOLLER, 2010, p. 164).

Aos poucos, as melodias e instrumentos europeus foram inseridos entre os índios, como esclarece Holler (2010, p. 170), “pode-se, porém, afirmar que, no Brasil, mais cedo ou mais tarde os instrumentos teriam sido substituídos por instrumentos de modelo europeu”. Assim, “a música europeia passou a dominar a música nativa, dando mais um exemplo da preponderância da Metrópole sobre a Colônia e contribuindo para o descaminho da cultura indígena” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 22). Loureiro (2003, p. 44) é mais incisiva ao afirmar que os jesuítas “conseguiram destruir a música espontânea e natural dos nativos, fazendo com que essa perdesse, gradativamente, suas características”. Em parte, discordamos da autora, pois a música dos índios não foi destruída. Ainda hoje, eles expressam sua musicalidade. Compreendemos, porém, que essa musicalidade pode ter sofrido profundas influências da cultura europeia, pois, como clarifica Saviani (2011) a educação estabelecida pelos jesuítas no processo de colonização tratou-se de uma aculturação, ou seja, tinha a intenção de proliferar as tradições e os costumes da cultura do colonizador e assim, desconsiderar a cultura indígena.

Diante de tudo o que expusemos até o momento, acerca da atuação dos jesuítas no Brasil, em relação à música como prática educativa, é possível afirmar que esta, quando acontecia, tinha a função de catequizar as crianças indígenas e, assim, como uma espécie de ponte, catequizar os índios adultos que habitavam o Brasil no período colonial. Este era o interesse da Igreja, que tinha o intuito de converter o índio à fé católica.

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas (NETO e MACIEL, 2008, p. 172).

Outra função do ensino de música era impor a cultura do colonizador e, assim, desconsiderar a cultura dos colonizados. Este era o interesse da Coroa Portuguesa – concretizar a colonização da nova terra e de seus habitantes por meio da inserção da cultura europeia. Freire (2011) denuncia que uma forma de dominação é negar a cultura do povo, impondo sobre ele a cultura da elite. Tal pensamento pode ser empregado em relação ao índio, pois este era o povo que habitava o Brasil antes da chegada dos portugueses.

Esse tipo de educação, que desconsidera a cultura do povo, tem por decorrência a negação do homem como fazedor de cultura, contribuindo assim, para sua alienação e acomodação diante da realidade (FREIRE, 2011). A alienação e acomodação da população, no período colonial no Brasil, era a intenção da Coroa Portuguesa, pois assim, poderia alcançar seus interesses mais facilmente.

A Companhia de Jesus foi criada com o intuito de praticar exercícios espirituais e de catequizar, mas com o tempo, viu na educação um meio para a conversão do homem à Igreja Católica. Aos poucos, a educação passou a ocupar lugar de destaque nas atividades dos jesuítas (NETO e MACIEL, 2008). Já no século XVI, o ensino escolar em Portugal e também no Brasil, ficou sob a responsabilidade da Companhia de Jesus. Os jesuítas criaram onze colégios e seis seminários no Brasil, sem contar as práticas educativas nos aldeamentos. Depois de dois séculos de uma educação dominada pelo método jesuítico, com a Reforma de Pombal no século XVIII, a responsabilidade passou a ser da Coroa Portuguesa (NETO e MACIEL, 2006).

1.2. “Como der, ou puder, ou quiser”

Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 por Marques de Pombal, que acreditava que eles “representavam um obstáculo e uma fonte de resistência às tentativas de implantação da nova filosofia iluminista que se difundia rapidamente por toda a Europa” (NETO e MACIEL, 2006, p. 469). A intenção era passar a educação

para as mãos da Coroa Portuguesa e retirar o monopólio da Igreja Católica que oferecia um ensino com “pleno domínio das ideias pedagógicas classificadas no âmbito da concepção tradicional em sua vertente religiosa” (SAVIANI, 2011, p. 15) e que estava fechada para o novo pensamento que brotava na sociedade – o iluminismo. Ou seja, “apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação” (NETO e MACIEL, 2006, p. 469).

Pombal empreendeu uma reforma educacional que tinha o intuito de modernizar Portugal na tentativa de elevá-lo ao “nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra” (SAVIANI, 2011, p. 103). E, também, colocar a educação a serviço dos interesses políticos da Coroa Portuguesa em relação à colônia, “tal atitude justificava-se, pois se pretendia reprimir a expansão do espírito nacionalista que começava a aflorar entre a população” (NETO e MACIEL, 2006, p. 472). Até então, o Brasil ainda era uma colônia portuguesa e a independência era uma possibilidade que começava a ser cogitada. Em mais uma página da história brasileira, percebe-se que a educação estava a serviço de interesses alheios, ou seja, tentar melhorar a situação de Portugal em relação à Europa e, também, conter o espírito de independência que surgia na colônia. Neste momento, o princípio da prática educativa era servir aos interesses da Coroa Portuguesa.

A reforma educacional de Pombal não ultrapassou o campo das propostas, pois não conseguiu ser implantada de fato, ocasionando um longo período de decadência da educação no Brasil. “Pombal, ao expulsar os jesuítas, não reformou o sistema de ensino, mas simplesmente destruiu o sistema construído pelos inicianos” (SAVIANI, 2011, p. 41). A expulsão dos jesuítas, sem uma preparação prévia, provocou uma profunda desarticulação na educação escolar brasileira.

Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras; da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação. A educação no Brasil passa a ser uma questão de Estado. Desnecessário frisar que este sistema de ensino cuidado pelo

Estado servia a uns poucos, em sua imensa maioria, filhos das incipientes elites coloniais (GALLO, 2007, p. 190).

A educação saiu das mãos da Igreja Católica e passou para as mãos do Estado da Coroa Portuguesa. Pouco se fez nesse período. Percebe-se que a preocupação era implantar mecanismos de controle e de fiscalização da educação, com caráter disciplinar, que pregava a obediência à Coroa. Além disso, como o número de escolas e de professores era reduzido, a educação era para poucos. Nesse período, ocorreram as aulas régias, que eram sinônimos de escolas, mas que frequentemente funcionavam na casa dos próprios professores. Eram aulas avulsas e que não tinham articulação entre si. Saviani (2011) esclarece que em 1760 ocorreu o primeiro concurso para contratação de professores e, mesmo após cinco anos, ainda não havia sido nomeado nenhum. O autor destaca alguns motivos para o fracasso da reforma de Pombal, como a escassez de verbas, as precárias condições de funcionamento, a insuficiência de professores, os baixos salários e o atraso nos pagamentos. E, também, certo “isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipacionistas” (SAVIANI, 2011, p. 114). Ou seja, não havia a preocupação em investir muito na educação da colônia, pois assim, poderia inviabilizar a propagação de ideais de luta pela independência.

Em 22 de janeiro de 1808, chega ao Brasil a família real com aproximadamente 15 mil pessoas; entre as quais, havia intelectuais e artistas, o que instigou o desenvolvimento de um processo de modernização, principalmente no Rio de Janeiro, onde estava a sede do governo. Esse desenvolvimento possibilitou o surgimento de algumas instituições culturais, a saber: a Imprensa Régia, a Biblioteca Real, a Escola Nacional de Belas-Artes, a Capela Real – orquestra de música erudita –, entre cursos superiores, academias militares e teatros. Mesmo diante de tanta inovação cultural, não havia o ensino de música nas escolas, o que provocou a proliferação de professores particulares (LOUREIRO, 2003).

O ensino particular de música, em casas de famílias abastadas, perdurou por várias décadas e continuou disseminando a cultura europeia. E mesmo quando a música começou a fazer parte da educação oferecida na escola, essa realidade permaneceu pois, “as músicas de raiz indígena e africana pouco tiveram penetração no ensino musical [...] e permaneceram como prática de transmissão oral e assistemática, embora com densas marcas na vida popular” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 24). A diversidade cultural

sobreviveu apenas em meio aos grupos sociais. De modo que não havia espaço para a diversidade cultural na escola, pois se buscava um padrão e este tinha por base a cultura europeia.

Em 1822 ocorreu a Independência do Brasil e no ano seguinte, uma Constituinte que provocou debates acerca da importância da educação no país. Nesses debates, percebeu-se que a implantação de um sistema de educação que tivesse uma abrangência maior dependia da criação de mais escolas e da formação de professores. Na homologação da Constituição de 1824, o artigo 179, inciso XXXIII previa “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824). Pensava-se, também, num plano comum para todo o território nacional com a organização de um sistema de escolas públicas. No mesmo artigo, inciso XXXII, previa que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Ou seja, as discussões eram amplas, mas a Constituição restringiu-se a instrução primária e a educação no Brasil continuou a passos lentos. “As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo [...], parca remuneração e pouca dedicação dos professores. [...] A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública” (SAVIANI, 2011, p. 130).

Em 1835 foi criada em Niterói, a primeira Escola Normal e no ano de 1847, ela passou a proporcionar uma formação mais diversificada para os futuros professores. Foram incluídas novas disciplinas em seu currículo, entre elas a música (LOUREIRO, 2003). É importante destacar que a música passou a fazer parte do currículo da escola pública por meio das Escolas Normais. O que se percebe é que a música, nessas instituições, tinha a função de disciplinar, como esclarece Fuks:

[...] a letra possuía mais uma função socializadora, uma função até disciplinadora na escola. O canto, como elemento agradável para a maioria dos alunos, servia muito bem para transmitir de uma forma sutil o código moral e ético, possibilitando a manutenção de valores existentes na sociedade. [...]

Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a hora da merenda, etc.). Isto integra a preparação da futura professora que as executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças (FUKS apud LOUREIRO, 2003, p. 49).

Dessa forma, a música era usada nesses espaços de formação de professores e, conseqüentemente, nas escolas para crianças, com a função de transmitir valores a

serem seguidos pelos membros da sociedade e, também, para organizar o espaço escolar, sendo que a preocupação em estabelecer a organização da escola estava associada à organização da sociedade (LOUREIRO, 2003). Ou seja, mais uma vez, o princípio era servir a outros interesses que não dialogavam com as reais necessidades dos educandos, pois agora, servia aos interesses do Estado em formação.

O Estado brasileiro ainda era recém-instituído. Era preciso manter a ordem e, assim, garantir os alicerces do Estado em formação. Disciplinar, moralizar, transmitir valores. Essas funções estavam alicerçadas nos interesses do Estado – usar a educação para estabelecer padrões e manter a ordem. Em 1890 ocorreu uma reforma educativa em que o ponto de partida era a Escola Normal, onde se criaram escolas-modelo anexas a esta instituição de ensino. De modo que sua organização e estrutura tornou-se modelo para o sistema educativo brasileiro (SAVIANI, 2011).

No período do Império, é possível encontrar alguns decretos relacionados à educação pública que faziam referência ao ensino da música na escola. O Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851, no artigo 6º, previa que “[...] o ensino deve, além disso, abranger [...] música e exercícios de canto” (BRASIL, 1851). E o Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte, em seu artigo 47, trazia praticamente a mesma orientação do decreto anterior, “o ensino primário nas escolas públicas compreende [...] noções de música e exercício de canto” (BRASIL, 1854).

Após a proclamação da República, houve o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que regulamentava a instrução primária e secundária do Distrito Federal, na época, ainda, Rio de Janeiro, mas que poderia constituir-se em referência para os demais estados brasileiros. O documento trazia um anexo em que constavam os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina. Este documento mencionava os conteúdos referentes a cada disciplina, sem aprofundamentos e explicações. No caso da música, os conteúdos foram aludidos em quase todas as etapas do ensino primário, como é possível verificar no quadro 1 – nele estão transcritos apenas os conteúdos recomendados para a disciplina música, em cada ano da Escola Primária.

Quadro 1 – Música na Escola Primária

Fonte: Anexo do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.

Escola primária de 1º grau		
Curso elementar	Classe 1ª	“Canticos escolares aprendidos de outiva”.
	Classe 2ª	“Canticos. Conhecimento e leitura das notas”.
Curso médio	Classe 1ª	“Conhecimento das notas, compassos, claves. Primeiros exercícios de solfejo. Canticos”.
	Classe 2ª	“Revisão. Exercício graduado de solfejo. Canticos”.
Curso superior	Classe 1ª	“Revisão, com desenvolvimento dos elementos de arte musical. Exercícios de solfejo. Dictados. Canticos a uníssono e em côro”.
	Classe 2ª	“Desenvolvimento do programma precedente. Solfejos graduados. Dictados. Còros”.
Escola primária de 2º grau		
Classe 1ª	“Elementos da arte musical. Solfejos graduados. Còros: 3 horas”.	
Classe 2ª	“Solfejos. Còros. Dictados: 1 hora”.	
Classe 3ª	Não fazia referência ao ensino de música.	

Ao observar esses conteúdos – organizados de forma linear e gradual – é possível apontar que o ensino de música na escola, nesse período, tinha o intuito de cultivar entre os estudantes a técnica musical e preparar futuros músicos. Esse tipo de função – formação do artista – também estava associado à intenção de descobrir o “talento” e o “dom” de alguns estudantes. Loureiro esclarece que “no enfoque técnico-linear, [...] os interesses estavam voltados para a capacitação técnica de indivíduos baseada numa visão essencialista que privilegiava o ‘talento’, a vocação, o ‘dom’, atributos indispensáveis para a prática e a formação do artista” (LOUREIRO, 2003, p. 52).

A preocupação com a técnica estava associada ao interesse de perpetuar a tradição europeia e, assim, dar pouca visibilidade à musicalidade que aflorava em meio à população brasileira. Esse era o princípio que dava sustentação a essa prática educativa.

Na década de 1920, ocorreram algumas ações em prol da educação, com constantes discussões por parte de diferentes setores da sociedade brasileira. Momento em que começaram a se organizar congressos e conferências acerca da educação em todo o país. Esses acontecimentos afinaram-se com os ideais da Escola Nova,

movimento que lutou pela reconstrução da educação, sendo que esta deveria ser ampla, abrangendo todo o território nacional.

Mesmo após a expulsão dos jesuítas, a educação de concepção tradicional evidenciada pela prática educativa da Igreja Católica, permaneceu presente no Brasil. Nesse sentido, a Escola Nova buscou romper com isso, focando o ato educativo no aluno e permitindo a cada um se educar segundo suas aptidões, com atividades espontâneas e proporcionando constantes estímulos aos educandos. Pregava que o ser humano desenvolve-se em etapas comuns e que a escola deveria ser organizada tendo em vista tal concepção. “Esta seria a escola pública única que asseguraria uma educação comum, igual para todos” (SAVIANI, 2011, p. 245). Pois, um dos princípios da Escola Nova era a igualdade que desconsiderava as singularidades individuais de cada pessoa.

Outro princípio que a Escola Nova defendia era o caráter público da educação. “Fica claro que na sociedade moderna a família, que deixou de ser um centro de produção para ser simplesmente um centro de consumo, vem transferindo a função educativa para o Estado. A educação torna-se uma função essencialmente e primordialmente estatal” (SAVIANI, 2011, p. 245). Além desse princípio, pregava a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação:

Pela laicidade se evitará que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas. Pela gratuidade, se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais. Pela obrigatoriedade se estenderá progressivamente o ensino até os 18 anos [...]. Finalmente, pela coeducação não se permitirá a separação entre alunos de um e outro sexo (SAVIANI, 2011, p. 245 e 246).

Nesse período, as escolas eram poucas e o ensino de música era destinado aos poucos que podiam estudar. Ao pensar na ampliação da escola pública, era necessário pensar na educação existente e como ela deveria ser. Em relação ao ensino de música, este ainda estava atrelado à cultura europeia. Na visão da época, que começava a surgir, era importante que esse ensino pudesse contribuir para a disseminação da cultura brasileira, além de torná-lo mais acessível para todos os alunos. Segundo a interpretação de Fonterrada (2008, p. 210) acerca do pensamento do professor Anísio Teixeira, um dos idealizadores da Escola Nova: “a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano”.

Outro princípio que a Escola Nova pregava, era a importância de instituir uma educação que estivesse atenta ao fator social, no sentido de organizar a escola para propiciar experiências em relação às “virtudes e verdades morais, [...] contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos” (SAVIANI, 2011, p. 245). Os adeptos desse movimento enxergavam a arte como uma ferramenta importante e necessária para alcançar tal princípio.

O ensino das artes era apresentado como um poderoso meio de educação, capaz de promover um dos valores essenciais para o homem da década de 1920: a sociabilização. Esta de fato era uma preocupação dos intelectuais da escola nova que procuravam promover uma educação que preparasse o indivíduo para o convívio harmônico na sociedade. Desta forma, descartavam os ideais de uma educação tradicionalista que visava apenas a instrução, ou seja, a simples transmissão de conhecimento (LEMOS Jr., 2011, p. 281).

No ano de 1922, aconteceu a Semana de Arte Moderna, que denunciou o conservadorismo europeu e que ele influenciava a arte no Brasil. Na realidade, era uma elite paulistana que discorria sobre a cultura brasileira. No final da década, em 1928, dialogando com tal evento, surge no cenário brasileiro um clima de nacionalismo por meio de Mário de Andrade, entre outros artistas e intelectuais. Esse escritor e musicólogo buscava uma superação da cultura europeia, considerada por ele artificial e formal para a sociedade que se formava no Brasil. Ele buscava essa superação por meio do resgate das raízes da cultura brasileira.

A efetivação do movimento nacionalista brasileiro deu-se em 1928, quando o escritor e musicólogo modernista Mário de Andrade propôs o desenvolvimento de um projeto nacional, erudito e popular para o país, colocando a intenção nacionalista e o uso sistemático da música folclórica como condição indispensável para o ingresso e a permanência do artista na república musical (FUCCI-AMATO, 2012, p. 40).

Mário de Andrade também fazia parte do movimento modernista. Segundo as concepções desse movimento, ele pregava que a arte deveria ter uma utilidade, ou seja, que a arte fosse uma ferramenta útil para a sociedade. Segundo o escritor e musicólogo, “toda arte brasileira de agora que não se organizar diretamente ao princípio da utilidade, mesmo a tal valores eternos: será vã, será diletante, será pedante e idealista” (ANDRADE apud FUCCI-AMATO, 2012, p. 40).

Nesse contexto, surge o canto orfeônico⁴ de Heitor Villa-Lobos, que na realidade era a prática do canto coletivo que executava, além de canções folclóricas brasileiras, hinos de exaltação patriótica.

Esse projeto político-musical, cujas bases estavam comprometidas com o nacionalismo da era Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico ao instituir nas escolas públicas o canto orfeônico como prática cívico-musical. Sabe-se, entretanto, que a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente os da rede pública, participassem, cantando, da exacerbação nacionalista que então reinava no país (LOUREIRO, 2003, p. 57).

Getúlio Vargas assumiu a Presidência da República após a Revolução de outubro de 1930, período em que Villa-Lobos empreendeu tentativas de reconstrução do ensino de música no Brasil. Influenciado pelos movimentos modernista e nacionalista e também, pelos ideais da Escola Nova. Apropriou-se do discurso de resgate da música brasileira de raiz – canções folclóricas – e da criação de um espírito patriótico, além da socialização entre os estudantes, discurso que encontrava lugar na República de Getúlio Vargas.

O ensino de elementos do folclore, na busca de resgatar uma identidade nacional, mostrava-se como preocupação principal. Neste momento, nota-se a “invenção” de uma tradição nacionalista para o Brasil, resultado de uma República emergente em busca de uma identidade cultural (LEMOS Jr., 2011, p. 283).

Em 1931, Anísio Teixeira era o superintendente do ensino público do Distrito Federal – Rio de Janeiro – e convidou Heitor Villa-Lobos para ser o diretor do ensino artístico da prefeitura da capital do país. No ano seguinte, em 12 de janeiro, “Villa-Lobos entregava ao presidente Getúlio Vargas um memorial sobre o ensino de Música e Artes do Brasil. Neste documento, [...] o maestro apresentava a Música como a melhor e mais eficaz propaganda do Brasil para o exterior” (LEMOS Jr., 2011, p. 284). Dessa

⁴ O canto orfeônico tem sua origem na França do século XIX. Essa denominação foi usada pela primeira vez em 1833 pelo professor de canto Bouquillon-Wilhem. O termo foi usado em homenagem ao mito grego de Orfeu. É importante mencionar que o canto orfeônico no Brasil já havia sido usado antes de Villa-Lobos por João Gomes, quando formou um orfeão de normalistas da Escola Normal de São Paulo. E foi usado também por Fábio Lozano, que desenvolveu a prática entre as normalistas de Piracicaba, interior paulista (FUCCI-AMATO, 2012). Entretanto, o canto orfeônico conquistou abrangência nacional por meio da ação de Villa-Lobos.

forma, “elevar a arte a um símbolo de potencial da Nação se tornava o principal argumento utilizado pelo maestro para conseguir atingir seus objetivos” (LEMOS Jr., 2011, p. 284). A meta de Villa-Lobos era instituir o canto orfeônico nas escolas de ensino primário, secundário e normal; o que aconteceu, primeiramente no Distrito Federal, por meio da Reforma do Ensino de Anísio Teixeira, nesse mesmo ano. Uma década depois, o canto orfeônico foi ampliado para todo o território nacional com a Reforma Capanema.

A Reforma Capanema compreendeu o conjunto de oito Leis Orgânicas do Ensino, sendo três no ano de 1942, uma em 1943 e as demais no ano de 1946. Não iremos tratar de todas, pois não tem relação direta com esta pesquisa. Abordaremos apenas três decretos. O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos; e o colegial, com três anos. No Título II, Capítulo I, de que trata este decreto, previa o ensino do canto orfeônico nas quatro séries do curso ginasial (BRASIL, 1942). O Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, organizou o ensino primário. O ensino primário fundamental era destinado às crianças a partir dos sete anos de idade. Compreendia o primário elementar, com quatro anos; e o primário complementar, com duração de um ano. No Título II, Capítulos I e II, esclarecia que o canto orfeônico fazia parte das atividades educativas de todo o primário fundamental (BRASIL, 1946). O Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, tratava do ensino normal. O Título II, Capítulo I, dispunha que o canto orfeônico fazia parte do corpo de disciplinas nos quatro anos de formação do futuro professor do ensino primário. Segundo Saviani (2011, p. 269) o conjunto das reformas Capanema tinha:

Caráter centralista, fortemente burocratizado, dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

Em 1933, Villa-Lobos passou a dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística-SEMA, sendo que a finalidade desse órgão era orientar e planejar o ensino de música em todas as escolas. Nesse planejamento, percebeu-se a necessidade de oferecer formação musical aos professores. Foram criados alguns cursos com esse intuito e em 1943, o maestro “fundou o Conservatório Nacional do Canto Orfeônico, de

âmbito federal, com a finalidade de formar professores e de orientar o ensino musical em todo o país” (LEMOS Jr., 2011, p. 285). O SEMA também realizou várias apresentações de grande porte. Essas apresentações reuniram alunos e professores, para demonstração do canto orfeônico, em datas cívicas, em estádios de futebol. Villa-Lobos chegou a reunir 40 mil vozes na comemoração do Dia da Independência de 1940 (FUCCI-AMATO, 2012).

Villa-Lobos expunha uma visão produtivista em relação à educação musical. Realizava apresentações grandiosas, demonstrando assim, a sua preocupação com o produto final – fazer propaganda do Brasil para si e para outros países.

Em 1946, é organizada uma portaria ministerial que dispõe sobre a finalidade do canto orfeônico na escola secundária, sendo que para as demais etapas de ensino, as intenções eram semelhantes:

FINALIDADE DO CANTO ORFEÔNICO

Na portaria Ministerial nº 300, de 7 de maio de 1946, referente ao ensino de canto orfeônico nas escolas secundárias do país, lê-se o seguinte:

I – O ensino de Canto Orfeônico tem as seguintes finalidades:

- a) Estimular o hábito de perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto.
- b) Desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra.
- c) Proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva.
- d) Inculcar o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar.
- e) Despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas.
- f) Promover a confraternização entre os escolares (LEMOS Jr., 2011, p. 291).

Entre as finalidades apontadas pela portaria, apenas duas tratavam diretamente de questões relacionadas à música (itens “b” e “e”). As demais tratavam da importância de instituir o “convívio coletivo”, “educação do caráter em relação à vida social”, “o senso de solidariedade” e “confraternização”, ou seja, são funções que de certa forma, podem contribuir para o desenvolvimento musical, mas que não são específicas da educação musical.

Outro aspecto a ser destacado nessa portaria é o que trata o item “a” – “apuração do bom gosto”. Como tratar do “bom gosto” diante da diversidade cultural existente? O que seria esse “bom gosto”? A música erudita? E as demais expressões musicais? O movimento modernista, que realizou críticas acerca da influência europeia no Brasil,

também tentou conciliar a música de expressão brasileira com a música erudita. Ou seja, de certa forma, o modelo de origem europeia continuou presente.

Outra função do canto orfeônico⁵ era a preocupação em difundir o nacionalismo, por meio do “sentimento cívico”, “disciplina” e “responsabilidade”, oferecendo um ensino que buscava homogeneizar e moldar a população, pregando um ideal de nação.

Ao pensarmos a respeito do ensino musical de então, verificamos que ele estava em sintonia com o cenário social da época. Tratava-se de um emaranhado de idéias e de pensamentos onde o civismo, o patriotismo, o nacionalismo e o populismo se mesclavam à vida do brasileiro, e o canto escolar ou, ainda, o fazer musical da nossa escola representava essa forma de pensar (FUKS, 2007, p. 21).

Lemos Jr. acrescenta:

Na política, buscava-se por meio do autoritarismo formar um ideal de nação. Porém este forte envolvimento do ensino do Canto Orfeônico com um ideal de país acarretava em uma desvalorização do conteúdo específico de música, que deveria ceder espaço a um amplo estudo de hinos e canções cívicas (LEMOS Jr., 2011, p. 291).

Aspectos relacionados às especificidades da música e à sua prática educativa deixaram de ser o foco e passaram a ser de cunho secundário em favor do patriotismo, da formação moral e cívica, que estavam presentes no formato de educação musical oferecido por meio do canto orfeônico, que por sua vez, estava em consonância com a ideologia empregada por Getúlio Vargas. Ou seja, o cenário mudou, mas o princípio da prática educativa instaurada no Brasil continuava o mesmo, servir ao Estado.

Entre os anos de 1939 a 1945, existiu uma instituição governamental que contribuiu para reforçar a característica nacionalista e patriótica do canto orfeônico. O Departamento de Imprensa e Propaganda-DIP, tinha como objetivo controlar os meios de comunicação e divulgar o pensamento ideológico do Estado Novo de Getúlio Vargas. O DIP publicou livros, revistas, folhetos; organizou material didático para o ensino de música, como partituras, gravação de discos com canções folclóricas e editou

⁵ Tal função remete-se “às origens do canto orfeônico na França [que] trouxeram a associação desse ensino aos ideais patrióticos nacionalistas que fundamentaram a [conservadora] ideia de nação em construção de um Estado Nacional após Revolução Francesa de 1789” (LISBOA apud FUCCI-AMATO, 2012, p. 61).

um programa matinal para crianças. O departamento também apoiou e auxiliou na organização de eventos de comemoração cívica (SOUZA, 2007).

Fica evidente que o ensino do canto orfeônico nas escolas teve pequena relação com elementos próprios da atividade musical, pois atendiam a outras funções, como a socialização e o nacionalismo, ao disciplinar e criar padrões para a nação, por meio das canções que eram entoadas coletivamente.

Entre as décadas de 1950 e 1960, surgiu o movimento da criatividade, que não exigia dos professores conhecimento específico em música. Durante o uso extensivo do canto orfeônico, existia uma preocupação com a formação musical dos professores que atuavam no ensino primário e secundário, algo inexistente durante o novo movimento que emergia.

O movimento da criatividade estava pautado na criação e experimentação. Muitos professores o relacionavam a fazer o que quisesse ou a fazer qualquer coisa. No discurso, pregava a busca por um ensino artístico que respeitasse a liberdade de expressão de cada pessoa. Esse movimento acabou por fundir diferentes expressões artísticas, dando origem ao termo “arte-educação” e alguns dos ideais da Escola Nova permaneceram presentes.

Nessa nova concepção de arte-educação, foram incorporadas propostas da Escola Nova. Tais propostas apoiavam-se na crença da espontaneidade criativa e expressiva e davam maior ênfase à atividade do aluno, que passaria a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Para o ensino da música, uma nova metodologia seria introduzida baseada num ensino intuitivo e ativo da música, com ênfase no aluno (LOUREIRO, 2003, p. 66).

Percebe-se que o princípio da música como prática educativa, nesse momento, era possibilitar a liberdade de expressão e contribuir para a democratização do ensino das artes, tornando-o acessível a todos, por meio da ideia de que todos poderiam experimentar e criar arte. A parte que trata da democratização, do acesso ao ensino de arte para todos é louvável, no entanto, vale destacar que essa liberdade de expressão, estava associada ao *laissez-faire*, que será explicado mais adiante. Nesse contexto, não existia a preocupação com a intencionalidade do ato educativo, ou seja, realizar um trabalho educativo com a música na intenção de criar condições de possibilidades para o desenvolvimento musical das crianças.

O movimento da criatividade foi interrompido pelo regime militar a partir do ano de 1964. Antes disso, em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigência a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024. Esta foi a primeira lei nacional que abordou todas as modalidades e níveis de ensino, além da organização escolar, antes dela, a legislação que regulamentava a educação tratava de uma modalidade ou nível de educação específico (PENNA, 2010). Tal LDB substituiu o canto orfeônico pela educação musical. Na prática, o canto orfeônico já havia enfraquecido, deixando de ser uma realidade no sistema de educação brasileiro, sobrevivendo apenas na legislação.

Entre a segunda metade da década de 1960 à década de 1980 o tecnicismo esteve presente por meio da relação educação-trabalho, vigente no regime militar. “Inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reorganização do processo educativo de maneira que o tornasse objetivo e operacional” (SAVIANI, 2011, p. 381). O trabalho pedagógico assemelhava-se ao trabalho fabril. Na fábrica o trabalhador precisava adaptar-se ao processo de trabalho. O trabalhador era apenas uma peça na grande linha de montagem e executava uma pequena parcela nesse processo fabril. Na escola, todos os participantes adaptaram-se ao novo processo do trabalho pedagógico, a partir do parcelamento e especializações de funções pedagógicas, o que tornou a prática educativa mais mecânica e alienante, pois uns pensavam e outros apenas executavam. A padronização e a burocratização do ensino tornaram-se mais evidentes nesta concepção.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2011, p. 382).

A educação na concepção tecnicista era concebida como um subsistema essencial e eficaz para o bom funcionamento do sistema social do qual fazia parte, pois o principal objetivo era preparar o mais rápido e com o menor custo possível, as pessoas

para atuarem no mercado de trabalho e, assim, impulsionar a economia por meio do trabalho produtivo. Em relação a isso, em 12 de outubro de 1967 foi sancionada a Portaria nº 16, que previa o ensino dos hinos pátrios, cívicos e militares. Nesse momento, a função da música na escola não apresentava os mesmos ideais do canto orfeônico, mas sim, buscava inserir um ensino com foco na eficiência do trabalho produtivo. Usar hinos para disseminar a ideia de produtividade e eficiência no contexto social, para que isso pudesse contribuir para impulsionar a economia brasileira. “A educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o *slogan* ‘Brasil grande potência’” (FERREIRA Jr. e BITTAR apud FUCCI-AMATO, 2012, p. 73).

Em 1971 foi sancionada a Lei nº 5692, esta não tratava de todas as modalidades e níveis da educação como a LDB nº 4024/61, restringia-se apenas ao ensino de 1º e 2º graus, atual Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, tratou-se de uma reforma dessas duas etapas da educação e por este motivo, não pode ser considerada uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ARANHA, 2006). Essa lei integrou as artes e implantou o termo “educação artística”. Assim, a música permaneceu presente no currículo escolar, mas de forma indireta. Perdeu *status* de disciplina específica para fazer parte de um bloco que englobava diferentes atividades artísticas.

O texto dessa lei gerou ambiguidade, pois não definia com clareza quais artes seriam contempladas, ocasionando a polivalência. Como já esclarecido, esse termo foi usado para denominar a prática que envolvia diferentes atividades artísticas que, no entanto, não conseguia prestigiar as especificidades de cada uma. Essa terminologia era usada apenas para os professores de área específica, que atuavam a partir da 5ª série do 1º grau. Para o professor que atuava até a 4ª série, a intenção era que recebesse uma formação mais global e ao exercer a profissão, tentasse proporcionar uma educação que integrasse todas as áreas do conhecimento. Essa organização existe até os dias atuais. Isso ocorre devido à diferenciação da natureza do trabalho educativo com a criança. Vale salientar, que a formação do pedagogo ainda não consegue proporcionar tal intenção, o que se reflete em sua prática educativa.

Penna (2010, p. 125) esclarece que “[...] a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem”. Com isso, aos poucos, a música perdeu mais ainda o seu espaço na escola e

as artes plásticas – melhor dizendo, pseudo artes plásticas – acabaram por preencher boa parte desse espaço.

Acredita-se que o fato de reunir as atividades artísticas em apenas uma disciplina esteja associado ao contexto social que o país vivia, pois o foco da educação era inserir o brasileiro no mercado de trabalho o quanto antes. Com isso, as artes, que já possuíam um espaço restrito, perderam ainda mais e passaram a integrar o currículo apenas por tradição e de forma bastante limitada.

A nova dimensão atribuída à educação artística se explica, também, pela filosofia que orienta a política educacional do momento cuja principal preocupação é a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho, mercado esse que se organiza numa concepção taylorista. Nesse cenário, a disciplina educação artística não tem papel muito importante e sua inclusão no elenco das disciplinas obrigatórias pode ser interpretada como uma concessão à tradição humanística, que até então esteve presente na educação escolar brasileira (LOUREIRO, 2003, p. 68).

Como a filosofia da época, no campo educativo, era inserir imediatamente o indivíduo no mercado de trabalho, além dos cursos profissionalizantes em nível de 2º grau – atual ensino médio –, criaram-se cursos de licenciatura curta. Em relação às artes, havia o curso de licenciatura curta em educação artística, em que o professor recebia uma formação diversificada. Existia também, o curso de licenciatura plena com habilitação em música, cênicas ou artes plásticas. Penna elucida que o professor que iria atuar na escola recebia uma formação limitada, pois “a licenciatura curta, onde a própria formação de professor é polivalente, provê o mercado com um profissional habilitado de mais baixo custo (em relação ao formado pela licenciatura plena), embora de formação mais precária” e acrescenta que “as licenciaturas em educação artística tornaram-se, então, espaço [...], na grande maioria das vezes, para as artes plásticas” (PENNA apud LOUREIRO, 2003, p. 70). O problema não residia apenas na licenciatura curta, pois o professor que cursava a licenciatura plena e, a exemplo, era habilitado em música, recebia uma formação específica, ao atuar na escola, deveria exercer um ensino polivalente, como previa a legislação.

Na realidade, a polivalência já estava presente no ensino das artes no espaço escolar por meio do discurso da arte-educação⁶, durante o movimento da criatividade.

⁶ No Brasil, um difusor importante desse movimento foi a Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948, no Rio de Janeiro, que realizava um trabalho mais voltado para as artes plásticas.

Discurso que pregava a integração das artes e, assim, não considerava as especificidades de cada atividade artística. Essa postura acabou por privilegiar as artes plásticas, até por sua origem, pois a arte-educação nasceu nesta área. De acordo com a arte-educação, o ensino estava pautado na expressão e criação, sobretudo do aluno e apresentava um caráter experimental, denominado *laissez-faire*, ou seja, deixar-fazer. Fonterrada elucida que “o improvisado [...] não era uma técnica a ser desenvolvida e dominada, mas um procedimento comum a alunos e professores, que, confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderiram ao fazer e à chamada expressão livre” (2008, p. 219). Esse improvisado marcava a falta de intencionalidade do ato educativo em relação às artes.

Além da liberdade de expressão e criação, as atividades recreativas e de festividades da escola passaram a ocupar, também, espaço nas aulas de educação artística. Fonterrada (2008, p. 229, itálico da autora) esclarece que “em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não era valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo*”. A autora denuncia ainda que o tratamento destinado às artes no espaço escolar é um reflexo da sociedade atual, que não atribui valor a essa atividade humana, ou seja, “a maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma ‘visão de mundo’ que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo” (2008, p. 229). Com todo esse cenário, aos poucos, concretizou-se a falta de importância das artes e mais precisamente, a inexistência da música no espaço da escola.

Saviani esclarece que, no final da década de 1980, surge no cenário educativo o prefixo “neo”, ou seja, tudo se repete com uma nova roupagem: neoescolanovismo e neotecnicismo. Um lema disseminado pela Escola Nova era o “aprender a aprender”, que fazia referência à valorização dos processos de convivência entre as crianças e sua adaptação à sociedade. Na nova conjuntura esse lema é ressignificado. “Diferentemente, na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2011, p. 432). Encontros internacionais promovidos pela UNESCO explicitam a necessidade desse constante ato de aprender e que a instituição escola é fundamental para esse processo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, elaborados pelo MEC,

convergir com tal proposta ao expor a necessidade de “capacitar para adquirir novas competências e novos saberes” (SAVIANI, 2011, p. 433) continuamente. Já o tecnicismo que sempre teve por princípio a racionalidade, eficiência e produtividade, na busca pelo “máximo resultado com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 2011, p. 438), com a nova roupagem o Estado, por meio das reformas educativas, buscou “reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (SAVIANI, 2011, p. 438). Além disso, “redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado, no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo” (SAVIANI, 2011, p. 439), ou seja, o controle do processo desloca-se para os resultados, nesse sentido, a avaliação passa a ter um papel fundamental nesse novo contexto, buscando padronizar os resultados a serem obtidos. A avaliação não acontece apenas no espaço escolar, mas também foram criados mecanismos avaliativos em agências reguladoras do Estado. A atual LDB nº 9394/96 elucida que é de responsabilidade da União avaliar o ensino em todos os seus níveis. “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2011, p. 439). Nesse sentido, questiona-se: como avaliar a arte? O processo de imaginação e criação? O processo de expressão e exploração? Como estabelecer um padrão artístico para ser padronizado e avaliado?

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. A nova legislação inseriu o termo “ensino de arte”, em seu artigo 26 e retirou o termo “educação artística”, em decorrência do fortalecimento das inúmeras críticas que essa terminologia passou a receber. As críticas estavam relacionadas tanto ao ensino polivalente como “ao esvaziamento da prática pedagógica” (PENNA, 2010, p. 128) que ocorria nas aulas de arte.

Na realidade, a troca da terminologia não provocou mudanças no ensino das artes na Educação Básica, pois a ideia de polivalência continuou a persistir nas escolas e entre os professores. Penna (2010, p. 130) esclarece que “a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão”. Ou

seja, era necessário esclarecer melhor a lei para que, de fato, as especificidades de cada atividade artística fossem consideradas na Educação Básica.

1.3. “Sempre desejada”

Como já mencionado, nos primeiros anos do século XXI aconteceu um movimento que deu origem ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, que lutou pela volta da música à escola. O grupo era constituído por educadores, músicos, músicos-educadores, entre outros. Por meio do movimento, o grupo colheu assinaturas, e deu origem ao Projeto de Lei nº 330/2006. A aprovação do projeto desencadeou na sanção da Lei nº 11.769, em 18 de agosto de 2008, que inseriu o § 6º ao artigo 26 da vigente LDB nº 9394/96.

A lei previa um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adaptassem às novas exigências. Esse prazo já decorreu e pouco mudou em relação à atividade musical na Educação Básica. No entanto, é preciso destacar que necessita-se de mais tempo para que as secretarias de educação se organizem no sentido de realizar estudos, pesquisas e discussões acerca da melhor forma de efetivação das exigências legais. Isso se torna ainda mais necessário, dadas as diferentes realidades de cada secretaria de educação. O Brasil é um país extenso, com diferentes contextos e, segundo a atual LDB, cada secretaria de educação tem autonomia para organizar-se de acordo com suas peculiaridades. Outro fato relevante é que, pela dimensão do país, deparamo-nos com diversas realidades culturais, que precisam ser respeitadas no processo de implantação da lei. Assim, é possível afirmar que nos deparamos diante de um momento histórico de transição.

A nova legislação abre múltiplas possibilidades para que a atividade musical encontre o seu espaço na Educação Básica. Entretanto, é preciso mencionar que “a lei em si, não é capaz de modificar o cenário da educação escolar” (MARTINEZ, 2012, p. 20), pois existem inúmeros fatores que influenciam esse processo, como a organização das diferentes secretarias de educação e dos diversos estabelecimentos de ensino, além da formação e atuação do professor. Entretanto, acredita-se que o fato mais importante, em se tratando da música como atividade educativa, seja considerar princípios norteadores que possam guiar essa atividade e também, a quem se destina essa educação.

A seguir, apresentamos um quadro síntese com o percurso traçado pela música como atividade educativa no Brasil, desde a ação dos jesuítas.

Quadro 2 – A música como atividade educativa na educação escolar.

Período	Estrutura	Princípios	Função
1549 – 1759	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto: Brasil Colônia - Lei/Documento: <i>Ratio Studiorum</i> - Repertório: Músicas religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> - Servir aos interesses da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Catequizar - Colonizar
1847	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto: Brasil Império - Lei/Documento: Música no currículo da Escola Normal - Repertório: Cantigas “infantis” 	<ul style="list-style-type: none"> - Servir aos interesses do Estado em formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinar - Transmitir valores. - Organizar o espaço e a rotina escolar.
1890	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto: Brasil Império - Lei/Documento: Decreto nº 981, de 1890. - Repertório: Cânticos e coros 	<ul style="list-style-type: none"> - Perpetuar a tradição europeia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir “talentos”. - Formar artistas.
1920	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto: Surge o movimento da Escola Nova. 	<ul style="list-style-type: none"> - Igualdade - Escola pública, obrigatória, gratuita e laica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Socializar
1930 – 1945	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto: Era Vargas; Movimento Nacionalista; Movimento Modernista. - Lei/Documento: Reforma Capanema - Repertório/Prática: Canto orfeônico; canções folclóricas brasileiras; Hinos pátrios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Servir aos interesses do Estado. - Foco no produto final. - Resgatar as raízes culturais brasileiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Socializar - Caráter utilitário - Patriotismo - Formação moral e cívica
1950 – 1964	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto: - Movimento da Criatividade - Lei/Documento: LDB nº 4024/61 (educação musical) 	<ul style="list-style-type: none"> - Liberdade - Democratização 	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisação

1964 – 1985	<p>- Contexto: Regime Militar, Tecnicismo.</p> <p>- Lei/Documento: Portaria nº 16 de 1967; Lei nº 5692/71 (educação artística).</p> <p>- Repertório/prática: Hinos pátrios, cívicos e militares.</p>	- Racionalidade, eficiência e produtividade.	- Boa operacionalização do sistema. - Padronização
1996 aos dias atuais	<p>- Contexto: Obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.</p> <p>- Lei/Documento: LDB nº 9394/96 (ensino de arte); Lei nº 11.769/08.</p>	- Período de transição.	- Período de transição.

De acordo com o quadro e retomando o percurso da música como atividade educativa na educação escolar, sua primeira função, ainda no período colonial, por meio da ação dos jesuítas, foi de catequizar, pois a Igreja Católica encontrava-se num momento de perda de território por conta da Reforma Protestante e, também, de colonizar, pois assim, corroborava com os interesses da Coroa Portuguesa. Desse modo, os princípios que sustentavam tal prática educativa era servir aos interesses da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa.

Após a Independência do Brasil, em 1822, e a homologação da Constituição, em 1824, criaram-se várias instituições de ensino, entre elas, a Escola Normal em 1835, que formaria os futuros professores. A formação musical que esse estabelecimento de ensino oferecia tinha a função de disciplinar, transmitir valores e organizar o espaço escolar. As normalistas recebiam essa formação e em sua atuação profissional perpetuavam essas funções no ensino de música e, assim, contribuíam para garantir o princípio dessa prática educativa, que era atender os interesses do Estado em formação.

No início da República, em 1889, a estrutura curricular da música na educação escolar tinha um caráter técnico-linear, que por sua vez, tinha por função descobrir “talentos” e assim, formar futuros músicos. O que tinha ligação com o princípio de perpetuar a tradição europeia na sociedade brasileira.

A partir de 1920, o país passou por vários movimentos. A Escola Nova defendia que a arte/música poderia favorecer a socialização, ou seja, imprimir o convívio harmonioso e possibilitar o bom funcionamento da sociedade. Tinha por princípio a igualdade e que a escola fosse pública, gratuita, obrigatória e laica. A função de

socializar também estava presente nos Movimentos Nacionalista e Modernista. Além disso, o Modernista pregava o caráter utilitário da arte; e o Nacionalista disseminava o patriotismo e a formação moral e cívica, por intermédio da música – destacando que o canto orfeônico foi um instrumento forte que integrou todos esses ideais, tendo por princípio o resgate das raízes culturais brasileiras, o produto final e sobretudo, os interesses do Estado.

Entre as décadas de 1950 e 1960, surge o Movimento da Criatividade, que defendia o princípio da liberdade e da democratização. A arte era compreendida como um meio para a liberdade de expressão e criação de todas as pessoas, sendo que na realidade, o que acontecia era a improvisação, o *laissez-faire*, contribuindo assim, para a descaracterização da arte.

No início do Regime Militar, em 1964, a música tinha por princípio a racionalidade, a eficiência e a produtividade, pois o país vivia um momento de busca pelo progresso, voltado para o mercado de trabalho. Ainda no Regime Militar, em 1971, a música deixou de fazer parte do corpo de disciplinas da educação escolar, ficando subordinada à Educação Artística, período de retorno dos ideais do Movimento da Criatividade. Durante a existência da Educação Artística, as aulas receberam um caráter recreativo e de festividades escolares, com isso, aos poucos, concretizou-se a perda de importância da arte na escola.

Atualmente, encontramos-nos num período de transição, em que se inicia o movimento de retorno da música à Educação Básica, com amparo na legislação brasileira.

Para dar continuidade à discussão acerca da atividade musical como prática educativa na escola, discorreremos brevemente acerca da prática educativa que é destinada à criança em relação à música no espaço da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ou seja, contexto de educação destinado à criança pequena.

1.4. “Ela é uma doce ilusão”

A música sempre esteve presente no espaço destinado ao atendimento educacional à infância por ser esta uma das expressões muito usada pelas crianças, pois desde cedo, ela experimenta situações sonoro-musicais. Seja na relação com seus familiares e amigos, nas brincadeiras cantadas, nos acalantos entoados, entre outras

situações em que a comunicação com a criança se dá de forma mais melódica e, assim, próxima da atividade musical. Segundo Maffioletti (2001, p. 123) “o cotidiano da Educação Infantil é repleto de atividades musicais”. No entanto, Fonterrada (2008) esclarece que é preciso repensar a música enquanto prática educativa na Educação Básica – repensar a prática, a função da música na instituição educacional e, principalmente, os princípios que dão sustentação a todo esse contexto. Segundo a mesma autora, muito do que acontece na escola, nada tem a ver com a música. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI, traça um pequeno panorama acerca da música como atividade educativa no contexto da Educação Infantil. O documento descreve que a atividade musical que é praticada na primeira etapa da Educação Básica apresenta funções alheias à música, que não contribui, de fato, para o desenvolvimento musical da criança.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios [...]. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos [...]; realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo [...]; a memorização de conteúdos [...] traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipadas (BRASIL, 1998, p. 46).

Brito corrobora com esse esboço em relação à presença da música na Educação Infantil:

Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Os cantos (ou “musiquinhas”, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo (BRITO, 2003, p. 51).

Em seu discurso, a autora aponta algumas práticas e funções que a música vem desempenhando no contexto da primeira etapa da Educação Básica. A primeira que a autora assinala é a função de aquisição de conhecimentos gerais, ou seja, conhecimentos alheios à música, que tem por princípio o desenvolvimento cognitivo da criança, em que a arte, acaba por ceder espaço para outras áreas. No RCNEI, o documento afirma que

são usadas canções para memorização de conteúdos. É o uso dessa atividade artística para alcançar outros conhecimentos que o homem conquistou ao longo da história da humanidade. É o uso da música como um meio para alcançar outros conhecimentos. Ao longo da história, percebemos que a arte não foi e não é respeitada enquanto atividade humana, que possui valor próprio. Essa visão adentrou a escola, destacando que tal postura também foi assimilada pela primeira etapa da Educação Básica.

Martinez (2012) realizou uma pesquisa sobre a concepção de professoras que atuam na Educação Infantil acerca da atividade musical. Ela percebeu que essas educadoras, quando realizam atividades musicais, priorizam funções alheias à música, ou seja, que não contribuem para o desenvolvimento musical das crianças. Uma das funções apontadas pelas professoras entrevistadas foi o uso da música como um meio para se alcançar outras finalidades. A ênfase, nesse sentido, não é dada à atividade musical em si, pois destaca apenas a letra da música e essa letra é usada para transmitir conhecimentos de português, matemática, natureza e sociedade, entre outros.

Outra função muito presente na Educação Infantil tem sido a formação de hábitos e atitudes, ou seja, disciplinar as crianças. Como já elucidado, essa foi uma função que surgiu com a Escola Normal, nos cursos de formação das futuras professoras que iriam atuar nos primeiros anos da Escola Primária. As normalistas aprendiam canções com letras que disseminavam a ideia de disciplina, de bons hábitos e atitudes. Elas, por sua vez, iriam ensinar essas canções às crianças, no exercício de sua profissão.

Na Escola Normal, também se ensinavam canções com a função de organizar a rotina do ambiente educativo, com caráter disciplinador, ou seja, só era permitido fazer determinadas atividades de acordo com a rotina da instituição. Barbosa esclarece que “a rotina foi analisada como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, com a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças em creches e pré-escolas” (BARBOSA, 2006, p. 14). Canções para a entrada e saída da criança; para a hora do lanche, do recreio, do parque, da leitura... As canções conduzem cada atividade a ser realizada, numa rotina que controla, padroniza e aliena as pessoas que fazem parte da Educação Infantil.

A música continua exercendo essas funções na primeira etapa da Educação Básica. Martinez (2012) observou em sua pesquisa essa função em meio às concepções das professoras que atuam na Educação Infantil. Ela destacou que é bem frequente a

presença da música nessa etapa da Educação Básica com o intuito de regular e padronizar a rotina das crianças.

Os primeiros “jardins-de-infância” públicos surgiram como anexos das Escolas Normais, local onde as normalistas iriam executar o que aprendiam no curso. Já esclarecemos que a música entrou no currículo por meio da Escola Normal. A atividade musical, nesse contexto, tinha o intuito de organizar o tempo e o espaço e, também, disciplinar as crianças. Assim, essa prática perdura desde a sua origem. Todo esse contexto evidencia o princípio de garantir o controle das crianças na instituição escolar.

A última função que Brito (2003) e o RCNEI destacam como recorrente na Educação Infantil é a preparação das crianças para apresentações em datas comemorativas. As pessoas que atuam na Educação Infantil, sejam professores, coordenadores, orientadores ou equipe gestora preocupam-se em cumprir o calendário letivo e em realizar atividades comemorativas para datas específicas que ocorrem durante o ano. Nesse sentido, pensam nas canções e nos movimentos que irão acompanhar o que a letra da música transmite; ensaiam exaustivamente e realizam as apresentações para amigos e familiares das crianças. Martinez (2012) também encontrou tal função em sua pesquisa. Ela aponta que a atividade musical, desse modo, é desenvolvida de forma mecânica e assim, enfatiza a imitação. Tal atitude desprestigia o processo de desenvolvimento musical da criança e prioriza o resultado final, com o intuito de apresentá-lo às pessoas que fazem parte do contexto da instituição educativa que atende à criança. Tendo por princípio, vender a imagem da escola, de uma instituição fundamental e necessária à sociedade.

Pederiva argumenta que “o importante, nesse contexto, não é o processo e sim o produto” (2011, p. 74). É a criança mais uma vez sendo usada. A apresentação das crianças, nesse contexto, se constitui em mercadoria e vende a ideia de que a escola é algo indispensável à sociedade. Voltando ao primeiro capítulo, isso aconteceu com bastante ênfase por meio do canto orfeônico de Villa-Lobos, quando as crianças eram exaustivamente ensaiadas para apresentações em datas específicas, para vender uma imagem de um país ideal. Essa visão se perpetua na Educação Infantil. Vale destacar que houve uma preocupação muito grande com a formação musical das normalistas e que foram criados cursos de formação em canto orfeônico, específico para essas profissionais. As normalistas iriam atuar na Educação Infantil e concretizar na prática, o que aprendiam em sua formação. Mais uma vez, nos reportamos à origem da Educação

Infantil no Brasil, que surgiu como anexo das Escolas Normais, isso em relação aos “jardins de infância” públicos. De forma que é possível apontar que, desde sua origem, a Educação Infantil utiliza a música para funções alheias à música, que não estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento musical das crianças, pois os princípios que sustentam tal prática e função, não parte da música enquanto arte ou da própria criança, mas de outros referenciais.

A seguir, encontra-se um quadro síntese com a estrutura e funções que a música tem desempenhado no contexto da primeira etapa da Educação Básica e, principalmente, os princípios que sustentam tal contexto.

Quadro 3 – Atividade musical na Educação Infantil.

Princípios	Estrutura	Funções
Desenvolvimento cognitivo que desconsidera a música como arte que possui valor próprio.	Uso da letra da música para auxiliar na aquisição de diversos conhecimentos.	Auxiliar na aquisição de conhecimentos alheios à música.
Controle da criança.	Uso da letra da música como ferramenta de controle da criança.	Disciplinar. Formação de hábitos e atitudes.
Controle da criança.	Uso da letra da música de forma repetitiva.	Organizar o espaço e a rotina escolar.
Vender a imagem da escola – espetacularização.	Resultado final, ignorando assim, o processo.	Apresentações em datas comemorativas e festividades.

Como é possível perceber, em boa parte, os interesses das crianças são ignorados e a música é descaracterizada. Não é reconhecida como atividade humana, que possui valor e fins próprios. Vigotski (2010) denuncia o caráter alienante que as instituições de ensino exercem sobre as crianças. Pederiva corrobora, “é a música sem vida, sem alma; apenas a repetição automatizada de uma pauta” (2011, p. 75).

Até o momento, discorreremos acerca do percurso traçado pela música enquanto atividade educativa no Brasil. Ao longo dos anos, percebemos períodos de presença e de ausência da música na educação brasileira. A existência ou inexistência da música nesse contexto possuía, explícita ou implicitamente, estrutura, funções e princípios diversos. Acredita-se que o trabalho educativo com a música deva ser pensado para além do que

foi exposto até o momento. Que ela possa acontecer como uma prática libertadora, de expressão, de imaginação, de criação e interpretação da atividade humana, como tantas outras atividades que compõem o arsenal histórico-cultural da humanidade.

A música é uma atividade artística que, como tal, possui suas particularidades, assim, faz-se necessário pensar numa prática educativa que possa criar condições de possibilidades para o desenvolvimento musical da criança, respeitando suas singularidades.

No próximo capítulo dialogamos com diferentes autores acerca da conceituação da música e das teorias em Educação Musical, no sentido de explicar o que tem sido pensado como caminho educativo para a atividade musical com crianças. Isso será feito na tentativa de vislumbrar quais seriam os princípios norteadores para um trabalho educativo com a música para e com crianças. Para além de pensar na obrigatoriedade da música, em sua estrutura e as funções que ela pode desempenhar, é preciso partir dos princípios, pois estes compreendem a base que acaba por nortear todo o contexto educativo.

Ainda no segundo capítulo, trazemos alguns estudos de Vigotski acerca da arte. O autor elaborou a teoria histórico-cultural que centra nas possibilidades e não nas dificuldades ou faltas, tão em voga hoje nos ambientes educativos e nas teorias medicalizantes que invadiram o contexto de educação escolar. Assim, com base nesse modo de ver a pessoa, discutimos os princípios norteadores da atividade musical numa perspectiva das possibilidades em relação ao desenvolvimento musical da criança, tendo por base o respeito aos seus desejos e às suas necessidades. Além disso, a psicologia histórico-cultural concebe o ser humano como uma unidade afeto-intelecto. A criança é vista, de acordo com essa perspectiva, como uma unidade e não em partes isoladas que se complementam. Tanto o pensar como o sentir são importantes, e nisso encontra-se a unidade afeto-intelecto, ou seja, o ser humano é uma unidade que se constitui da parte afetiva e intelectual que estão juntas de forma indissociável. Aspecto importante a ser considerado no trabalho educativo com a música, pois “a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico” (VIGOTSKI, 1999, p. 57). Nesse sentido, não é possível desenvolver um trabalho educativo com a música focando apenas em uma dessas partes, por tratar-se de uma atividade humana que carrega em si essa unidade.

CAPÍTULO 2: “Cantar, cantar e cantar”

Da mesma forma que a música não existe apenas por meio do canto, já que existe uma infinidade de instrumentos além da voz, sua definição não é única. Diversos autores tentam defini-la. As diferentes formas de conceber a música podem interferir nos modos de compreender e desenvolver a atividade educativa. Portanto, este capítulo traz à discussão algumas dessas definições e como a atividade musical tem sido pensada, bem como os caminhos educativos apontados pelas principais teorias em educação musical na atualidade e pela concepção histórico-cultural.

2.1. “Há quem fale...”

Segundo Penna (2010), a concepção que temos de música é capaz de interferir em nossa prática educativa. Dito isso, é importante elucidar algumas definições acerca da música e como isso pode refletir na atividade educativa a ser desenvolvida. É com essa intenção que abordarmos algumas discussões acerca do assunto.

Penna (2010) elucida que o material básico da música é o som. Para Schafer (2011) música é a organização desses sons. Koellreutter (1999) esclarece que a música é organizada intencionalmente por meio de signos sonoros e também pelo silêncio, dentro de um espaço e tempo, de forma a comunicar algo. Para este autor, trata-se de um meio de comunicação que pode transmitir ideias e pensamentos e, que, faz uso de um sistema de sinais. Portanto, a música é vista como uma forma de expressão humana. O autor compreende a música como uma linguagem, mas explica que da mesma forma que a língua se expressa de diferentes maneiras, de acordo com a cultura e o meio social em que está inserida, a linguagem musical é semelhante, portanto, não pode ser compreendida como uma linguagem universal.

Penna (2010) esclarece que a música pode ser um fenômeno universal, mas a sua linguagem se diferencia de cultura para cultura. Ela é realizada e concretizada de diferentes modos, conforme o momento histórico e o meio social. Assim, a linguagem musical se dá na cultura. E em cada grupo social é possível encontrar práticas musicais distintas.

Em consonância com o pensamento de Koellreutter, a autora discorre que “costumamos ‘estranhar’ a música que não faz parte de nossa experiência” (PENNA,

2010, p. 23). Reforça que a música não é uma linguagem universal, pois se assim fosse, as diferentes expressões musicais não causariam estranhamento, pois seriam aceitas e compreendidas por qualquer pessoa, independentemente de sua cultura ou grupo social.

Em contrapartida, Adorno (2008) nega o entendimento de música como linguagem, seja ela universal ou não. O autor esclarece que “quem toma a música ao pé da letra como linguagem é induzido ao erro” (p. 167). Na realidade, Adorno não nega totalmente a definição de linguagem em relação à música. O autor apenas não limita a música à linguagem. Adorno discorre que, de forma primária, até é possível certo nível de comunicação por meio da música, o que acarreta a ela um caráter de linguagem. No entanto, a linguagem produz conceitos que permitem a comunicação entre os seres humanos de forma mais clara e precisa. A música não produz conceitos, o que limita sua definição nesse campo.

Schroeder (2009) afirma que apesar de não existir um consenso em relação à definição de música como linguagem, no meio educacional, esta é uma definição bastante difundida. Ela discorre que isso acontece, provavelmente, “para enfatizar a possibilidade de acesso à música a todos os indivíduos”, pois como a linguagem é um fenômeno acessível a todos, ao utilizar tal analogia, foca-se o discurso nessa vertente. No entanto, Luedy (2009) esclarece que não é bem o que acontece no meio educacional, pois esta definição está associada à leitura e à escrita musical, o que acabou reforçando a ideia de “analfabetos musicais” e, assim, a exclusão de muitos que não dominam tal conhecimento.

Luedy elucida que a música, sendo vista como linguagem, está associada ao domínio do sistema de notação musical ocidental. “Além do que, a noção de que ‘ler música’ deva significar apenas e tão-somente à compreensão do sistema notacional da chamada música erudita de tradição europeia” (2009, p. 51). Isso ocasionou uma exigência por parte do meio educacional, “o estabelecimento, por vias institucionais, de critérios para avaliar, selecionar e, conseqüentemente, legitimar aquilo que passa a ser considerado como conhecimento válido em música” (2009, p. 50). Tomou-se o conceito de linguagem para fundamentar e validar argumentos de uma educação musical que enfatiza a importância da habilidade da leitura e da escrita musical. O autor explana que o uso do termo linguagem para música, na realidade, é uma metáfora e seu uso, nesse caso, transformou-se em algo corriqueiro no discurso de acadêmicos da área de música e, assim, a metáfora assumiu status de algo real. E aponta uma problemática:

Devemos atentar para o fato de que um analfabeto – pensando aqui no sentido estrito da noção de alfabetização, e, portanto, no analfabeto como aquele que não detém o conhecimento do sistema alfabético de escrita – pode muito bem ser um falante competente de sua língua materna (a despeito de não poder se comunicar por meio da língua escrita), assim como pode compreender o que outros falantes de seu grupo sociolinguístico falam. Imagino que um analfabeto musical – nos termos definidos aqui por tal expressão – possa igualmente executar uma melodia e ouvir/compreender uma sequência de acordes. Acredito também que ele possa vir a fazer música com isso, ou encontrar sentido musical em melodias e acordes, ainda que não domine a sintaxe da notação musical ocidental (LUEDY, 2009, p. 51).

Luedy (2009) considera que o fato de alguém não saber ler e escrever música não implica que essa pessoa não saiba música. A associação da música à linguagem foca na importância da habilidade de leitura e da escrita musical, assim, acarreta o estabelecimento de padrões, normas e exigências que provocam a exclusão. Outro aspecto que o autor aponta é que a:

[...] equiparação entre música e linguagem que mereceria ser levado em conta diz respeito ao fato de que a notação musical ocidental não é a única possibilidade de grafia de música, nem se presta para grafar toda e qualquer música, quaisquer que sejam seus contextos culturais e sociais de criação e recepção (LUEDY, 2009, p. 54).

Nesse sentido, a linguagem musical que é considerada, limita-se à normatização europeia, a “uma única modalidade de cultura como a mais válida” (LUEDY, 2009, p.54). Dessa forma, limita as múltiplas possibilidades de desenvolvimento musical do ser humano.

Schroeder (2009), por sua vez, não percebe problemas na apropriação da concepção de linguagem para a música e assegura que é possível se valer disso para repensar “determinados procedimentos que fazem parte do cotidiano do ensino de música” (2009, p. 45). E ainda afirma que a música enquanto linguagem está associada à apropriação e à apreensão de sentido.

Pederiva (2013) tem por base os estudos de Vigotski para demonstrar as incongruências de tal analogia:

A música é considerada por muitos como linguagem, mas não é linguagem, pois não lida com significado e sim, apenas com sentido. Possui sentido emocional, mas não possui significado. O significado pertence ao campo da linguagem. Além disso, a linguagem se dá por meio de conceitos e esses se dão por meio da generalização, o que não

cabe à música. A música não se desenvolve por meio de conceitos, tampouco pode ser generalizada. A música possui signo, mas não significado. Existe a notação para representar o som, que é o signo, mas não existe o significado para este som, por isso não é linguagem (PEDERIVA, 2013, comunicação pessoal).

A autora esclarece que apesar de algumas pessoas terem o domínio da leitura e da escrita musical isso indica que existe o signo para representar a música, mas a notação musical se limita a isso, pois não existe o significado. Cada pessoa sente, interpreta e vivencia⁷ a música de modo muito particular. Pederiva e Tunes (2013, p. 37) acrescentam que para Vigotski:

O som perde tudo que o faz ser som linguístico ao se separar do significado, passando a fazer parte das séries restantes de som. Quando um som deixa de ser um som com significado, quando está fora do aspecto semântico da linguagem, ele perde todas as propriedades que são inerentes à linguagem humana.

O significado pertence não só à fala e ao pensamento, mas também a generalização. A generalização é resultante do emprego funcional da palavra, ou seja, toda palavra é uma generalização. “Um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização” (VIGOTSKI, 2009a, p. 246). E no conceito está imbricado o significado da palavra.

Vigotski (2009a) esclarece que a comunicação humana passou por várias etapas de desenvolvimento. No início, a comunicação acontecia sem significado. Era uma comunicação que se valia de sons e gestos, ou seja, era uma comunicação primitiva que se dava por contágio e não por significado. Com o passar do tempo histórico, essa comunicação ficou mais elaborada, possuindo signo e significado e, também, operando por meio da generalização.

As formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde dominam a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e a comunicação na acepção propriamente dita do termo (VIGOTSKI, 2009a, p. 12).

⁷ Vivência ou *perejivanie*, no russo, é para Vigotski, a menor unidade pessoa-meio. O autor chama atenção para a importância do estudo da pessoa e do meio como uma unidade. A pessoa e o meio não se desenvolvem de forma independente um do outro, mas sim, intimamente interligados, pois se trata de uma unidade. Ou seja, vivência é a relação existente na unidade pessoa-meio (PRESTES, 2012b). E a vivência é particular de cada pessoa.

O autor acrescenta, que nesse caso, é melhor nem chamar de comunicação, mas de contágio. Vigotski (1999) esclarece que a arte, inserindo aí a música, não é contágio, não é uma simples transmissão de sentimentos, mas é algo que possibilita a consciência sobre esses sentimentos e essa consciência possibilita uma compreensão do mundo e das relações culturais. “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 310).

Com isso, surge outro ponto fundamental – música é arte. Em relação a isso, Hegel esclarece que, para que a música seja reconhecida como arte deve-se “colocar os sentimentos em relações sonoras determinadas e retirar a expressão natural” (HEGEL apud PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 84). Ou seja, para o som existir enquanto arte, faz-se necessário que ele torne-se som elaborado, pois sem isso, será apenas som natural e espontâneo. O som torna-se material que será trabalhado de forma artística, transformando-se em música, transformando-se em arte. Pederiva e Tunes (2013, p. 82) acrescentam que, “inserida no campo da arte, a música tem ocupado um lugar de grande importância e significado na atividade humana”. Além da elaboração do som, do trabalho com o material sonoro e assim, da forma da música, essa atividade torna-se arte quando trabalha também, com os sentimentos, transformando-se assim, em uma atividade de suma importância.

Por meio da arte vivenciamos situações que não são reais, mas os sentimentos suscitados por ela são reais. Só a arte tem essa função, por meio da imaginação, provocar sentimentos reais e assim possibilitar a consciência desses sentimentos (VIGOTSKI, 1999). Para Vigotski trata-se de uma atividade⁸ humana que, como tal,

⁸ A teoria da atividade foi desenvolvida por Leontiev, tendo por base a teoria histórico-cultural de Vigotski. Leontiev trabalhou com Vigotski e após a morte deste, ele deu continuidade aos estudos. Prestes (2012b) esclarece que no conjunto da obra de Vigotski, o autor apresentava interesse pelo “papel da atividade no desenvolvimento psíquico do homem” (2012b, p. 16). Ou seja, Vigotski pode não ter desenvolvido a teoria da atividade, mas ao longo da sua obra, é possível perceber sua preocupação em relação à atividade humana. Conforme esclarecem Pederiva e Tunes (2013), Leontiev assevera que as práticas sociais sofrem transformações ao longo da história e cristalizam-se, tornando-se atividade. Essas transformações se dão por meio do homem na cultura. Esse processo possibilita a consciência. Nesse caso, a música é pensada e concretizada pelo homem, tornando-se uma atividade humana.

deve ser considerada e compreendida nas diversas relações existentes, nos mais diferentes aspectos da vida humana. A arte é uma atividade humana que possui uma função – é um equilibrador do homem com o meio. Ela contribui para a consciência da pessoa na cultura. Nenhuma outra atividade consegue trazer a consciência das emoções. Por isso, a arte é necessária. Essa consciência é algo que se conquista em meio às atividades humanas.

A arte é uma atividade humana que se estabelece por meio das relações sociais e culturais, que acontecem ao longo da história humana e num movimento contínuo – do social para o individual e do individual para o social. “Isto mostra que a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (VIGOTSKI, 1999, p. 328).

Este trabalho assume a concepção da música como arte, com base na concepção histórico-cultural e compreendendo música como uma atividade humana, que é acessível a todos e que possibilita o reconhecimento, a compreensão e a elaboração das emoções culturais, que é essencial para que o homem tenha consciência de suas próprias emoções.

Dando continuidade, na próxima parte deste capítulo, tendo por base algumas teorias da educação musical e da teoria histórico-cultural, buscamos indícios de alguns princípios norteadores para uma prática educativa da atividade musical com crianças.

2.2. “Você diz que...”

Como já referendado anteriormente, a música é arte e, como tal, trata-se de uma atividade humana de fundamental importância. Nesse sentido, é importante pensar em caminhos possíveis para uma prática educativa autêntica com a música, em que se criem condições de possibilidades para o desenvolvimento musical do ser humano e mais especificamente, da criança.

O Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente⁹ fez um trabalho de investigação sobre as dez práticas educativas em música mais estudadas e praticadas no Brasil. É com base nesse trabalho que apontamos “as formas de pensar o ensino de

⁹ Esse grupo foi criado em 2004 e integra o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil na Plataforma Lattes do CNPq, sob a coordenação da professora doutora Teresa Mateiro.

música” (MATEIRO e ILARI, 2011, p. 9). No entanto, este trabalho abordará apenas aquelas que possuem mais aproximação com a prática educativa com crianças, no intuito de encontrar vestígios para os princípios norteadores para o desenvolvimento de tal atividade. Segue, então, os educadores musicais apontados por este grupo de pesquisa, bem como suas respectivas práticas educativas.

O primeiro a ser estudado foi o compositor e educador musical suíço Émile Jaques-Dalcroze, que desenvolveu na primeira metade do século XX um método de educação musical que tinha por base o movimento. O Método Dalcroze¹⁰ consistia na musicalização do corpo. Os elementos da música eram estudados por meio do movimento corporal.

O pensamento de Jaques-Dalcroze pode ser melhor entendido quando contextualizado com o pensamento pedagógico de sua época e com as novas tendências que surgiam na educação, as quais caminhavam rumo a uma pedagogia ativa. Essa pedagogia, conhecida como “escola nova”, passou a dar valor à experiência, chamando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem. É neste contexto que Jaques-Dalcroze é convidado a contribuir para a reforma do ensino musical das escolas públicas de seu país. Num momento de grandes transformações nos valores da sociedade, o corpo – como possibilidade de expressão – passa a receber especial atenção (MARIANI, 2011, p. 28).

Jaques-Dalcroze considerava mecânica e estéril a maneira como os alunos de harmonia e solfejo aprendiam música. Isso o impulsionou a pensar numa série de exercícios que contribuíssem para o desenvolvimento musical. Mariani (2011, p. 29) esclarece que para Dalcroze, por meio “dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão”. A preocupação do educador era desvencilhar o aluno da prática musical mecanizada, normalmente apoiado na leitura e escrita da notação, com pouca ou nenhuma participação consciente do corpo. Dalcroze propôs o rompimento da dicotomia corpo-mente, “estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo” (MARIANI, 2011, 30). O educador compreendia que a consciência rítmica é consequência de uma experiência

¹⁰ “O Método Dalcroze foi implantado pela primeira vez no Brasil em 1937 no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro [...]. O método representava uma proposta inovadora para o ensino da música e era compatível com o espírito modernista da época” (MARIANI, 2011, p. 32). Alguns etnomusicólogos brasileiros, tais como Rosa Maria Zamith, conseguiram aproximar os exercícios de Dalcroze às brincadeiras e danças do folclore brasileiro.

corporal que pode ser intensificada por meio de exercícios que acomodem sensações físicas e auditivas, que possibilitem o aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e no espaço. Tudo isso, por meio da escuta atenta e da expressão corporal, o que acarretará na consciência auditiva.

A rítmica, o solfejo e a improvisação compreendem as três ferramentas básicas do Método Dalcroze. “A utilização do método deve contemplar, portanto, a experiência do movimento, os aspectos do treinamento auditivo e vocal e os aspectos de improvisação, para proporcionar os pensamentos musicais próprios” (MARIANI, 2011, p. 40). O movimento precisa considerar o tempo e o espaço sem perder o andamento e não podem ser automatizados. O solfejo oral e corporal vem antes do escrito, de modo que é preciso mover-se, cantar, reger e tocar instrumentos de percussão. E a improvisação se constitui no momento em que o próprio aluno tem a oportunidade de desenvolver seu ato criador para demonstrar suas ideias musicais.

A proposta de Dalcroze, é que essa experiência fosse proporcionada já na tenra infância, para que a criança desde cedo fosse estimulada musicalmente para adquirir a consciência musical por meio da integração do corpo e da mente.

Para o educador musical, era preciso que cada exercício fosse elaborado de acordo com a realidade dos alunos e, das especificidades e características de cada país, ou seja, os exercícios não eram fechados, mas podiam ser adaptados conforme as condições sociais e culturais. O educador musical defendia a utilização de elementos da cultura popular, bem como dos instrumentos característicos de cada região.

Edgar Willems¹¹ também desenvolveu seu método no início do século XX. Esse educador musical belga compreendia a música como essencial para a formação do educando, pois partia do princípio de uma visão mais global e integradora do aluno. Willems foi profundamente influenciado pelos pensamentos de Dalcroze, que concebia a criança como um ser integral de corpo e mente. A metodologia de Willems permitia uma experiência consistente dos elementos rítmicos e auditivos da música, promovendo a iniciação musical já na tenra infância.

A audição era fundamental para Willems – a formação do ouvido era o seu tema de interesse e discutia sobre a importância da escuta. Para o educador, essa escuta se

¹¹ Edgar Willems esteve no Brasil por três vezes: em 1963 na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia; 1971 e 1972 em Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro, Niterói, Tatuí, Belo Horizonte, Brasília, Ribeirão Preto, São Caetano do Sul, Itabuna e Feira de Santana. Em todas as ocasiões para ministrar cursos (PAREJO, 2011).

manifestava em três aspectos: fisiológico, afetivo e mental. No campo fisiológico compreendia a vibração sonora, partindo da base biológica para explicar que a memória sensorial é “produzida pelo impacto dos sons que se grava na substância orgânica” (PAREJO, 2011, p. 96). No campo afetivo lidava com as emoções. E no campo mental tratava da inteligência auditiva, ao tornar consciente o que ouve. Willems fazia uma distinção conceitual entre três palavras: “**ouvir** designa a função sensorial do órgão auditivo, **escutar**, a reação emotiva que se segue ao impacto sonoro exterior e **entender** se refere à tomada de consciência dos sons que tocaram o ouvido, de forma ativa e reflexiva” (PAREJO, 2011, p. 97, negrito da autora).

Parejo (2011) esclarece que para a aplicação do método de Willems, faz-se necessário recursos materiais e humanos que são difíceis de reunir, que a sua utilização de forma isolada do contexto musical proposto pelo educador fica sem o menor sentido e que se faz necessário um treinamento para os educadores musicais, pois são exigidas competências específicas. “A formação de professores na Associação Willems é altamente exigente, não sendo incomum pessoas que, tendo cursado todas as disciplinas e prestado as vinte provas exigidas, não obtenham seus certificados, por serem consideradas não suficientemente aptas em algum campo” (PAREJO, 2011, p. 99). A autora elucida ainda, que o método é difícil de ser desenvolvido em turmas com um grande número de alunos, por isso, torna-se inadequado à realidade do Brasil, mas que isso, não impediu algumas tentativas que acarretaram pouco êxito.

Carl Orff¹², compositor alemão, criou seu método em meados do século XX. Também recebeu influências de Dalcroze e buscou uma interação entre a música e a dança, entre o som e o movimento. A proposta de Orff visava o ensino de música por meio da prática, ou seja, do fazer musical. “Os alunos, jovens e adultos, deveriam acompanhar os movimentos e coreografias com instrumentos tocados por eles mesmos, e criar música para essas estruturas” (BONA, 2011, p. 138). Nesse sentido, foi necessária a elaboração de novos instrumentos, mais fáceis de serem executados, tais como os instrumentos de plaquetas: xilofones, metalofones e jogos de sinos.

A princípio, o método era destinado a jovens e adultos, mas em 1948, a Rádio Baviera solicitou composições para o universo infantil que fossem executadas pelas

¹² As ideias de Carl Orff começaram a entrar no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, quando realizaram-se cursos no país com a sua metodologia e também quando alguns educadores musicais foram até o Instituto Orff em Salzburg, para realizar estudos e, ao retornar ao país, aplicavam o que aprenderam, em suas práticas educativas (BONA, 2011).

próprias crianças. Orff se viu diante de um desafio, adaptar sua proposta de movimento e música para as crianças. Foi quando percebeu a importância de se iniciar a educação rítmica o mais cedo possível. “A música cantada, dançada e tocada pela criança agrega os elementos da linguagem, da música e do movimento” (BONA, 2011, p. 140). Esses três elementos eram trabalhados em conjunto, de forma simultânea e acrescidos da improvisação. Em relação à linguagem, Orff passou a utilizar rimas, lengalengas e poemas, buscando as estruturas rítmico-melódicas para a música e a dança.

O compositor elaborou cinco volumes acerca da sua metodologia, não no sentido de estabelecer um roteiro, mas apenas para direcionar o trabalho educativo musical a ser realizado. No entanto, Orff esclarecia que para uma pessoa desenvolver sua proposta com crianças, necessitava de algum conhecimento prévio em música. Outra problemática é a questão dos instrumentos, pois nem sempre é disponibilizado esse tipo de material para o desenvolvimento do trabalho em educação musical.

Por fim, elucidamos a proposta de Shimichi Suzuki¹³, violinista japonês que desenvolveu na década de 1930 um método, inicialmente, para o ensino do violino para crianças japonesas, mas que posteriormente, foi adaptado para outros instrumentos e países. Conhecido como a Educação do Talento, trata-se de um método de ensino instrumental. “Para Suzuki, o talento não é fruto do acaso, e nem é uma forma de herança genética, mas sim consequência do estudo sistemático” (ILARI, 2011, p. 188). Ou seja, dá importância à instrução apropriada para a criação de crianças talentosas. Suzuki também reforçava a ideia de formação integral do ser humano e postulava que a Educação do Talento era, na verdade, uma educação para a vida.

Uma contribuição da proposta de Suzuki foi pensar instrumentos musicais adaptados à anatomia infantil. Violinos, violas, flautas, contrabaixos, violões, entre outros instrumentos, em tamanho menor e mais acessível para o desenvolvimento musical da criança, foram incorporados à prática de educação musical. Suzuki propunha que a educação musical começasse muito cedo, por isso, tal preocupação.

Suzuki criou a abordagem da língua materna. Ao observar bebês e crianças pequenas, constatou que elas aprendiam a língua materna sem grandes esforços, pois o que contribui para que isso aconteça é o meio social. E argumentava que a adaptação do homem ocorre por meio da interação social e da imitação. “Nesse sentido, a abordagem

¹³ As ideias de Suzuki chegaram ao Brasil na década de 1970 e se espalharam rapidamente pelo país (ILARI, 2011).

de Suzuki se baseia na criação de uma cultura musical que tem seu início quando as crianças são pequenas, e no local mais ‘natural’ [...] para elas: em casa, no seio familiar” (ILARI, 2011, p. 190). Entretanto, o método não se limitava a esse espaço, a educação musical podia continuar em outros espaços educativos, como a escola, com aulas individuais ou em pequenos grupos.

Por iniciar no seio familiar é preciso que os pais possuam conhecimentos musicais e que estejam constantemente contribuindo para o desenvolvimento musical da criança. Essa é uma problemática, pois nem todos os pais estão capacitados para realizar tal contribuição, na perspectiva desse método. Além disso, muitos reclamam da dificuldade em manter uma presença constante para tal contribuição, pois passam boa parte do tempo fora de casa e, ainda, reclamam da criação de situações superficiais no seio familiar para o desenvolvimento musical da criança.

Dois elementos constituem as bases do método de Suzuki: o primeiro é o talento como um produto do meio social da educação sistemática e o segundo é a crença no poder de uma educação igualitária e democrática, ou seja, uma educação igual para todos e acessível a todos.

Para Suzuki, a educação musical pauta-se em três momentos: ouvir, olhar e tocar. Primeiro a criança ouve e toca de ouvido e só posteriormente, olha a notação musical e passa a compreender os símbolos e as formas de abstração, momento em que passa a tocar por meio da leitura. O educador considerava importante a repetição e a memorização no processo de educação musical.

Essas são algumas das práticas que estiveram e ainda se fazem presentes no contexto de educação musical no Brasil. Percebe-se que se tratam de métodos. Mesmo que o discurso transmita a ideia de algo flexível, o próprio nome método já carrega em si uma concepção mais rígida. Que ora limita as possibilidades do educador, ora limita a atuação da criança, ora limita o uso dos instrumentos musicais. Ou seja, estabelece procedimentos, etapas, estruturas e formas de atuação.

Nessa breve exposição, percebemos algumas nuances em relação a essa educação musical que tem sido pensada para a criança, uma educação pautada na repetição, na memorização, centrada na técnica e no treinamento e, até, na criação de crianças “talentosas”. Cabe indagar que concepção de talento perpassa essa metodologia.

Existem métodos que até iniciam o processo de educação musical de uma forma mais livre, mas tem por foco a escrita e a leitura da notação musical. É importante ressaltar, que não estamos negando a importância da normatização e da técnica, mas que elas possam ocorrer a partir da necessidade da própria criança e não como um alvo pré-estabelecido. Além disso, existem métodos que estabelecem o uso de recursos materiais difíceis de serem reunidos nos mais variados ambientes educativos, ou seja, que desconsideram as diferenças contextuais. Assim, optamos não pela busca de métodos específicos, mas pela ideia de princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical não limitadora, que contribua para o desenvolvimento musical da criança. Agora, traçamos um diálogo com a concepção histórico-cultural, no sentido de buscar princípios possíveis para o desenvolvimento dessa prática educativa, já que esta se constitui como a base referencial desse trabalho de pesquisa.

2.3. “Diga lá, meu irmão”

Pederiva e Tunes (2013), que realizam estudos com base na abordagem histórico-cultural, criticam algumas práticas educativas em relação à arte. Uma delas é quando se foca nas falhas, nas faltas ou nas dificuldades que a pessoa pode apresentar durante o processo educativo e esclarecem:

As fitas métricas inseridas no campo da educação para medir capacidades e habilidades humanas são instrumentos de enquadramentos a normas monopolizadas que induzem a ideia de dificuldades de aprendizagem e geram a construção de teorias e métodos baseados em pressupostos equivocados (PEDERIVA E TUNES, 2013, p. 17).

Essa forma de encarar a educação se utiliza da avaliação para gerar “diagnósticos” acerca dos possíveis “problemas” que as pessoas podem apresentar no decorrer da prática educativa com a arte e, principalmente, com a música. Com isso, “as pessoas são tratadas como amusicais e muitas vezes excluídas da atividade musical, em uma sociedade que avalia a musicalidade, que diz quem é ou não musical, quem pode ou não participar dessa atividade” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 22). Além disso, Vigotski (2009a) esclarece que o desenvolvimento não é linear, nem acontece em forma de espiral, ele pode ter inúmeras direções, pode ter idas e vindas, pode acontecer e pode

até, não acontecer, de modo que é preciso considerar e respeitar o tempo de desenvolvimento musical de cada criança.

Pederiva e Tunes (2013) apontam outra crítica, ao acentuar que a prática educativa com a música, muitas vezes parte da teoria, do signo, da abstração, da notação musical, o que torna algo sem sentido para a pessoa que participa desse processo. As autoras esclarecem que as pessoas passam, primeiramente, “por um processo de aprendizagem da teoria musical, de conhecer os nomes das notas, reconhecer sons, afinar-se, saber escrever as notas” (2013, p. 150). Com isso, impõem-se regras e esquemas rigorosos. “A técnica dita as regras para a expressão” musical (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 151). Essa prática educativa acarreta no que já enunciamos anteriormente, na descrença das possibilidades humanas, pois ao focar na técnica, as pessoas que não se enquadram, são “diagnosticadas” com dificuldade para a prática musical e conseqüentemente, se afastam de tal atividade, gerando descrença em suas possibilidades musicais. As autoras esclarecem que a técnica é importante, mas isso vem depois, como consequência de necessidades indicadas pela própria pessoa no processo educativo. Primeiro, é preciso viver a música, senti-la, apropriar-se dela de forma autêntica e verdadeira. É preciso que cada ser humano vivencie sua própria musicalidade e que se perceba como um ser musical, capaz de realizar tal atividade. Pederiva e Tunes (2013, p. 153) alertam que “sem a vivência autêntica e profunda da própria musicalidade haverá somente uma acumulação imitativa, robótica, amorfa, inerte e morta da experiência musical”.

Diante de tais críticas, Vigotski (1999, 2009b, 2010) aponta alguns caminhos possíveis para uma prática educativa com a arte, inserindo aí a música.

Uma premissa da teoria histórico-cultural é que *obutchenie*¹⁴ guia o desenvolvimento. Dito isso, fica evidente a importância da criação de condições de

¹⁴ Prestes (2012b) explica que nas traduções em português das obras de Vigotski, utilizou-se o termo “aprendizagem” para *obutchenie*, o que deformou seu significado. A autora elucida que as teorias de aprendizagem, em geral, “partem exatamente de um esquema binominal” (2012, p. 220), ou seja, são dois processos que se juntam – aprender e ensinar. *Obutchenie*, na concepção de Vigotski, é uma unidade. Para tentar resolver, alguns defendem o uso do termo “ensino-aprendizagem” como o mais adequado, no entanto, a simples junção de palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui ao termo, pois trata-se de uma atividade que implica a ação da criança, a orientação de uma pessoa e a intenção dessa pessoa – este processo é uma unidade. Para a autora, o termo apropriado seria “instrução”, pois Vigotski empregava *obutchenie*, “dada a sua intensa preocupação com as questões de educação e formação do novo homem socialista” (2012, p. 224). A própria autora explica que no Brasil, a palavra “instrução” passou a conotar algo negativo. Diante de todo esse contexto, optamos em utilizar a palavra em russo.

possibilidades de um ambiente diverso e variado, que propicie novas experiências e que contribua para a apropriação das ferramentas culturais.

Vigotski (2009b) esclarece que é possível identificar dois tipos de atividade humana: a reprodutiva e a criadora. A atividade reprodutiva está relacionada à memória, na conservação de experiências anteriores que facilitam a adaptação do homem no mundo, ao reproduzir hábitos que se repetem em condições iguais. A base orgânica dessa atividade é a plasticidade da nossa substância cerebral. O cérebro conserva experiências anteriores e permite sua reprodução.

Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação. (VIGOTSKI, 2009b, p. 13).

A atividade reprodutiva tem a sua importância para a adaptação do homem no mundo, no entanto, surgem novas situações que requer uma nova atividade – a criadora – para que o processo de adaptação se consolide. Ou seja, ambas as atividades são importantes para o desenvolvimento. Na arte, a criação é uma atividade bastante presente. A atividade reprodutiva ou imitativa tem o seu papel e o seu valor, por isso não podemos negá-la, mas também não podemos nos limitar a ela.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009b, p. 14).

A atividade criadora é uma atividade do nosso cérebro que trabalha com a combinação e reelaboração. Ela está relacionada ao acúmulo de experiências, por isso, a importância da criação de condições de possibilidades de um ambiente educativo diversificado e variado em que as ferramentas culturais estejam acessíveis a todos.

A imaginação é a base da atividade criadora que se manifesta na vida cultural e torna possível a criação artística, científica e técnica. Toda obra da imaginação

constitui-se de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. A criação não se faz presente apenas nas grandes obras, mas em tudo que é imaginado, combinado e reelaborado pelo homem. E qualquer pessoa pode exercitar tal atividade, basta possuir experiências acumuladas, para com isso, reelaborá-las quando necessário.

No entendimento comum, a criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica [...] é corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação. No entanto, como já foi dito, esse ponto de vista é incorreto (VIGOTSKI, 2009b, p 15).

Nesse modo de ver, a atividade artística é desmistificada. “A crença no mito do dom musical, no dom de poucos e para poucos, implica, dessa forma, um distanciamento entre seres humanos e a música. Gera descrença nas possibilidades humanas e, assim, a exclusão” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 18). Partindo da concepção de que a arte é uma atividade humana e acessível a todos, rompemos com os mitos que a permeiam, de que ela é inatingível para a grande parte da humanidade, limitando-se aos poucos “gênios” que possuem um “dom” inato. Com essa concepção, o ser humano é visto como um ser de possibilidades, capaz de aprender qualquer coisa, desde que se criem condições para que isso aconteça. Pederiva e Tunes (2013, p. 174) esclarecem:

A educação musical [...] deve ser uma educação estética criadora e que proporcione a cada um, com base na igualdade, na vontade, na liberdade, na ética, na imaginação, na criação em autêntica e plena convivência, a condição de possibilidades de expressão de sua musicalidade nos mais diversos modos de tratamento artístico dado à música na história da humanidade. Todos podem, se todos tiverem acesso e se assim o desejarem.

Vigotski (2009b) afirma que é importante ampliar as experiências da criança se quisermos criar bases sólidas para a imaginação e criação. A imaginação depende da diversidade de experiências anteriores. Por isso, a imaginação do adulto tende a ser mais rica, pois viveu mais e, teoricamente possui mais acúmulo de experiências. A criança, por sua vez, “é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos” (VIGOTSKI, 2009b, p. 46). Nesse sentido, é importante uma prática educativa que acredite nas possibilidades da

criança para que essa confiança não venha se perder ao longo do caminho. Existem pessoas, que em sua trajetória de vida, sofreram críticas severas. Essas críticas, que eram sociais, tornaram-se autocríticas, isso limitou o processo de imaginação e criação dessas pessoas.

O nivelamento e a correção do desenho infantil significam apenas uma grosseira interferência na estrutura psicológica de sua vivência e ameaça servir como obstáculo a tal vivência. Quando modificamos e corrigimos as linhas infantis talvez estejamos pondo uma ordem rigorosa na folha de papel à nossa frente, mas estamos desordenando e turvando o psiquismo infantil. Por isso, a plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência e equipará-la à consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade das suas peculiaridades constituem as exigências básicas (VIGOTSKI, 2010, p. 346).

O autor fala do desenho, mas isso pode, certamente, ser aplicado à música, ao desenvolvimento musical da criança. Quando a criança canta e, logo recebe uma correção ao modo que realiza tal atividade, isso significa uma ação que pode inibir, limitar e frear o seu desenvolvimento. Outro fato é que não temos como comparar o desenvolvimento musical da criança ao do adulto. São expressões musicais diferenciadas. “Tanto o campo da arte infantil quanto a reação da criança a esse campo diferem substancialmente da arte do adulto” (VIGOTSKI, 1999, p. 326). O autor indica que o ideal é permitir a liberdade de expressão e a compreensão das peculiaridades existentes na musicalidade infantil. Outra consideração importante, é não focar o desenvolvimento musical da criança no amanhã, na esperança de um futuro músico de “talento”. “A criança não escreve versos ou desenha porque nela se revela um futuro criador mas porque nesse momento isso é necessário para ela e ainda porque em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras” (VIGOTSKI, 2010, p. 349). Portanto, a criança não canta ou cria alguma canção, ou brinca com os sons porque já está previsto que no futuro será um músico de “talento”, mas porque essas atividades são importantes para o seu desenvolvimento musical.

Vigotski (2009b) esclarece ainda, que os processos de imaginação e criação se expressam melhor nas brincadeiras. Na brincadeira, a criança não reproduz exatamente o que vivenciou na vida real, ela reelabora as situações vividas no cotidiano. É por meio da brincadeira que a criança apropria-se dos papéis e regras sociais. Assim, a brincadeira propicia a imaginação em atividade. Por meio da brincadeira, a criança cria uma realidade nova que corresponde às suas aspirações e anseios. Isso acontece porque

ela não vive totalmente inserida no mundo dos adultos e na ânsia de vivenciar essas situações, ela imagina e cria. É a forma que ela tem para compreender os papéis e as regras sociais. Ela reelabora o mundo real por meio de sua imaginação e criação. Por isso, a brincadeira é tão importante para o desenvolvimento da criança.

Por fim, Vigotski (2010) trata da importância de considerar o interesse da criança na prática educativa. Quando o interesse da criança é desconsiderado, isso pode acarretar em algo prejudicial para o seu desenvolvimento musical. Quando não parte do interesse, a atividade torna-se mecanizada e alienante, ou seja, sem sentido para a criança.

Com tudo o que foi discutido até o momento, com base na concepção histórico-cultural, cremos que já é possível indicar alguns princípios norteadores para uma prática educativa com a música, tais como: a criação de condições de possibilidades de apropriação pelas crianças das ferramentas culturais, de ampliação de suas experiências, de sua imaginação, de sua criação, de respeito ao seu desenvolvimento musical e respeito aos seus interesses e que a criança, possa ser compreendida como um ser de possibilidades.

Para compreender melhor essa proposta educativa de atividade musical com crianças, no próximo capítulo iremos discorrer sobre a infância e o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO 3: “Que é um divino mistério profundo”

A concepção de infância e o lugar que a criança assume na sociedade não são alicerçados meramente em um fenômeno biológico, mas constituem-se com base na cultura, em práticas sociais e educativas estabelecidas ao longo da história da humanidade. Dito isso, cabe indagar que concepção temos de infância e que lugar a criança assume nas práticas educativas. Tal reflexão é importante para este trabalho, pois se trata de uma busca por princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical a ser desenvolvida com crianças. Alguns autores tentam explicar a origem das diferentes posições que a criança assumiu e assume na sociedade.

Philippe Ariès (1981), pesquisador francês, preconiza que até o século XII a duração da infância era bastante reduzida, correspondendo ao seu período mais frágil, momento em que a criança necessitava de cuidados indispensáveis à sua sobrevivência. Logo que conquistava certo desenvolvimento físico, era inserida no contexto dos adultos e, assim, compartilhava de momentos relacionados ao trabalho, festas, jogos e brincadeiras. Nessa convivência direta e constante com os adultos, a criança adquiria valores e conhecimentos. Aprendia o que necessitava, participando diretamente das atividades do cotidiano.

O autor esclarece sobre a ausência do “sentimento da infância” na Idade Média. A criança era desconhecida, pois já fazia parte do universo dos adultos e, assim, não recebia nenhum tratamento diferenciado. Por estar inserida no mundo dos adultos, ela não possuía nenhuma singularidade, sendo vista como um adulto em miniatura.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança e o adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não distinguia mais destes (ARIÈS, 1981, p. 156).

A partir do século XIII, surge um “sentimento superficial da criança”, mas reservado apenas às crianças em seus primeiros anos de vida, quando ainda eram vistas como algo “engraçadinho”, como afirma o autor, uma espécie de “bibelô”, uma fonte de distração para a família. Assim, “um novo sentimento da infância havia surgido, em que

a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte [...] de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’ (ARIÈS, 1981, p. 158).

Por volta do final do século XVII, começa a surgir o “sentimento da infância” conforme o conhecemos nos dias atuais. “Antes, a infância era mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância” (ARIÈS, 1981, p. 138). O autor esclarece que esse sentimento corresponde à consciência da “particularidade da infância”, que requer um tratamento diferenciado. Momento em que a criança conquista um lugar de importância na família. Nesse período surge o cuidado com a higiene e a saúde física, pois até então, havia um alto índice de mortalidade infantil, de forma que o óbito entre as crianças era considerado algo natural.

Havia também uma grande preocupação com sua saúde e até mesmo sua higiene. Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 1981, p. 164).

Além do alto índice de mortalidade infantil, a natalidade também acontecia com muita frequência. Com o surgimento do “sentimento da infância”, a criança assumiu uma nova posição no meio familiar. A morte entre as crianças já não era mais tão facilmente superada. Não cabia mais o nascimento de vários filhos, pois a família, gradualmente, passou a organizar-se de forma diferente, preocupando-se com o novo membro. A natalidade foi controlada com o intuito de oferecer um melhor atendimento à criança. Assim, tanto o índice de natalidade, como o de mortalidade infantil diminuíram.

A criança adquiriu uma nova posição na família e na sociedade. Educadores e moralistas começaram a demonstrar preocupação com o desenvolvimento infantil, colocando a criança em uma condição diferente do adulto. Defendiam que a criança merecia atenção, cuidado e educação, e que isso não deveria ocorrer em meio à participação do convívio direto com os adultos, mas num lugar específico para este fim, ou seja, a escola.

[...] como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, [...] e, desse modo, separá-las, da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 165).

O autor argumenta que esse novo sentimento influenciou a educação do século XX. Aos poucos, o Estado e a sociedade inseriram essa nova postura em relação ao desenvolvimento da criança. Apesar de esse sentimento ter nascido em outros contextos sociais, ele foi incorporado pela família, que por sua vez, tornou-se cúmplice no sentido de perceber a necessidade da educação escolar na vida da criança.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. [...] Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar (ARIÈS, 1981, p. 163 e 164).

A partir do final do século XVII, a infância é prolongada pelo entendimento de que a criança ainda não estava pronta para fazer parte do mundo dos adultos, necessitando de uma educação apropriada que a preparasse para essa realidade. Era necessário discipliná-la para torná-la um futuro adulto racional, com princípios morais e cristãos. Acreditava-se que isso seria alcançado por meio da escola. Essa, por sua vez, configurou-se na instituição responsável em separar as crianças do universo dos adultos, preparando-as para o futuro, pois a criança era vista como um ser inocente, frágil e incompleto. Assim, a infância tornou-se um objeto de escolarização.

Até os sete anos, a educação da criança era de responsabilidade apenas da família e logo que alcançava tal idade, adentrava na instituição escolar, onde iria receber uma formação concernente a essa nova visão. “Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola” (ARIÈS, 1981, p. 87).

Em seus estudos, Philippe Ariès analisou documentos antigos, diários, literatura e principalmente, iconografias da cultura europeia. O pesquisador recebeu algumas críticas por conta de sua visão histórica da infância e por seus limites metodológicos. De

toda forma, Kohan (2011) afirma que não há como negar que sua obra representa um marco na literatura acerca de estudos sobre a criança e a infância e esclarece que o trabalho de Ariès é pioneiro por tratar da periodização da vida humana como uma variante cultural, o que abriu precedentes para campos inexplorados do “sentimento moderno da infância”.

No entanto, bem antes disso, um pesquisador ucraniano, discípulo de Vigotski, já apontava a periodização da vida humana como uma variável cultural. Ariès realizou sua pesquisa na década de 1960. Elkonin iniciou seus estudos já na década de 1930. Outro detalhe importante, é que Ariès descreve as mudanças ocorridas na sociedade em relação à criança e suas consequências, mas não esclarece os motivos pelos quais ocorreram essas mudanças. Para a abordagem teórica histórico-cultural é muito importante investigar as causas de tais mudanças, o que Elkonin trata em seus estudos. Esse pesquisador utilizou-se de dados fornecidos por etnógrafos e antropólogos. Ele estava pesquisando a brincadeira de faz de conta¹⁵, mas percebeu que a história desta estava diretamente relacionada à história da periodização da criança no contexto cultural. Nesse estudo, Elkonin (2009) revela que a divisão social do trabalho provocou o afastamento da criança do processo de produção e, com isso, a relação da criança na sociedade foi alterada. Seus estudos têm por base o pensamento marxista que aponta que o ser humano se constitui como tal por meio do trabalho, da ferramenta e do signo.

Ao observar e analisar os dados obtidos por etnógrafos e antropólogos que pesquisaram sociedades primitivas ou que evoluíram pouco, considerou que ocorreram mudanças em relação ao lugar da criança na sociedade nas diversas fases do desenvolvimento histórico. Assim, afirma que a infância não é imutável. Ela modifica-se de acordo com as mudanças que ocorrem na relação do homem com o trabalho e com as ferramentas que utiliza no processo produtivo.

Em sociedades mais primitivas¹⁶, a situação da criança caracterizava-se por sua precoce incorporação ao trabalho produtivo dos adultos. Quanto mais rudimentar era essa sociedade, mais cedo a criança era inserida no trabalho produtivo. Isso possibilitava

¹⁵ Trata-se da brincadeira que a criança realiza. A criança protagoniza situações que não vivencia na vida real, pois fazem parte do universo dos adultos. A criança imagina e fantasia essas situações por meio de suas brincadeiras.

¹⁶ Primitivo foi um conceito utilizado pela perspectiva histórico-cultural para definir as sociedades com desenvolvimento, considerado em sua época, como mais rudimentar.

à criança ter sua independência e autonomia também precoce. A criança participava de todas as atividades junto com os adultos. Não havia distinção. Seu lugar era semelhante ao do adulto. Não havia uma fronteira delimitada entre adultos e crianças. A educação não se realizava em momentos distintos, mas em todos os momentos em que a criança estava junto com os adultos na realização do trabalho comum em sociedade. A educação da criança era de responsabilidade de todos os membros que propunham tarefas que eram fundamentais ao trabalho produtivo social. E a educação pautava-se no compartilhamento das experiências entre todos os membros. Tudo isso era uma consequência, de base social, das condições de vida dessas crianças, o que estabelecia seu lugar real na sociedade.

Os traços típicos da educação infantil nos primeiros períodos do desenvolvimento da sociedade são os seguintes: primeiro, a educação de todas as crianças por igual e a participação de todos os membros da sociedade na educação de cada criança; segundo, a universalidade da educação: cada criança deve fazer tudo o que fazem os adultos e participar em todos os aspectos da vida da sociedade a que pertence; terceiro, a brevidade do período educativo: as crianças já conhecem desde cedo todas as tarefas que a vida apresenta, logo se tornam independentes dos mais velhos, e seu desenvolvimento termina mais cedo do que em fases posteriores do desenvolvimento social (ELKONIN, 2009, p. 50).

Elkonin (2009) esclarece que na sociedade primitiva, com suas condições de meios e formas de trabalho bem elementares, até as crianças de três ou quatro anos de idade podiam participar do trabalho produtivo: na coleta de plantas, raízes, larvas e outros comestíveis, na pesca primitiva, na caça de animais pequenos e nas formas rudimentares de agricultura. A sociedade exigia da criança sua participação no trabalho comum com os adultos em prol de todo o grupo social.

O autor elucida ainda, que em sociedades de nível de desenvolvimento próximo a esse, as crianças brincam pouco devido à situação delas na sociedade. A criança utiliza-se da brincadeira de faz de conta para vivenciar situações que não ocorrem na vida real. Portanto, ela imagina tais situações e vivencia por meio da brincadeira. Isso ocorre em relação às atividades que os adultos realizam. Se a criança já está inserida no mundo dos adultos, não precisa da brincadeira para satisfazer tal necessidade.

Uma mudança ocorreu com a passagem para formas de produção mais elevadas. A pesca e a caça tornaram-se mais complexas e o desenvolvimento da agricultura tornou desnecessária a coleta de alimentos naturais. Isso provocou uma divisão do

trabalho produtivo em relação à criança. Ela deixou de participar diretamente de todas as atividades, pois agora participava só de algumas que eram consideradas de acordo com a sua capacidade e possibilidades físicas. “Às crianças pequenas foram confiados apenas alguns aspectos do trabalho doméstico e os afazeres mais simples” (ELKONIN, 2009, p. 61). As crianças continuaram como membros iguais na sociedade e participando de diversas atividades em comum com os adultos.

Os meios de trabalho produtivo mudaram e inseriram novas ferramentas. Essas foram apresentadas à criança. A ela cabia o domínio de tais ferramentas o mais cedo possível. Essas eram adaptadas ao seu tamanho, para que, o quanto antes, dentro de suas possibilidades, aprendesse a manejá-las e usá-las em situações aproximadas às reais, ou seja, não eram mais condições idênticas às do adulto. Mesmo sendo as ferramentas em tamanho menor, isso não significava que eram brinquedos, mas sim, equipamentos que a criança aprendia a manejar o quanto antes e o empregava nas tarefas em conjunto com os adultos. Elkonin explica:

O facão e o machado, o arco e as flechas, os caniços de pesca, as agulhas, as rasouras e outros equipamentos semelhantes são ferramentas cujo manejo as crianças devem aprender para poder participar no trabalho dos adultos. É claro que elas não podem descobrir por si mesmas os modos de emprego desses equipamentos, e os adultos têm de lhes ensinar seu manejo com eficácia, indicando-lhes o que devem fazer, controlando e estimulando nelas a assimilação desses instrumentos, necessários onde e quando existam (ELKONIN, 2009, p. 67).

Com isso, a criança aprende a utilizar a ferramenta característica e necessária à sua sociedade, antes mesmo de participar com os adultos do trabalho produtivo. Esse processo de manejo da ferramenta acontece também em meio às diversas atividades que a criança realiza com o adulto. Não se trata de um momento isolado, mas faz parte da vida social da criança como um todo. O processo educativo foi estendido e a incorporação da criança no trabalho produtivo mais complexo foi assim, adiado paulatinamente.

Não é uma escola com aulas, organização e programas próprios. Os adultos incentivam as crianças a assimilar o manejo desses instrumentos muito necessários. As crianças aspiram a aprender a disparar o arco, jogar o laço, manejar o facão, o machado, a agulha, a rasoura etc., tal como é feito por seus pais, suas mães, seus irmãos e irmãs mais velhos. A aprendizagem assemelha-se ao ensino

sistemático das matérias de um curso, mas é uma aprendizagem adequada às necessidades da sociedade (ELKONIN, 2009, p. 68).

Outra mudança ocorre por consequência do aumento da complexidade das ferramentas de trabalho, de forma que não era mais possível à criança a sua utilização. Ao reduzir o tamanho dessas ferramentas, para o possível manejo da criança, suas funções fundamentais não permaneciam, eram alteradas, conservando apenas a aparência exterior. “Assim, por exemplo, enquanto o arco reduzido não perdia sua função principal, podendo disparar-se com ele uma flecha e acertar num objeto visado, um rifle reduzido não passava de uma figura de rifle, com a qual não se podia fazer um disparo, mas apenas simulá-lo” (ELKONIN, 2009, p. 77).

Elkonin (2009) explica que nesse momento surge a brincadeira de faz de conta. A partir da mudança de lugar da criança na sociedade, pois agora, ela não realizava mais as mesmas atividades que os adultos. E os instrumentos que utilizava não eram mais ferramentas de trabalho. Não exerciam as mesmas funções que no contexto social. Apenas simulavam tais funções. “É possível que justamente nessa fase do desenvolvimento da sociedade aparecesse o brinquedo no sentido próprio da palavra, como objeto que só representava a ferramenta de trabalho e os equipamentos ou utensílios da vida dos adultos” (ELKONIN, 2009, p. 77). Nesse período, a infância foi prolongada, pois a criança não realizava mais as mesmas atividades que os adultos. A sociedade não considerava a criança capaz de ser inserida nas atividades do grupo tão precocemente. Era preciso retardar esse momento. Com isso, a educação também foi estendida e deixou de ser uma responsabilidade de todos os membros da sociedade, limitando-se ao meio familiar.

No processo de desenvolvimento social, as funções da educação e criação tornaram-se, cada vez mais, uma responsabilidade da família, a qual, por sua vez, constituiu-se como uma unidade econômica independente. Ao mesmo tempo, os laços entre a família e a sociedade tornaram-se, cada vez mais, indiretos. O conjunto de relações caracterizadoras da “criança na sociedade” foram, assim, obscurecidos e dissimulados pelo sistema de relações “criança – família” e, dentro desta, pelas relações “a criança e o indivíduo adulto” (ELKONIN, 1972, s/p).

Além da abordagem da periodização da infância no contexto histórico-cultural, Elkonin (1972) considera importante analisar a abordagem de cada período do desenvolvimento infantil, conceituando que o desenvolvimento é um processo

dialeticamente contraditório e marcado por saltos, por rupturas que ocorrem em momentos de crise. Considera importante discriminar os pontos críticos que provocam essas rupturas e assim, a transição de um período para outro.

Idades de estabilidade são interrompidas por idades de crises. E estas últimas são os pontos de ruptura e de transição no desenvolvimento, que, novamente, confirmam a tese de que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, um processo em que a transição de um estágio para o próximo ocorre não por evolução, mas por revolução (ELKONIN, 1972, s/p).

Elkonin (1972) destaca ainda, que em cada um desses períodos, existe uma atividade guia. Essa atividade não é o que acontece com mais frequência, mas sim, a que impulsiona o desenvolvimento da criança. Só para elucidar, o autor aponta a atividade guia de cada período: para o bebê é o contato pessoal – “é importante notar o fato de que essa ação aparece bem antes de a criança começar a manipular objetos ou antes do ato de apreensão ter se aperfeiçoado” (ELKONIN, 1972, s/p); ao final da fase de bebê é a atividade com os objetos, sua manipulação e sua aquisição de modos de ação socialmente estabelecidos; na idade pré-escolar¹⁷ é a atividade da brincadeira, mais precisamente, a brincadeira de faz de conta – “o significado do brincar para o desenvolvimento mental da criança nessa idade tem muitos aspectos. O mais importante encontra-se no fato de que, no brincar, a criança assume o papel do adulto, o trabalho e as funções do adulto na sociedade” (ELKONIN, 1972, s/p); e por fim, na idade escolar¹⁸ é a atividade em que a criança conquista novos conhecimentos por meio de um processo educativo. Esses períodos e as atividades guias não surgiram naturalmente na sociedade, mas constituíram-se num processo estabelecido culturalmente ao longo da história da humanidade. Outro ponto a ressaltar é que:

Quando falamos da atividade dominante e sua importância para o desenvolvimento da criança nesse ou naquele período isto não significa que a criança não esteja desenvolvendo-se, também, em outras direções. Em cada período, a vida da criança é multifacetada e são variadas as atividades que compõem sua vida. Novos tipos de

¹⁷ Compreendendo esta como a idade anterior à entrada da criança na escola.

¹⁸ Compreendendo esta como a idade em que a criança comumente entrava na escola, por volta dos sete anos de idade. É claro que esta entrada tem sido antecipada, pois agora, com a Educação Infantil sendo a primeira etapa da Educação Básica, essa entrada pode ocorrer até com meses de idade.

atividades aparecem; a criança forma novas relações com o que a cerca. Quando uma nova atividade torna-se dominante, ela não anula todas as atividades pré-existentes: simplesmente, ela altera seu status dentro do sistema geral de relações da criança com o meio que a circunda, o qual, por isto, torna-se crescentemente mais rico (ELKONIN, 1972, s/p).

Ou seja, cada período do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma atividade guia que contribui para impulsionar seu desenvolvimento, mas isso não implica que tal atividade seja única. Além disso, a transição de um período a outro é um processo contínuo e dialético que requer uma unidade entre o afeto e o intelecto. Elkonin (1972), com base nos estudos de Vigotski, esclarece que o desenvolvimento da criança dá-se num processo de unidade entre o afeto e o intelecto, sendo esta uma unidade dinâmica. O autor aponta que até então, os estudiosos da área preconizavam que o desenvolvimento da criança era dividido em duas vertentes, ora prevalecia o cognitivo, ora o afetivo, como processos completamente independentes. Essa forma de pensamento acarretava na dicotomia do processo educativo que não buscava uma unidade, mas acabava por realizar-se em linhas separadas, quando muito, paralelas. Assim, o desenvolvimento da criança “é visto como o desenvolvimento de mecanismos adaptativos dentro de dois sistemas mutualmente desarticulados: o sistema ‘criança – coisas’ e o sistema ‘criança – outras pessoas’. É precisamente essa visão que faz emergir a ideia de duas linhas independentes de desenvolvimento” (ELKONIN, 1972, s/p). O autor acrescenta: “é esse dualismo e esse paralelismo que precisamos superar para podermos compreender o desenvolvimento da criança como um processo único” (ELKONIN, 1972, s/p). Em consequência disso, surge a necessidade de um processo educativo que se diferencia de tal pensamento, que permita que o cognitivo e a esfera dos objetos estejam em unidade com o afeto e a esfera das relações humanas.

Prestes (2012b) explica que Vigotski sempre se referia à unidade em seus estudos. Vigotski chamava a atenção para outra unidade em relação ao estudo acerca do desenvolvimento da criança. A unidade pessoa-meio. Para Vigotski é importante o estudo da pessoa e do meio como uma unidade. A criança e o meio não se desenvolvem de forma independente um do outro, mas sim, intimamente interligados, pois se trata de uma unidade. Sua premissa é de que somos seres sociais, que nos constituímos em meio à relação com os outros, por meio de trocas de experiências. “Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete” (PRESTES, 2012b, p. 130). O ambiente influencia cada pessoa de modo diferente. Cada pessoa vivencia o meio de

forma particular. E cada pessoa tem consciência desse meio de maneira diferenciada. A consciência é a compreensão do mundo e de suas relações sociais e culturais. Segundo Prestes (2012b), Vigotski entende a consciência como uma forma especial de organização do comportamento. Essa consciência é proporcionada por meio das atividades que a criança realiza no meio cultural. Portanto, a consciência acontece na atividade que é realizada diante da necessidade da criança de mover-se perante um desafio. Surgem novas situações que impulsionam a criança a realizar novas atividades. Ela percebe e compreende o meio que a circunda por meio dessas atividades.

Com isso, é possível afirmar que não é o biológico que impulsiona o desenvolvimento, mas sim, as experiências vivenciadas na cultura e em cada contexto que contribuem para que isso aconteça. Não é o desenvolvimento que guia o processo educativo, mas o contrário. É *obutchenie* que conduz o desenvolvimento. Ou seja, *obutchenie* que direciona o processo de desenvolvimento. É uma atividade que gera desenvolvimento, por isso, é preciso que esteja à frente e não o seguindo. *Obutchenie* é “uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo” (PRESTES, 2012b, p. 225).

Vigotski (2009a) esclarece que existem teorias que consideram o processo educativo e o desenvolvimento como independentes entre si. Compreendem o desenvolvimento da criança como um processo de maturação que está sujeito às leis naturais. O processo educativo seria um mero aproveitamento do desenvolvimento da criança. Assim, compreendem que o processo educativo apenas se movimenta em relação a algo já existente. Ou seja, pautado em algo inato, já dado, já concebido naturalmente. Nesse ponto de vista, o processo educativo se estrutura partindo da maturação da criança.

Assim, a análise do processo psicológico de ensino consiste em elucidar o tipo de função e o grau de sua maturação necessários para viabilizar o ensino. Se essas funções se desenvolveram na criança no devido grau, se a sua memória atingiu um nível que lhe permite memorizar [...], se a atenção se desenvolveu a tal ponto que ela pode entender a relação [...], que se tudo isso se desenvolveu na devida proporção o ensino [...] pode acontecer (VIGOTSKI, 2009a, p. 298).

Para o autor, essa teoria tem um pequeno toque de verdade. Ele elucidava que é necessário que a criança alcance algum desenvolvimento para que *obutchenie* aconteça, mas que isso não é o principal nesse processo e, colocar isso como algo primordial, é o

que causa vários equívocos na prática educativa. O desenvolvimento biológico é apenas uma base para que isso aconteça, ele não é determinante. Nessa teoria criticada por Vigotski (2009a), não existe uma relação entre processo educativo e desenvolvimento. São vistos como independentes, o que gera uma dualidade. “Essa concepção [...] foi levada ao extremo lógico na teoria de Piaget. Para este, o pensamento da criança passa necessariamente por determinadas fases e estágios independentemente” (VIGOTSKI, 2009a, p. 299).

Para Vigotski (2009a), *obutchenie* não pode ficar atrás do desenvolvimento, mas pode superá-lo e ir à frente, guiando-o. *Obutchenie* se apoia, portanto, em processos que ainda estão imaturos, que estão apenas iniciando o seu círculo de desenvolvimento, não sendo preciso esperar a sua maturação. A esses processos imaturos, o autor denomina de zona de desenvolvimento iminente¹⁹. Essa zona tem mais importância para a dinâmica do desenvolvimento e de seu aproveitamento do que o nível atual do desenvolvimento da criança. Trata-se de algo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas pode desenvolvê-lo por meio do processo educativo em colaboração com outras pessoas. “A criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha” (VIGOTSKI, 2009a, p. 328). O autor esclarece ainda:

De este modo, cuando decimos que la instrucción debe apoyarse sobre la zona de desarrollo próximo²⁰, sobre las funciones aún no maduras, no estamos prescribiendo a la escuela una nueva receta, sino que simplemente nos estamos liberando del antiguo error de que el desarrollo debe necesariamente atravesar sus propios ciclos y preparar por completo el terreno que la instrucción habrá de erigirse (VIGOTSKI, 2007, p. 358).

¹⁹ No Brasil, o termo popularizou-se por “zona de desenvolvimento proximal” devido às primeiras traduções das obras de Vigotski. O tradutor Paulo Bezerra utiliza o termo “zona de desenvolvimento imediato”. Para Zoia Prestes, que estuda as obras de Vigotski e também realiza traduções de obras do russo para o português, o termo correto é “zona de desenvolvimento iminente”, pois ao traduzir o termo como “zona de desenvolvimento proximal”, transmite a ideia de etapas a serem alcançadas, uma etapa sobre a outra. Essa zona de desenvolvimento revela o que a criança pode desenvolver e, não necessariamente, o que ela irá desenvolver. Revela o que a criança pode fazer em colaboração. Não é algo determinante. A criança pode vir a fazer sozinha, isso pode acontecer em pouco tempo, pode demorar, como pode até, não acontecer. Trata-se de um campo de possibilidades para o desenvolvimento. Portanto, é o termo usado por Prestes que adotamos nesta pesquisa.

²⁰ A tradução em espanhol da Argentina também utiliza o termo “zona de desenvolvimento proximal”.

No campo da música, comumente, o trabalho educativo é realizado partindo do princípio de que o desenvolvimento é o condutor no processo educativo. Nesse sentido, espera-se primeiro que a criança alcance determinado nível para que *obutchenie* aconteça. Se a criança não alcança tal nível, dificilmente pode avançar. Isso contribui para a descrença em relação às possibilidades da criança, pois atribui o desenvolvimento a processos naturais. Acredita-se no “dom” inato e assim, que algumas pessoas são mais capacitadas para o desenvolvimento musical. Na abordagem histórico-cultural isso se inverte. Parte-se do princípio de que todos possuem capacidades para tal desenvolvimento se o processo educativo for realizado de forma a contribuir para que isso aconteça. Se houver uma ação colaborativa para que isso aconteça. Levando-se em consideração as relações humanas e disponibilizando o acesso às ferramentas culturais para todos. Criando-se condições de acesso e apropriação das ferramentas culturais. Essa abordagem parte do princípio da existência de uma alta capacidade do ser humano, ou seja, todas as crianças possuem inúmeras possibilidades para desenvolver-se musicalmente.

Prestes (2012b) elucida que Vigotski não afirma que *obutchenie* “é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja com adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2012b, p. 190). Trata-se de um campo de possibilidades. É justamente por isso que não é possível aferir ou quantificar o desenvolvimento da criança. Ele pode acontecer e pode até, não acontecer. Portanto, acredita-se nas possibilidades de desenvolvimento musical da criança, mas não em trabalhar com a ideia de quantificação. Na área da educação musical é corriqueiro quantificar o desenvolvimento da criança, estabelecendo metas e etapas pré-determinadas a serem alcançadas. E quando isso não acontece, quando a criança não alcança determinado nível, novamente, passa-se a desacreditar em suas possibilidades e em seu desenvolvimento musical.

Neste capítulo discorreremos sobre a infância, a criança e seu desenvolvimento. Como esse desenvolvimento acontece. Como a atividade pode contribuir para o desenvolvimento da criança. Sobre o lugar da criança na sociedade e como isso pode interferir em seu processo educativo. Apontamos ainda, alguns equívocos em relação à prática educativa da atividade musical. Agora, iremos analisar uma prática educativa realizada em um projeto social, para com isso, buscar os princípios que norteiam tal prática e, assim, tentar alcançar os objetivos dessa pesquisa.

CAPÍTULO 4: “O que é, o que é, meu irmão?”

Até o momento, dialogamos sobre a atividade musical e sobre a criança com o intuito de buscar princípios norteadores para uma prática educativa que contribua para o desenvolvimento musical da criança.

No primeiro capítulo realizamos um pequeno esboço do caminho percorrido pela música no contexto de educação escolar no Brasil e vislumbramos alguns equívocos. Ao longo desse percurso encontramos diferentes práticas educativas que apontaram funções alheias ou secundárias em relação ao trabalho educativo com a música, tais como: catequizar, colonizar, disciplinar, transmitir valores, organizar o espaço e a rotina escolar, descobrir “talentos”, formação de artistas, patriotismo, formação moral e cívica, mera distração ou recreação, preparo de festividades e apresentações escolares. Essas funções estavam alicerçadas em princípios que também não priorizavam o desenvolvimento musical da criança, a saber: interesses alheios que não partem da criança (interesses da Igreja Católica, da Coroa Portuguesa e do Estado), perpetuação da tradição europeia, racionalidade, eficiência, produtividade e foco no produto final, entre outros.

Além disso, diferentes autores apontaram as dificuldades existentes no contexto escolar (ILLICH, 1985; TUNES, 2011; PEDERIVA, 2011), pois a escola, por sua estrutura e organização, dificilmente propicia a realização de uma prática verdadeiramente educativa com a arte. Seus espaços e tempos são determinados. A rotina e os conteúdos são pré-estabelecidos dentro de um currículo limitado. A prática educativa culmina na uniformização, massificação e padronização. Sua estratégia de ensino restringe-se a um trabalho técnico-linear e sistemático, com treino, repetição, memorização e calcado na mera imitação. A prática educativa é rigorosa, exaustiva, mecânica e alienante. Faz-se uso de avaliações constantes para estabelecer diferença entre algumas pessoas que seriam musicais, em detrimento de outras que passam a ser rotuladas como não musicais. O foco do conteúdo recai na notação musical, na normatização imposta pela tradição europeia, o que acaba por gerar a aculturação e a realização de atividades distanciadas das necessidades, vontades, vivências, experiências e por isso, vazias de sentido. Foca-se, também, no resultado, no produto final, no momento da apresentação em que os “talentosos” serão exaltados por terem alcançado um patamar de excelência previamente exigido. O professor, por sua vez, é

encarado como o centro do processo educativo, o detentor dos saberes, ou seja, é o mestre explicador (RANCIÈRE, 2010).

Diante de tudo isso, a música é descaracterizada. Ela não é, de fato, considerada como arte e como atividade humana que possui importância. Nesse sentido, consideramos imprescindível buscar outros lugares e formas de práticas educativas de atividade musical com crianças. Foi com tal intuito, que sentimos a necessidade de retirar o olhar da escola e transferi-lo para outro espaço, no caso, um projeto social. Vale ressaltar, que a simples mudança de ambiente não pressupõe mudança de postura, pois tal projeto social pode ser impregnado de práticas escolarizadas. Mas, para termos conhecimento disso, faz-se necessário conhecer esse contexto, como ele se organiza, se estrutura e se desenvolve. E, mais precisamente, se sua organização e estrutura permitem apontar alguns princípios que possam nortear, de modo mais autêntico, uma prática educativa de atividade musical com crianças.

4.1. Procedimentos Metodológicos

“Ela é a batida de um coração”

Gonzaguinha

O caminho metodológico é a tarefa mais importante de uma investigação e se constitui de acordo com o objetivo da pesquisa (PEDERIVA e TUNES, 2013). Prestes (2012a, p. 406) afirma que na escolha desse caminho é preciso “ter clareza de onde se quer chegar” e acrescenta que, em um processo investigativo “precisamos ter dúvidas e não certezas, pois são as perguntas que elaboramos que guiam nosso trabalho e nos auxiliam na escolha dos caminhos” (2012a, p. 404). Nesse sentido, ao refletirmos acerca da questão que suscitou esta pesquisa, investigamos quais os princípios que poderiam nortear uma prática educativa de atividade musical com crianças. Para isso, buscamos conhecer e interpretar a realidade de um projeto social e, procuramos entender a totalidade desse contexto, considerando, além das práticas educativas, as relações sociais estabelecidas.

Buscamos, no primeiro capítulo, elucidar o percurso histórico da educação escolar no Brasil com o intuito de confirmar o pressuposto de que ela estava e está impregnada de práticas educativas calcadas em princípios e funções equivocadas em

relação à atividade musical. Ressaltando que tais práticas não aconteciam de modo isolado do contexto social, mas que eram e ainda são profundamente marcadas por este. Diante disso, sentimos a necessidade de buscar outro espaço em que a prática educativa da atividade musical pudesse acontecer de forma a contribuir para o desenvolvimento musical da criança, com base em um referencial que considere essas necessidades e características. Foi investigado, portanto, um projeto social que realiza um trabalho educativo com a música.

Para Vigotski (2009a, p. 25) os dados obtidos em uma investigação precisam ser profundamente analisados à luz de uma teoria, pois “sem isso os fatos permanecerão mudos e mortos”. Sem isso, a análise se restringirá a uma mera descrição de fatos. Portanto, a abordagem teórica que perpassa a análise dessa pesquisa, como já elucidado, é a histórico-cultural.

A abordagem histórico-cultural encara a criança como um ser de possibilidades, que *obutchenie* guia o desenvolvimento e que esse processo se dá na relação com o outro, numa ação colaborativa. Por isso, os princípios elencados por essa abordagem teórica formaram as categorias nesta pesquisa. As subcategorias surgiram das observações e das falas dos participantes.

A pesquisa empírica, aqui realizada, teve por instrumentos metodológicos a observação e o grupo focal, sendo que este último, foi denominado nesta investigação de “prosa musical”.

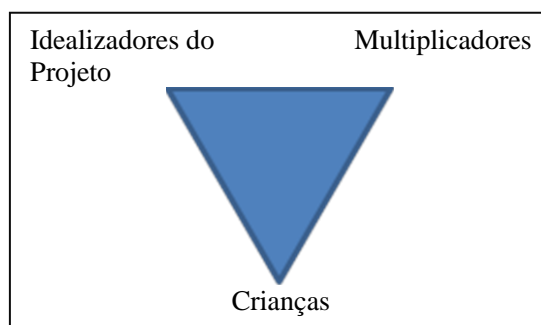
Vale ressaltar que no momento em que resolvemos realizar a pesquisa em um projeto social, compreendemos que este acontece na relação entre pessoas, portanto, seria importante que a investigação partisse da fala dessas pessoas e não do olhar do investigador. E, principalmente, partisse da fala das crianças. Além disso, a observação foi um instrumento que surgiu depois, da necessidade de se conseguir mais dados para a pesquisa.

Segundo Krueger (1994), o grupo focal é uma entrevista realizada com um grupo de pessoas selecionadas pelo pesquisador a partir de características específicas tendo por foco os objetivos da pesquisa. O grupo focal é constituído por um número reduzido de participantes e é conduzido por um entrevistador. O debate não tem a intenção de chegar a um consenso, mas sim permitir que cada participante exponha seu ponto de vista sobre o tema discutido (GATTI, 2005).

Consideramos melhor denominar o grupo focal de “prosa musical” dado o contexto de conversa que o tema pesquisado gerou e, sobretudo, devido ao ambiente em que se realizou, pois era repleto de musicalidade. A “prosa musical” aconteceu no próprio espaço do projeto social pesquisado.

No primeiro contato com a instituição social compreendemos que havia três grupos de pessoas que precisavam participar da pesquisa, mas de modo separado. Tomamos como base a função que cada pessoa desempenha no projeto social. A figura a seguir, demonstra quais foram esses grupos:

Figura 1. “Prosa Musical”



Os idealizadores são um casal que concretizou a realização do projeto social. Os multiplicadores são adolescentes e jovens que entraram no projeto social para participar das atividades e depois de um tempo não determinado, passaram a compartilhar suas experiências com as demais pessoas. Existem os multiplicadores que atuam apenas no turno matutino ou no turno vespertino e aqueles que atuam nos dois turnos. Ao todo, o instituto possui, atualmente, dezoito multiplicadores. A “prosa musical” realizou-se apenas no turno vespertino com a participação de nove pessoas.

O projeto social atende pessoas de seis a dezessete anos de idade em cada turno. Como o foco da pesquisa é a prática educativa da atividade musical com crianças, optamos em ouvir apenas as crianças de 6 e 7 anos de idade que participam do projeto social. A “prosa musical” com as crianças aconteceu também no turno vespertino, momento em que estavam presente apenas três crianças dessa faixa etária.

Em relação ao grupo dos multiplicadores e das crianças, os nomes foram alterados para garantir a preservação da identidade de cada participante. Para os multiplicadores, selecionamos nomes iniciados com a letra “M” e para as crianças, nomes iniciados com a letra “C”. Em relação ao grupo dos idealizadores, o nome dos

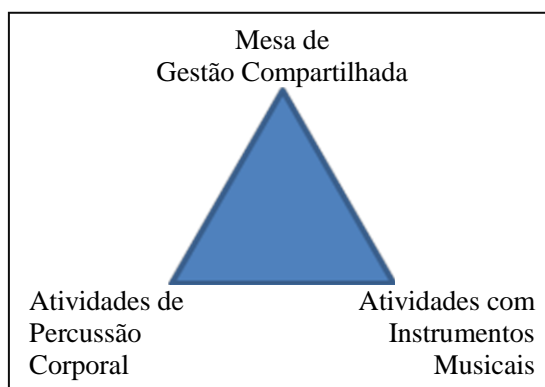
participantes permaneceu o mesmo, pois se trata de um projeto social que possui certa visibilidade no Distrito Federal e assim, como já são conhecidos de certa forma, percebemos que seria difícil preservar suas identidades.

Na realização da “prosa musical” o entrevistador, que no caso desta investigação foi o próprio pesquisador, lançou perguntas e estas foram respondidas e discutidas em cada um dos três grupos pesquisados. Os dados foram coletados por meio de filmagens (BAUER e GASKELL, 2011). As conversas foram transcritas, lidas por várias vezes e separadas conforme as categorias e subcategorias que surgiram na pesquisa.

Vale ressaltar que no grupo das crianças e dos multiplicadores o diálogo não fluiu com tanta facilidade. Houve momentos de silêncio e desvio de assunto. Eles responderam com frases curtas. As perguntas, ou ficaram sem respostas ou com poucas informações. Nesse sentido, sentimos a necessidade de outro instrumento metodológico – a observação – para complementar as informações, pois segundo Vianna (2003), muitas vezes, o pesquisador depara-se com participantes que não conseguem verbalizar com tanta facilidade os seus pensamentos, o que corrobora para a utilização da observação. Para o autor (2003, p. 12), “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação” e para Oliveira (2010, p. 23), “a observação é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador, por basear-se na descrição e para tanto utiliza-se de todos os cinco sentidos humanos”. Assim, realizamos a observação com o intuito de captar mais informações sobre o projeto social. Informações mais detalhadas de como o projeto social se organiza, se estrutura e como desenvolve as práticas educativas de atividade musical com as crianças.

Após algumas visitas à instituição social, percebemos três momentos que seriam fundamentais para a realização da observação. Portanto, esta se constituiu em três momentos que se complementaram, o que contribuiu para uma compreensão mais ampla do espaço pesquisado e das práticas educativas realizadas. A figura a seguir ilustra esses momentos:

Figura 2. Observação

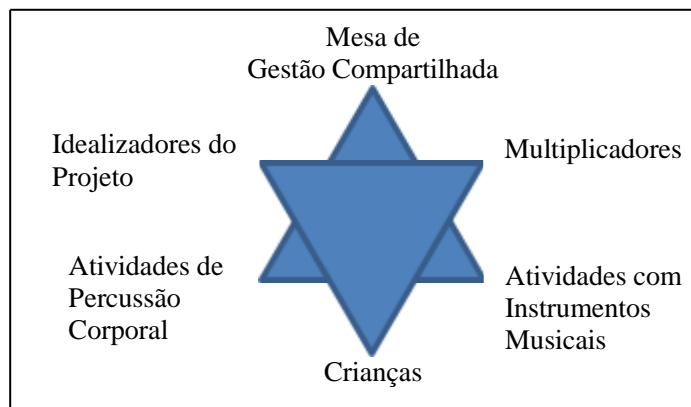


O foco do projeto social são as atividades de percussão corporal e realiza também, aulas de violão, mas a partir do ano de 2011, passou a realizar atividades com outros instrumentos musicais no sentido de organizar uma orquestra, o que provocou uma nova realidade para este contexto. Além desses dois momentos, é realizado o planejamento dessas atividades, o que os idealizadores e os multiplicadores do projeto denominam de “mesa de gestão compartilhada”.

Na realização da observação utilizamos anotações, fotografias e filmagens, pois segundo Vianna (2003, p. 12) “anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações” e para Oliveira (2010, p. 23) “vários tipos de dados podem ser coletados: anotações, listas, vídeos, gravações de áudio, mapas, fotografias”. Os dados coletados pela observação foram revistos várias vezes, selecionados e agrupados conforme as categorias e subcategorias que surgiram na pesquisa.

Vale ressaltar que esses dois instrumentos de pesquisa – observação e grupo focal – não foram analisados de forma isolada, pois os dois se entrelaçaram, o que possibilitou uma melhor compreensão de vários aspectos do projeto social pesquisado. A figura a seguir ilustra esse processo:

Figura 3. Entrelaçamento entre a observação e a “prosa musical”



Realizamos a análise entrelaçando os dois instrumentos de pesquisa. Não analisamos os dados obtidos na “prosa musical” de modo isolado dos dados da observação e vice-versa. Não isolamos o olhar do pesquisador das falas dos participantes da pesquisa e vice-versa, mas juntamos os dois, tentando assim, analisar o projeto social em sua totalidade.

Para compreender melhor o contexto em que foi realizada a pesquisa é importante conhecer o projeto social que participou da investigação, o que faremos a seguir.

4.2. Conhecendo o *lócus* de pesquisa



Imagem 1. Fachada do Instituto Batucar

O grupo “Batucadeiros” existe desde 2001, no Recanto das Emas, região administrativa do Distrito Federal. O grupo “Batucadeiros” não é um projeto social, é apenas um grupo de percussão corporal. Esse foi o ponto de partida para a criação do projeto social “Instituto Batucar”. O grupo “Batucadeiros” nasceu de uma ação social da Igreja Presbiteriana de Brasília. A proposta inicial era promover aulas de violão, teclado e bateria. A igreja convidou o músico Ricardo Amorim para realizar as aulas de prática de conjunto, mas diante da falta de instrumentos para tal prática educativa, iniciou-se, então, um trabalho de educação musical a partir da percussão corporal. Como esclarece o próprio músico:

“Eu fui contratado para fazer um trabalho de prática de conjunto com os meninos da igreja, especificamente da igreja, que era uma congregação da rua de cima, que é uma casinha também, com um salão. Aí, eu comecei o trabalho com doze meninos. Só que, quando eu cheguei tinha uma bateria e um violão. Com doze? Aí eu falei: a gente vai batucar, né? Eu já tinha estrada de batuque e tal, mas não tinha desenvolvido nada assim”.

Ricardo Amorim já havia participado de algumas formações em percussão corporal e pensou em adaptar a proposta inicial para o que tinha disponível, ou seja, surgiu a ideia de usar o próprio corpo como instrumento de experimentação musical. O músico acrescenta:

“Então, quando eu entrei, cheguei, só tinha um violão e uma bateria. Eu falei, ninguém vai tocar violão, ninguém vai tocar bateria agora, vem cá, vamos fazer percussão corporal. E aí eles gostaram, os meninos gostaram. Teve uma celebração na igreja. Assim, era aniversário da igreja. Esse grupo apresentou, batucou e tal. No outro dia, tinha vinte meninos querendo fazer. [...]Eu abri as portas da igreja e eu falei, venham”.

Como era uma proposta que partiu da iniciativa da Igreja Presbiteriana de Brasília, no início, pensou-se em limitar o atendimento aos adolescentes e jovens que frequentavam a igreja, para assim, formar futuros músicos que pudessem realizar as atividades musicais desenvolvidas por tal instituição. No entanto, pessoas que não tinham vínculo com a igreja passaram a buscar esse espaço para a prática musical. Diante de tal demanda, houve uma abertura do espaço para qualquer pessoa que desejasse participar, até pelo próprio pensamento do Ricardo e da Patrícia Amorim, como esclarecem:

“Então, a gente pensa assim... Aqui pode vir qualquer menino, de qualquer religião. Não tenho problema com essas questões, de eu sou isso, sou aquilo. E desde o começo eu... Eles falaram: Aqui, só meninos da igreja. Mas, quando eles acordaram, já era. Não tem essa história” (Ricardo-Idealizador).

“A porta já estava aberta pra todo mundo” (Patrícia-Idealizadora).

O instituto em si, foi criado em 2006 e em 2011, houve uma desvinculação da igreja e, desde então, o projeto social se mantém por meio de doações e de verbas recebidas por editais de órgãos governamentais ou de empresas privadas, relacionados à educação, à arte e à cultura. O “Instituto Batucar”, portanto, é uma organização não governamental sem fins lucrativos, registrada como OSCIP-Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. O instituto não cobra nenhuma taxa para as pessoas que participam das atividades educativas desenvolvidas pelo projeto. O atendimento é totalmente gratuito.

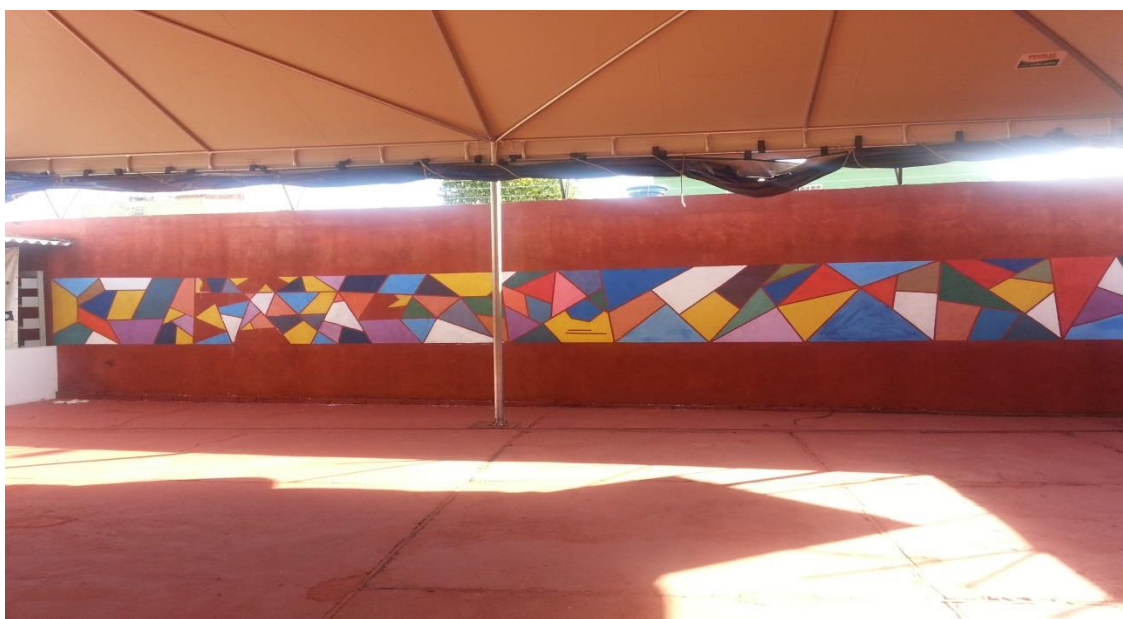


Imagem 2. Espaço interno do Instituto Batucar

O “Instituto Batucar” começou com doze pessoas e hoje atende cerca de cem. Atende pessoas dos seis aos dezessete anos de idade. Ele funciona de segunda a sexta-feira, nos turnos matutino e vespertino, mas eventualmente, realiza atividades no noturno e nos finais de semana, como oficinas e apresentações.

Logo no início, a Patrícia Amorim, esposa do Ricardo, que é pedagoga, também passou a fazer parte dessa proposta educativa. Além do Ricardo e da Patrícia Amorim, existe a participação dos multiplicadores, que são adolescentes e jovens que entraram no projeto para aprender música e que, com o tempo, tornaram-se colaboradores, ou seja, compartilham suas experiências com as demais crianças, adolescentes e jovens. Não existe um tempo determinado para tornar-se um multiplicador. Existem os que se tornaram multiplicadores depois de seis anos de participação nas práticas educativas e os que, com apenas dois meses, passaram a compor esse quadro. Também não existe um limite estabelecido para a idade do multiplicador. Há multiplicadores de apenas dez anos de idade.

Os idealizadores e os multiplicadores costumam se reunir todos os dias após as atividades realizadas com as crianças, para discutirem acerca da organização e estrutura do instituto, das práticas educativas – tanto das que foram realizadas como das que podem ser feitas –, das demandas financeiras existentes, da programação de atividades internas e externas, entre outros assuntos pertinentes. Esses momentos são denominados de “Mesa de gestão compartilhada”.



Imagem 3. Momento da “Mesa de gestão compartilhada”

O instituto iniciou suas atividades com foco na percussão corporal, mas também, oferece aulas de violão. Em 2011, passou a desenvolver práticas educativas com outros instrumentos musicais para a criação de uma orquestra, o que provocou algumas mudanças em sua organização e estrutura, o que discutiremos na análise dos dados coletados. Além disso, o “Instituto Batucar” atende também, aos pais e/ou responsáveis das crianças e adolescentes e, demais pessoas da comunidade, propiciando um espaço para atividades de tricô, bordado e crochê. No entanto, esses momentos não foram analisados por não terem relação direta com os objetivos da pesquisa. A seguir, relatamos os resultados e a análise dos dados coletados acerca da prática educativa em atividade musical com crianças, realizadas pelo “Instituto Batucar”.

4.3. Resultados e análise

Tendo por base os objetivos da pesquisa e a abordagem teórica que fundamenta esta pesquisa, elegemos três categorias para orientar a análise: “*Obutchenie* guia o desenvolvimento”, “Ação colaborativa” e, “Possibilidades”. E com base na análise dos dados coletados por meio dos instrumentos metodológicos, encontramos algumas subcategorias para cada categoria, como evidenciado a seguir.

4.3.1. *Obutchenie* guia o desenvolvimento

No terceiro capítulo desta pesquisa, discorreremos sobre a abordagem teórica histórico-cultural que preconiza que *obutchenie* precisa estar à frente do desenvolvimento, ou seja, que é importante que *obutchenie* guie o desenvolvimento da criança e que contribua para que ela avance, partindo de processos que ainda estão imaturos, que a criança ainda não consegue fazer sozinha, oportunizando assim, novas possibilidades de desenvolvimento.

Lo fundamental em la instrucción es precisamente aquello nuevo que aprende el niño. Por eso la zona de desarrollo próximo, que determina el ámbito em relación com la instrucción y al desarrollo (VIGOTSKI, 2007, p. 357).

Para Vigotski (2009a), na fase infantil, é recomendável, portanto, a prática educativa que impulsiona e que cria condições de possibilidades para o

desenvolvimento da criança. Ou seja, é importante que esta prática considere o que pode acontecer, que se organize e se estruture de forma a trabalhar processos que ainda não estão amadurecidos, sabendo, porém, que o futuro não é determinado, pois se trata de um campo de possibilidades. E acrescenta, “o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2009a, p. 334). Partindo dessa premissa, adiante, iremos discutir sobre o desenvolvimento musical da criança por meio das subcategorias que surgiram a partir dos instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa. As subcategorias são: “Interesse”, “Necessidade”, “O lado bom do erro”, “Brincadeira” e “Desenvolvimento”.

4.3.1.1. Interesse

Ao observarmos o Instituto Batucar, percebemos que as pessoas, sejam elas crianças, adolescentes ou jovens, se reúnem para compartilhar de um mesmo interesse – a atividade musical – esse é o ponto que comunga diferentes pessoas, tornando-as um grupo. Illich (1985) discute sobre isso em seus estudos, de que as pessoas podem se agrupar de acordo com seus interesses na realização de suas práticas educativas.

O interesse, portanto, é a premissa que reúne diferentes pessoas que buscam desenvolver-se musicalmente. Não são leis, decretos ou documentos, não são espaços e tempos determinados pela instituição, não são rotinas e conteúdos pré-estabelecidos por um currículo que determinam, verdadeiramente, uma prática educativa, como acontece no contexto escolar, mas sim, um interesse comum que reúne essas pessoas e que contribui para que se desenvolvam na atividade musical, como demonstram as falas a seguir:

“Eu quero aprender música” (Cláudio- Criança).

“Quero aprender música e batucar” (Carlos – Criança).

“Eu também” (Camila – Criança).

Vigotski (2009b) esclarece que a prática educativa não pode organizar-se tendo por base a obrigação, mas que é importante partir do interesse da criança. Quando não parte do interesse, torna-se mecânica, alienante e sem sentido.

É o interesse que impulsiona a criança, que gera nela a vontade de participar das atividades. Mesmo em meio a dificuldades, ela permanece no grupo e tenta realizar as atividades propostas. Ela presta atenção e se alegra ao perceber que conseguiu superar suas dificuldades iniciais. Nas falas a seguir, tal contexto se evidencia:

“Ontem, eu fiquei com dificuldade. [...] Fiquei parada, olhando. [...] É porque eu achei estranho. [...] Eu não sabia que era pra fazer isso. [...] Tem que prestar bastante atenção” (Camila – Criança).

“Prestar atenção e ouvir” (Cláudio – Criança).

“Eu nem sabia isso aí, agora que eu fui saber” (Carlos – Criança).

As falas das crianças tratam da superação de cada uma, das dificuldades encontradas, do caminho que trilharam e da realização posterior, diante do desenvolvimento musical. Isso se evidenciou, também, numa atividade que observamos:

Dados da observação – Segundo dia de observação no turno matutino:

Todos estão na roda realizando atividades de percussão corporal. Ricardo organiza a atividade. É uma atividade de pergunta e resposta por meio da sonoridade do corpo, para cada pessoa de uma vez. As crianças estão com os olhos e os ouvidos atentos à atividade. É lançada uma pergunta para uma criança, ela fica parada sem ação, sem saber o que fazer. Ninguém a pressiona ou a constrange por não ter conseguido. A atividade continua, a criança permanece na roda com o olhar atento. É perceptível o seu interesse na atividade. O seu olhar acompanha cada movimento. Chega novamente a sua vez, ela consegue realizar a atividade e demonstra um semblante de satisfação, de alegria por ter conseguido realizar a atividade proposta.

Por que mesmo diante das dificuldades encontradas, as crianças persistiram e continuam? Compreendemos que o interesse é o que as impulsiona. Elas prestam atenção, participam e querem aprender a atividade musical que está sendo realizada. Por isso elas continuam. Quando é o interesse que impulsiona, as dificuldades encontradas não são encaradas de forma negativa, mas tornam-se algo que as instiga a continuar. Em muitos contextos educativos de atividade musical, quando a criança se depara com uma dificuldade tende a desistir, pois o que ela faz naquele espaço e momento, não parte de seu interesse.

Portanto, é preciso atentar-se para o interesse da criança na prática educativa e assim, criar condições de possibilidades para o seu desenvolvimento, disponibilizando

espaços e tempos livres de formatação limitadora, permitindo o agrupamento das crianças que compartilham de interesses comuns. Quando a prática educativa se organiza e se estrutura com base no interesse da criança, as dificuldades que surgem não provocam constrangimento e uma possível interrupção ou desistência do processo, mas a provocam a continuar e assim, a superar os desafios que surgem, o que impulsiona, por meio da vivência autêntica da atividade, o seu desenvolvimento musical. Além do interesse, é importante considerar as necessidades da criança na prática educativa, o que discutiremos a seguir.

4.3.1.2. Necessidade

Observamos que no Instituto Batucar as atividades são organizadas de forma a provocar na criança a necessidade de superação, da descoberta, o que a impulsiona a desenvolver-se na atividade musical.

Dados da observação – Segundo dia de observação pela manhã:

Atividade organizada pelo Ricardo. É proposta a formação de duplas. Realização de atividade de pergunta e resposta por meio da percussão corporal. Ricardo lança uma pergunta e cada dupla responde. São alternados gestos e sons vocais diferentes. São lançados alguns desafios, pois os gestos e os sons vão tornando-se mais difíceis a cada momento. Algumas crianças se confundem, mesmo assim, a atividade continua. As crianças ficam atentas. Posteriormente, elas tentam e conseguem realizar a atividade.

Como é perceptível, na realização da percussão corporal, a cada atividade, surgem novos gestos, novas sonoridades, novas combinações, que desafiam a criança. Colocam-se problemas diante dela e todo esse contexto impulsiona o seu desenvolvimento musical, pois este se movimenta diante da necessidade que surge no processo educativo. Nada é imposto. Os desafios são lançados e a criança realiza a atividade se assim desejar, se partir de seu interesse, se criar nela, uma necessidade de superação e de descoberta. Geralmente, a criança se lança diante de tais desafios, pois como já elucidado, tais atividades partem de seu interesse de aprender a atividade musical.

Para Vigotski (2009a, 2009b), tanto o interesse como a necessidade são fatores fundamentais e precisam ser considerados na prática educativa com a criança. O autor

elucida que é a necessidade que movimenta o pensamento e a atividade a ser realizada, que isso possibilita a consciência. Esta acontece, portanto, diante da necessidade que surge perante um desafio, pois “não havendo dificuldade não há necessidade” (VIGOTSKI, 2009a, p. 85).

O autor faz críticas a práticas educativas que dão tudo pronto à criança, que não acreditam em suas possibilidades para solucionar problemas que surgem no processo educativo, que não provocam situações desafiadoras, e assim, não contribuem para a criação da necessidade de superação por parte da criança.

Vigotski (2009b) esclarece que a existência da necessidade é o que coloca o processo de imaginação e criação em movimento. Observamos que a estrutura das atividades realizadas no instituto provoca esse processo.

Dados da observação – Quarto dia de observação no turno vespertino:

Todos na roda realizando atividades de percussão corporal. Um dos multiplicadores organiza a atividade. Tendo por base uma melodia entoada pelo multiplicador, cada um é convidado a criar um som, ou com a boca ou qualquer outra parte do corpo. Todos produzem o seu som ao mesmo tempo. No grande grupo ou em pequenos grupos, conforme a indicação do multiplicador. No momento seguinte, todo o grupo é convidado a imitar o som que uma determinada criança criou.

A criança não apenas executa os movimentos e sonoridades sugeridas pelo grupo, mas também, elabora seus gestos e sons, imagina e cria novas sonoridades e assim, desenvolve a sua musicalidade. Para Vigotski:

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (VIGOTSKI, 2009b, p. 40).

Em relação a isso, ocorreu, também, um relato que chamou nossa atenção durante a investigação. Tal relato trata do percurso de consolidação do Instituto Batucar, que surgiu, igualmente, diante de uma necessidade, como esclarece um de seus idealizadores:

“Porque eu tô acostumado a lidar com nada. Então, se do nada... Se eu tivesse latões, se eu tivesse espaço pra colocar latões, eu não teria

avançado na percussão corporal. Se eu tivesse violinos, eu não teria... Então assim, como eu tô tão acostumado a do nada fazer alguma coisa...” (Ricardo - Idealizador).

Neste relato fica evidente que a necessidade surgiu diante de um desafio. A falta de recursos para a prática educativa com a música impulsionou o processo de imaginação e criação das atividades proporcionadas às crianças. Foram imaginadas e criadas novas possibilidades para a realização da prática educativa com a música por meio da percussão corporal, mas o próprio idealizador deixa claro que isso só foi possível porque ele já tinha acumulado experiências anteriores em relação à atividade musical por meio da exploração sonora do corpo.

“Eu já tinha estrada de bатуque e tal. [...] Onde a gente chegou nisso? Juntou essa ideia do Barba²¹, com a influência do Gramani²² e de outras influências que eu já trazia, como inspiração. E mas assim, é... Fiz uma semana só de oficina com o Barba, lá. [...] Eu explorava percussão corporal, os exercícios do Gramani e algumas... Nesse, nessa experiência, aí eu comecei, encontrei, descobri outro cara que era o Ciavata²³, o Lucas” (Ricardo – Idealizador).

Como esclarece Vigotski (2009b), a atividade de imaginação e criação depende do acúmulo de experiências anteriores da pessoa. Quanto mais acúmulo de experiências, mais material a pessoa possui para imaginar, combinar, reelaborar e criar. Diante disso, é importante criar condições de possibilidades para a ampliação de experiências da criança se quisermos criar bases sólidas para a atividade criadora com a música, pois a imaginação e a criação dependem da diversidade de experiências anteriormente acumuladas pela pessoa.

4.3.1.3. O lado bom do “erro”

Em relação aos desafios a serem lançados, existe a possibilidade de realizar uma prática educativa com a música, nessa perspectiva, a partir do “erro” que pode surgir em relação à atuação da criança nas atividades propostas. Ou seja, quando surge um “erro”,

²¹ Fernando Barba, educador musical que trabalha com percussão corporal e criou o grupo Barbatuques.

²² José Eduardo Gramani, educador musical que trabalha com ritmo.

²³ Lucas Ciavata, educador musical que desenvolveu o método do “Passo” para trabalhar ritmo.

é importante informar à criança que algo está “errado”. O “erro” não pode passar despercebido. A sua informação é, também, importante nesse processo, pois isso contribui para a consciência de que algo está destoando da proposta, o que contribui para provocar e desafiar a criança. Em relação a isso, nos deparamos com duas situações no Instituto Batucar. Em uma, o multiplicador informa a criança acerca de seu “erro”, em outra, a própria criança percebe e demonstra consciência de que havia realizado algo “errado” na atividade proposta.

Dados da observação – Primeiro dia de observação no turno vespertino:

Todos na roda realizando atividades de percussão corporal. Um dos multiplicadores organiza a atividade. O multiplicador realiza uma sequência de gestos de percussão corporal e as crianças repetem. São realizadas várias sequências diferenciadas. Na realização de uma sequência, o multiplicador percebe que algo está diferente do proposto. E ele diz: Vamos corrigir uma coisa. E realiza os gestos pausadamente informando onde está ocorrendo o “erro”. Ou seja, enfatiza a batida no peito e como precisa ser realizado o movimento com o corpo. Após este momento, as crianças conseguem realizar a atividade.

Percebe-se que o multiplicador deu uma parada para informar que algo estava destoando e que era preciso rever isso, para que a atividade fluísse de forma harmoniosa. Não houve um destaque em relação ao “erro”. Não houve cobranças. As crianças não foram constrangidas. Apenas ocorreu uma parada para informar que algo estava diferente do proposto. Perceber o “erro” e ignorá-lo, não contribui para o desenvolvimento musical da criança. É importante informar que algo está destoando, mas sem cobranças ou constrangimentos. Essa informação contribui para a consciência da criança em relação às diferentes sonoridades que existem e que podem ser exploradas musicalmente.

Na situação descrita anteriormente, o multiplicador parou e informou o que aconteceu e que provocava uma diferenciação na atividade proposta. Em outra situação, essa informação ocorreu de forma bem sutil, apenas com um olhar e a atividade não foi interrompida.

Dados da observação – Quarto dia de observação no turno vespertino:

Todos na roda realizando atividades de percussão corporal. Um dos multiplicadores organiza a atividade. É uma atividade de pergunta e resposta. Ele manda uma pergunta e cada pessoa que compõe a roda responde. Ele lança a pergunta

para uma criança, ela responde, mas o multiplicador dá uma olhada para a criança, sinalizando que não foi bem aquilo que ele tinha sido proposto e a criança, também com o olhar, sinaliza que compreende que fez algo de “errado”. A atividade não para. Ela continua. Essa troca de olhares ocorre de forma muito rápida, mas bem evidente.

É importante mencionar, que as atividades realizadas no Instituto Batucar são muito dinâmicas. Em diversas situações, não é possível interromper a atividade para informar a existência de um “erro”. A atividade prossegue, pois é mais interessante a continuidade à atividade para não quebrar o andamento. Mesmo assim, existe uma forma de comunicação entre o grupo – a troca de olhares. O “erro” não passa despercebido. Quando o “erro” é informado, a intenção não é expor a criança, mas provocar a sua consciência acerca de suas possibilidades musicais. Na situação descrita a seguir, percebemos que em alguns momentos, essa consciência é tão provocada, que a própria criança sinaliza o seu “erro” e busca meios de superá-lo.

Dados da observação – Quarto dia de observação no turno vespertino:

Todos na roda realizando atividades de percussão corporal. Um dos multiplicadores organiza a atividade. É uma atividade de pergunta e resposta. Ele manda uma pergunta e cada pessoa que compõe a roda responde. Ele lança a pergunta para uma criança, ela responde, no entanto, a própria criança sinaliza que fez o gesto e o som “errados”. A atividade continua. Esta criança permanece na atividade atenta aos gestos e sons. Ela ensaia sozinha a sua resposta fazendo pequenos gestos com as mãos. O multiplicador lança novamente a pergunta para esta criança. Ela responde e agora “acerta”.

Percebe-se que a própria criança tem consciência de que realizou um gesto e um som diferente dos demais. Ela tem consciência do seu “erro” e da necessidade de superação. Ela observa e tenta novas possibilidades de realização da atividade indicada. Isso se torna um desafio que instiga sua necessidade de superação e de descoberta. Não parte de uma imposição externa, mas de sua própria vontade. A criança sente a necessidade de continuar na atividade, de tentar, de buscar uma solução e assim, descobrir meios para realizar a atividade.

4.3.1.4. Brincadeira

Na “prosa musical” estabelecida com os participantes da pesquisa, percebemos que as atividades realizadas no Instituto Batucar pautam-se em brincadeiras diversas:

“A gente batuca e brinca todo tempo” (Camila – Criança).

“É pra ele brincar e a gente como instrutor tentar fazer com que essa brincadeira seja lúdica²⁴ e tenha habilidades dentro disso e que ele possa desenvolver” (Maurício – Multiplicador).

“Então, eu acho assim, que isso, essa coisa de brincar com criança [...] as crianças, elas gostam disso, elas vão mais, elas querem aprender” (Marcela – Multiplicadora).

Acrescentando a essas falas, segue um contexto de observação.

Dados da observação – Segundo dia no turno matutino:

Todos na roda. Atividade organizada pelo Ricardo. Realização de exercícios de voz imaginando que estão andando de moto – todos sobem na moto; tentam ligar a moto; tentam uma vez, duas, três vezes; na terceira ela pega; aceleram; fazem manobras; passam sobre o quebra-molas; fazem curvas, aceleram, diminuem a velocidade, chegam; descem da moto – todos os gestos são feitos junto com a sonoridade que imaginam. As crianças se divertem, pois trata-se de uma brincadeira com os sons e os movimentos.

Percebe-se que a brincadeira é uma atividade presente no instituto e que está ligada ao interesse da criança, impulsionando-a a querer participar das atividades propostas. Criam-se condições de possibilidades para o desenvolvimento musical da criança por meio da brincadeira. Na realização das brincadeiras ela explora, imagina, cria e experimenta novas sonoridades:

“Pra eles é uma brincadeira [...]. Isso é coisa de criança. Bater palma, estralar. Isso é experimentar o som, né?” (Patrícia - Idealizadora).

²⁴ Um dos multiplicadores usou em sua fala a palavra “lúdica”. Vale mencionar que este termo está banalizado no discurso de muitos profissionais que atuam na educação. Muitos se apropriam dessa palavra e a atualizam sem a compreensão do que realmente significa. Lúdica significa distração e desvio de atenção (REIS, 2010). Na fala do multiplicador, percebemos que ele não fala de distração. Ele fala da atividade da brincadeira como algo que possui intencionalidade em relação à prática educativa, ou seja, que a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento musical da criança.

Essa experimentação do som trata-se de um processo de tomada de consciência da sonoridade e da musicalidade. Essa consciência é proporcionada por meio da atividade no meio cultural. A criança percebe os sons que existem à sua volta, percebe os sons que o seu corpo pode produzir, brinca com eles e os reelabora. Isso se constitui num processo de imaginação e criação da criança. Na infância, os processos de criação acontecem por meio da brincadeira. Na brincadeira acontece uma reelaboração das atividades vividas. É por meio da brincadeira que a criança reelabora aquilo que, de alguma forma, experimentou na cultura. Para Vigotski (2009b), a atividade criadora já existe na mais tenra infância.

Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras (VIGOTSKI, 2009b, p. 16).

É importante ressaltar que na brincadeira a criança se submete às regras por vontade própria, sem a imposição do adulto. Quando parte da imposição, perde-se o sentido da atividade, ou seja, a brincadeira é descaracterizada, tornando-se algo alheio aos interesses e necessidades da criança, o que não contribui para o seu desenvolvimento. Para Vigotski (2009a), o desenvolvimento não acontece de forma casual, mas é regido por um verdadeiro sistema de interesses e necessidades e que esses, são diferenciados em cada período em que a criança se encontra. Como elucidado Elkonin (1972), existem atividades que guiam o desenvolvimento da criança e que estão relacionadas a seu interesse e necessidade. Em boa parte da infância, a atividade guia é a brincadeira e esta contribui para o desenvolvimento infantil.

4.3.2.5. Desenvolvimento

Ao analisar as atividades realizadas no instituto, percebemos com bastante clareza a importância do desenvolvimento não ficar à frente, não conduzir o processo educativo, pois não é preciso que sejam alcançadas etapas pré-determinadas para que *obutchenie* aconteça, como já sinalizou Vigotski (2009a). Em relação à prática educativa do Instituto Batucar, percebemos:

Dados da observação – Primeiro dia no turno vespertino:

Todos na roda. É uma roda com cerca de vinte pessoas. Meninos e meninas juntos. Crianças, adolescentes e jovens juntos. Diferentes idades reunidas no mesmo espaço e tempo. Todos juntos realizando ao mesmo tempo, as mesmas atividades.

Todas as pessoas que frequentam o instituto se reúnem e realizam as mesmas atividades juntas. Pessoas que estão no instituto desde a sua criação se misturam com aqueles que acabaram de entrar. Pessoas que já possuem experiências acumuladas de percussão corporal ou de tocar instrumentos musicais se juntam àqueles que estão iniciando esse processo. Como é possível perceber no relato a seguir:

“O menino chega. Um novato chega aqui na grade e diz: Tia eu posso participar da aula? Entra, vai pra roda. Vai pra roda e vai batucar junto com o que já tá batucando há dez anos. Todo mundo batuca e todo mundo fica feliz. Tudo acontece” (Patrícia - Idealizadora).

Não há divisão por idade. Não há divisão por turmas de acordo com o nível de desenvolvimento. O que se pressupõe é a intenção de promover a troca de experiências e que, isto possa contribuir para o desenvolvimento musical de crianças, adolescentes e jovens que compartilham das mesmas atividades educativas neste espaço.

Vigotski (2010, p. 288) esclarece que é preciso “evitar os principais erros que a pedagogia costuma cometer”. Um desses erros é a divisão por faixa etária ou por nível de desenvolvimento. Existem espaços educativos que, para a criança entrar, primeiro a submete a testes de nivelamento, para só depois, inseri-la nas atividades educativas que estão de acordo com o desenvolvimento em que ela se encontra. O autor discorre sobre a importância do meio para o compartilhamento de experiências e assim, para desenvolvimento da criança, “o caráter da educação do homem é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve” (2010, p. 286). Sendo assim, se o meio é capaz de contribuir para o desenvolvimento da criança e se esta é colocada num espaço educativo em que existem apenas pessoas da mesma idade ou no mesmo nível de desenvolvimento, que contribuições esse meio trará? Que desafios serão lançados? Existirá diversidade de experiências, de troca, de compartilhamento?

Outro fato relevante em relação às contribuições do meio para o desenvolvimento da criança é em relação às práticas educativas de atividade musical que se limitam às aulas individuais. Como negar a diversidade de experiências existentes nos momentos educativos em grupo? No instituto, as atividades são

realizadas o tempo todo em grupo, sendo que este possui uma diversidade enorme de idades. Ou seja, reúne-se no mesmo espaço e tempo, desde crianças de seis anos até jovens de dezessete anos de idade. Crianças, adolescentes e jovens. Pequenos e grandes. Todos juntos, como é perceptível na imagem a seguir:



Imagem 4. Atividade de percussão corporal

Além da diversidade de idades, existe a diversidade de experiências acumuladas, o que se constitui numa riqueza enorme, que permite a troca e o compartilhamento de conhecimentos.

Dando continuidade à busca por princípios que possam nortear a prática educativa de atividade musical com crianças, partimos para a análise da próxima categoria encontrada nesta pesquisa, que trata da ação colaborativa.

4.3.2. Ação colaborativa

Esta categoria surgiu das discussões estabelecidas no terceiro capítulo dessa pesquisa, em que Vigotski (2009a) trata da importância da participação do outro, da troca, do compartilhamento de experiências e conhecimentos, para impulsionar o desenvolvimento.

Constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento científico, nível esse criado pelas condições do ensino (VIGOTSKI, 2009a, p. 244).

É preciso uma ação colaborativa para que o desenvolvimento ocorra de fato. Percebe-se que o autor deixa clara a necessidade de participação de outra pessoa no processo educativo, o que não limita essa participação à atuação do pedagogo ou do adulto. Em sua fala, uma palavra se destaca – colaboração. Isso é o cerne da questão. A relação com o outro e que esta se dê de forma colaborativa. Essa ação é compreendida como um auxílio para o desenvolvimento e faz parte de um processo. Ou seja, não precisa, necessariamente, ser um pedagogo ou um adulto, essa ação colaborativa pode se dar até com outra criança que pode trazer contribuições, compartilhar experiências e assim, ajudar a impulsionar o desenvolvimento. Vale ressaltar, que essa ação colaborativa não é garantia de desenvolvimento, mas apenas criam-se condições de possibilidades para que ele ocorra.

Nesta categoria, partindo da análise dos instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, surgiram três subcategorias: “Descentralização”, “Aprender com o outro” e “Mestre aprendiz”.

4.3.2.1. Descentralização

Em muitos contextos educativos a prática concentra-se na atuação e nas decisões do educador. Este é o capacitado para ensinar e transmitir os conhecimentos necessários. Tornando-se, portanto, o centro do processo educativo e muitas vezes, inibindo, no caso, o desenvolvimento musical da criança. Um dos participantes da pesquisa apontou tal situação que vivenciou em outro contexto educativo de atividade musical:

“Os professores são muito detentores do conhecimento. Eles são a galera que sabe e muitas vezes, é... É... Pelo menos a minha experiência lá, é que, quando eu vou estudar na [...], eu não tenho, é... Essa liberdade e essa experiência de criação que eu tenho aqui. Até mesmo quando eu era só aluno aqui no instituto, né. [...] E lá, a gente tem que ser mais quadradinho. Mais dentro do papel” (Maurício – Multiplicador).

O educador como centro do processo e como detentor de conhecimentos provoca uma dependência na criança, ela passa a desacreditar em suas possibilidades, o que limita e controla o seu desenvolvimento. Nessa relação, o educador não é um colaborador, pois a ação colaborativa tem em si, a premissa de contribuir para que o desenvolvimento aconteça, projetando-o para frente. Vigotski (2010, p. 448) esclarece tal problemática:

Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vem dos outros sem saber verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los.

Rancière (2010, p. 23) explica que o educador exerce uma função de mestre explicador, que desacredita na capacidade do outro de progredir no processo educativo se não receber uma direção exata do caminho a ser trilhado:

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. [...] O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior.

Para Vigotski (2010), o educador é apenas o organizador do espaço educativo. “Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 448). Dito isso, a sua atuação consiste em promover uma ação de colaboração para o desenvolvimento da criança, criando situações que a desafie para a conquista de novas descobertas. Um dos idealizadores do Instituto Batucar destaca esse contexto de colaboração:

“Não é uma cabeça pensante. Eu mandando e as pessoas fazendo. Não. [...] Tanto que vocês chegaram aqui e a coisa tava acontecendo. [...] Aqui, todo mundo aprende e ensina” (Ricardo - Idealizador).

Além disso, percebemos tal situação de compartilhamento e de troca de experiências em vários momentos das atividades realizadas no instituto, quando o Ricardo, a Patrícia ou os multiplicadores colocam as crianças, adolescentes e jovens para conduzirem as atividades, para criarem sonoridades e músicas, ou para regerem. Em todos esses momentos, ocorre a descentralização do educador, mas isso não pressupõe que a sua presença é desnecessária. A sua presença se faz necessária na organização do espaço educativo e na sua intencionalidade de promover momentos de compartilhamento de atividades musicais. A intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento musical da criança.

Portanto, é importante que o professor possa se constituir nesse organizador do espaço educativo e que crie condições de possibilidades para momentos de descoberta, em que todos são convidados a compartilhar suas experiências.

4.3.2.2. Aprender com o outro

Como já elucidado, a ação colaborativa não se concentra no educador, mas é algo que pode ser vivenciado no grupo de pessoas que compartilham o mesmo espaço educativo, isso acontece também, em relação à prática educativa de atividade musical, como esclarecem Pederiva e Tunes (2013, p. 53).

A atividade musical é característica da convivência humana em grupos e cria condições de possibilidades de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além da cooperação [...]. O fazer grupal é característica principal da atividade musical e reflete as regras desse grupo e seus modos de organização.

O fazer grupal promove uma ação colaborativa em que um aprende com o outro. Criando um contexto de troca de experiências e de conhecimentos. Assim, a prática educativa se dá em linha horizontal, em que todos assumem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento musical do outro. Tal postura pode partir do educador ou entre os pares, de criança para criança. Pode ocorrer entre todos do grupo. Nas falas a seguir, percebemos que tal prática faz parte do contexto do Instituto Batucar:

“Nós, toda a equipe, pra acontecer essa troca de ideias, de prática de experiência” (Patrícia Amorim - Idealizadora).

“Daqui a pouco, tá todo mundo, um ajudando o outro, ali. [...] Eles estão trocando. [...] É passando pela percussão corporal e pelo fazer a música junto. Um com o outro. Tocar junto. O tempo todo junto” (Ricardo - Idealizador).

“Já ensinei os caras a fazer nota de violão. [...] Já ensinei violino, também” (Carlos – Criança).

“Também já ensinei tudo. No bатуque... É... No violão. No violino” (Cláudio – Criança).

“Eu acho bem importante, né, de ter aprendido uma coisa e ter conseguido passar e vê que a pessoa tá gostando daquilo que eu tô ensinando. Não é importante se sentir superior, mas é saber que eu tô conseguindo passar uma coisa que eu aprendi. Então, é como ele disse. É uma troca e essa troca é muito boa” (Marcela – Multiplicadora).

“É, e quando você tá ensinando ou vamos disser, compartilhando, pra mim é diferente, é legal, né, você pegar e compartilhar aquilo ali. É... Vê a pessoa tipo se igualando a você... Tocando. É legal você tocar com uma pessoa. Poxa, eu ensinei aquela pessoa ali. Você ter orgulho do que você fez, compartilhou... Saber passar esse conhecimento adiante” (Michel – Multiplicador).

“Dá orgulho de vê... Igual... Ah, eu ensinei ele e vê ele todo empolgado, sabendo que ele vai poder passar aquilo mais adiante ainda. Saber que aquilo não vai morrer ali. Você vai aprender uma coisa e não vai passar pra frente? Você aprendeu, é seu e vai ficar ali dentro de uma caixa?” (Márcia – Multiplicadora).

As crianças, adolescentes, jovens e idealizadores relatam os momentos de troca de experiências e de saberes, em que contribuíram para o processo de desenvolvimento musical do outro e como isso se tornou algo importante e verdadeiro para cada um. Além das falas, evidenciamos tal realidade, nas observações realizadas:

Dados da observação – Terceiro dia de observação no período da manhã.

Ricardo organiza a atividade. Todos estão em pequenos círculos sentados em cadeiras no pátio. Todos estão com o violão. É ensinado um acorde de uma cantiga de roda. Uma criança consegue fazer o acorde e vai ensinar para outra criança. Nos pequenos círculos, um ajuda o outro a tocar o violão.

As crianças demonstram orgulho em contribuir no desenvolvimento do outro. Sentem-se capazes. Para elas, isso se torna uma necessidade e uma possibilidade de fazer o conhecimento se propagar entre diferentes pessoas. Quando isso acontece, o conhecimento ganha proporções imensuráveis. Mas, quando isso não acontece, elas assemelham o conhecimento a algo que fica guardado dentro de um caixa. Não é

propagado, não é compartilhado. É como se a atividade perdesse o sentido e sua importância diante do grupo.

4.3.2.3. Mestre aprendiz

Rancièrè, em seu livro “O mestre ignorante” trata de uma situação inusitada – de aprender algo com alguém que ainda não sabe. No Instituto Batucar, percebemos que tal prática é algo que acontece corriqueiramente.

Dados da observação: Sexto dia de observação no período vespertino.

Atividade organizada por um dos multiplicadores. Todos sentados em círculo com o violão. De repente, chega uma criança com um violino e o entrega para outra criança afinar. Esta afina o violino. Chegam mais duas crianças e solicitam a mesma coisa. A criança afina todos os violinos. Elas se reúnem num pequeno grupo. Uma tenta ensinar a outra como pode tocar o violino. Tanto a que afinou, como as demais ainda estão aprendendo a manusear e tocar o violino.

Acrescentando-se a esta observação, seguem algumas falas:

“Por exemplo, meus professores de violino são meninos que tocam um pouquinho de violino. Então assim, isso é um sacrilégio pra qualquer instituição. Fala: Cara, como é que você vai colocar esses meninos pra ensinar os outros? Eu quero que eles gostem de música. O primeiro passo é esse” (Ricardo - Idealizador).

“Eu mostrei pro Ricardo: olha só a música que eu aprendi. Mostrei uma música que é diferente. Toca de uma forma diferente. E ele falou: Cara, massa, agora ensina pra galera. Mas, eu ainda nem aprendi direito. E ele: Não, cara, tudo que você for aprendendo, você vai trocando essa experiência. [...] Então, assim, eu acho que minha formação é pelas aulas que eu fiz no instituto. Uma coisa que eu aprendi, e que sempre... Tudo aquilo que você aprende, você ensina. Porque até mesmo quando você tá ensinando, você tá aprendendo” (Maurício – Multiplicador).

As crianças iniciam o processo de atividade musical e já são provocadas a compartilhar. Elas são desafiadas a exercerem essa prática, a trocar e, assim, ajudar os outros. Nessa situação, ambos aprendem, todos são impulsionados para o desenvolvimento, pois se trata de um desafio que surge diante da necessidade e da vontade. Rancièrè (2010) trata dessa questão e assim, contribui para nos libertar de certas verdades que determinam quem pode ou não orientar alguém para novas descobertas. Contribui para nos libertar desse pressuposto que limita as possibilidades

de compartilhamento de conhecimentos. Nessa situação, todos podem, se houver interesse e vontade.

4.3.3. Possibilidades

Esta categoria surgiu das discussões estabelecidas nos segundo e terceiro capítulos desta pesquisa, em que Vigotski (2009a) elucida que, ao inverter a ordem, colocando o desenvolvimento como premissa, foca-se na fraqueza da criança e não em sua força, pois se ela não está desenvolvida o suficiente, não tem condições de avançar. O autor (2010) trata, também, dos obstáculos impostos por algumas concepções educativas que limitam o desenvolvimento. Essa inversão é um dos obstáculos que o autor discute, pois, ao focar no desenvolvimento atual da criança, desvia-se o olhar das inúmeras possibilidades de desenvolvimento que existem adiante. Foca-se, desse modo, nas faltas ou falhas, e não vislumbra a zona de desenvolvimento iminente que existe para ser instigada, impulsionando assim, o desenvolvimento da criança. No campo da música, em muitas práticas educativas, isso tem sido um imperativo, o que corrobora para rotulações que estabelecem os que possuem e os que não possuem aptidões musicais.

As dificuldades imputadas aos supostos amusicais e que geram sua exclusão dessa possibilidade de expressão é um falso problema. A musicalidade e a expressão musical são possibilidades abertas a todos que assim quiserem se manifestar. O problema real não se encontra naqueles presumidamente sem talento, mas na criação de um padrão monopolizado de forma de expressão musical (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 77).

Desse modo, discutimos a possibilidade em dois sentidos, um em relação à importância de se criar condições de possibilidades para o desenvolvimento e o outro, em perceber a criança como um ser de possibilidades para o desenvolvimento musical. Vislumbramos as possibilidades que existem além da situação atual da criança, criando situações desafiadoras e que irão impulsionar o seu desenvolvimento. Assim, a atividade musical para poucos é desmistificada, pertencendo, portanto, a todos. “É provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser” (VIGOTSKI, 1999, p. 325). Vigotski aponta ainda, a importância do acesso

às ferramentas culturais para a criação de condições de possibilidades para o desenvolvimento. Pederiva e Tunes (2013, p. 55) corroboram:

Mesmo nos dias atuais, se um bebê humano for deixado entre os animais, fora da cultura, ele não se desenvolverá de acordo com as possibilidades humanas. Ele será apenas um animal. [...] É por meio da cultura [...] que ele continuará o seu desenvolvimento e o de sua musicalidade, tendo como base a utilização de ferramentas, do trabalho e dos signos.

Por isso é importante pensar numa prática educativa que contribua nesse sentido, que perceba as possibilidades de desenvolvimento musical da criança enquanto ser cultural e que disponibilize um ambiente propício para esse desenvolvimento. Adiante, discutiremos sobre esse assunto com mais aprofundamento por meio das subcategorias que surgiram nessa pesquisa a partir dos instrumentos metodológicos utilizados na investigação. As subcategorias são: “Música pertence a todos”, “O essencial é ter música”, “Criança”, “Processo”, “Liberdade”, “Toda música é permitida” e “Educação estética”.

4.3.3.1. Música pertence a todos

Percebemos por meio da observação e da “prosa musical” que a prática educativa desenvolvida no Instituto Batucar não tem como alvo a formação de músicos. Mas sim, disponibilizar o acesso ao conhecimento musical, acreditando que todos podem se desenvolver musicalmente, se assim desejarem. O alvo da prática educativa não é o futuro, mas o que pode ser trabalhado no presente momento com as crianças, o que elas podem experimentar e desenvolver, partindo do princípio de que a música pode ser disponibilizada e compartilhada entre todas as pessoas, que música pertence a todos, que todos são capazes e que todos são seres musicais. Isso é perceptível na fala que se segue:

“A gente nunca trabalhou nesse viés de formar músicos, né. É muito mais a música como uma forma, um direito. [...] Então, assim, pra gente é uma relação muito de significado de vida mesmo. [...] Então, qualquer um pode fazer música. [...] Não é só para os super talentosos e tal. Não tem essa” (Ricardo - Idealizador).

Pederiva e Tunes (2013) apontam concepções educativas que existem em relação à atividade musical que tem como viés a formação do músico e assim, foca a prática no futuro e na distinção entre as pessoas – os musicais e os não musicais. Essa “classificação” parte de um critério – os capacitados para as atividades musicais são aqueles que conseguem alcançar os padrões pré-estabelecidos e acompanhar o rigor metodológico imposto nesse contexto. Só alguns dão continuidade a esse processo que acaba por determinar os “prodígios” e os “talentosos”. Assim, apenas os dotados de “dons” musicais conseguem dar continuidade ao adestramento musical, aí instaurado.

Assim, pela apropriação oficializada da expressão musical na figura do intérprete solista, a música culta, ou seja, aquela disseminada pela ideologia dominante, distancia-se cada vez mais de sua função como atividade expressiva de uma coletividade e, sendo afastada, desse modo, de todos e de cada um, torna-se cada vez mais domínio reservado a poucos. A interpretação, por sua vez, condiciona-se progressivamente à norma do virtuosismo, de modo que a técnica da arte musical, de meio auxiliar para aprimoramento da função expressiva da música, torna-se ela própria o objetivo primeiro e maior da atividade, solapando do homem as suas possibilidades criadoras, deixando de servi-lo e escravizando-o. Institucionalmente, esse é o modelo adotado na formação de um intérprete musical, já que se buscam formar virtuosos, talentosos. Saímos, assim, do campo da educação para penetrar no cárcere do adestramento de habilidades malabarísticas (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 76).

Pensando sobre isso, partimos do princípio de que a música, como já esclarecido, é uma atividade cultural e, nesse sentido, é importante que sejam criadas condições de possibilidades para o contato com a música, não de forma superficial, mas que a criança desenvolva a escuta atenta e intencional, perceba a sonoridade a sua volta, pense acerca dos sons existentes, imagine e crie novas sonoridades, explore os sons do seu corpo e de diferentes instrumentos musicais ou de instrumentos alternativos, brinque com os sons, componha músicas, cante, toque e seja tocada pelas inúmeras possibilidades de desenvolvimento de sua musicalidade. Nesse sentido, ilustramos um contexto de observação que possibilitou a prática de uma variedade de possibilidades sonoro-musicais.

Dados da observação – Quinto dia de observação no turno matutino:

Todos na roda realizando atividades de percussão corporal. Atividade organizada pela Patrícia. Cada criança é convidada a criar um som. O som pode ser emitido usando apenas a boca ou outras partes do corpo. Todos realizam o seu som, isso provoca um colorido de sons. Um imita o som do outro. São realizados exercícios

de intensidade usando esses sons. Cada criança é convidada para reger as demais, agrupando as pessoas, indicando o momento que cada um pode emitir o seu som ou silenciar-se.

Diante disso, percebemos que vivenciar a música, não é só contemplar, como algo externo a pessoa, mas é imaginar, experimentar, criar, emocionar-se, fazer associações e reelaborar.

A criança imagina, explora, experimenta, cria e compartilha essas sonoridades e, sobretudo, brinca com os sons, pois o que importa no momento, é que ela vivencie sua musicalidade e não que seja preparada para o futuro. O importante é o agora e não o amanhã. O importante é experimentar os sons, as músicas e se perceber como um ser musical. Sendo assim, passamos agora a próxima subcategoria, que trata de outro princípio, a importância de trabalhar com a música independente de regras, normas ou técnicas que acabam por limitar as possibilidades musicais da criança.

4.3.3.2. O essencial é ter música

Vigostki (1999) fez críticas a algumas concepções educativas que apartam a criança das necessidades práticas e da atividade real, dificultando assim, o processo de conquista de conhecimentos e conseqüentemente, seu desenvolvimento. Algumas concepções educativas em atividade musical pautam-se na normatização e na técnica musical, distanciando-se da prática musical em si. O autor esclarece que o domínio da técnica também é importante, mas isso vem depois, se houver necessidade.

As técnicas foram elaboradas socialmente ao longo da história do homem cultural. Portanto, em seu processo de elaboração, partiu de uma necessidade de compartilhamento. Ou seja, foram criados signos que possibilitaram o compartilhamento e a compreensão entre os que passaram a dominá-los, perpetuando entre as gerações, as músicas existentes. Além disso, ao longo da história cultural, foram criados instrumentos musicais e modos determinados de execução, ou seja, de performance.

No próprio processo histórico, o signo e os modos de execução surgiram depois da existência da música, depois da exploração e da própria atividade musical, portanto, por que algumas concepções educativas perpetuam uma prática que tem por princípio o conhecimento da norma, da teoria e da técnica, deixando a vivência musical em

segundo plano? Tal atitude tem contribuído para o distanciamento das pessoas da vivência e do desenvolvimento musical. Isso ocorreu no Instituto Batucar a partir da implantação da orquestra, o que provocou uma mudança radical em sua organização, como é possível perceber nas falas a seguir:

“Foi quando a gente começou com a orquestra e os meninos se assustaram com isso. [...] Só que quando os instrumentos chegaram, o violino chegou e tal, os meninos se maravilharam. Nossa eles se maravilharam. Eles amaram. Só que quando começaram e viram que tinha que estudar, que tinha que tocar, que tinha que treinar, tinha não sei o que, aí assustou. Aí assustou e deu uma evasão do instituto muito grande” (Patrícia - Idealizadora).

“E a chegada do trabalho com o maestro é uma coisa que a gente tá resolvendo até hoje. [...] Como é que a gente contorna? Como é que pode ser um trabalho com a orquestra? Na realidade é isso... O grande desafio é esse. O que você pode fazer?” (Ricardo - Idealizador).

Os idealizadores do instituto discorrem sobre o impacto que a presença da orquestra provocou. Desde 2001, o instituto trabalha com a percussão corporal e com algumas aulas de violão. Nessa prática, as crianças, adolescentes e jovens realizam atividades de forma mais livre, experimentando as sonoridades e explorando as inúmeras possibilidades existentes de sons, movimentos e formas de tocar. A partir de 2011, surgiu um novo contexto, passaram a oferecer também, práticas educativas com outros instrumentos musicais e assim, a intenção de montar uma orquestra. Tal proposta partiu de um maestro. Este é quem realiza as aulas e disponibilizou grande parte dos instrumentos. Na ocasião, o instituto estava com 120 pessoas que participavam das atividades, após a implantação da orquestra, o instituto passou a contar com a presença de apenas quinze pessoas. Tal situação provocou angústias e questionamentos. Como contornar? O que pode ser feito? Essas questões ainda estão sem resposta no Instituto Batucar. O que eles fizeram até o momento foi intensificar as atividades de percussão corporal e de violão, a orquestra concentrou-se apenas em um dia da semana – sexta-feira – para aqueles que estão dispostos a enfrentar essa estrutura de leitura musical, de treino intenso, de postura correta, de disciplina e de um padrão a ser seguido. As pessoas que vão para a orquestra, já entram cientes de que terão pela frente essa realidade. Antes da entrada, tudo isso é exposto e esclarecido. Na percussão corporal e nas aulas de violão, o instituto conseguiu se distanciar dessas imposições, implantando uma prática educativa que permite uma vivência musical calcada na própria atividade,

na experimentação, na exploração e na descoberta. Como é perceptível nas falas a seguir:

“Eu acho que o essencial é ter música. Isso parece engraçado, né, mas a educação musical tem que ter música. [...] Então, eu acho que o mais importante, assim, que a gente tenta buscar aqui, é que a música aconteça todo tempo, né. [...] Mas, em termo geral, é mais... Eu acho que é mais trazer os aprendizes pra essa sensibilidade de conhecer a música, mesmo como um todo e fazer essa música. É muito mais fácil você ensinar uma colcheia pra uma pessoa depois que ela já tocou aquilo” (Maurício – Multiplicador).

“Acho que tem que ter essa sensibilidade da música, né. Não só a teoria, porque muitas vezes acontece do aluno não se interessar, né. Não vê aquilo na prática. [...] Então, assim, a parte prática... A parte teórica é fundamental pra base, mas a parte prática é o que mostra o vamos ver. Assim... O que é de verdade” (Mônica – Multiplicadora).

Percebemos que as pessoas que realizam a prática educativa no instituto, compreendem a importância e o valor da técnica e da teoria musical, mas acrescentam que isso surge sem imposições, sem controle, sem limitações. Percebemos isso também, em um contexto de observação.

Dados da observação – Terceiro dia de observação no turno matutino:

Atividade organizada pelo Ricardo. Ao chegar no pátio, as cadeiras já estão organizadas em pequenos círculos. Cada criança pega um violão e se dirige a uma cadeira. Cada criança senta, segura o violão e toca a seu modo. Não há exigências em relação à forma correta de segurar o violão ou a forma correta de sentar. É ensinado um acorde de uma cantiga de roda. Essa cantiga de roda é cantada por diversas vezes.

Nada é exigido. Nada é imposto. As crianças participam das atividades dentro de suas possibilidades. A técnica, a postura correta, o modo certo de tocar surge quando e se tiver a necessidade para isso, pois o essencial é a própria atividade musical. “Na atividade real, a criança descobre o lugar e o significado de procedimentos técnicos que são partes de um todo geral. Aí, as aspirações infantis possuem verdadeiro sentido e seus esforços organizam-se e concatenam-se com seu sistema de ações” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 132).

O foco na técnica e na teoria abafa e sufoca o verdadeiro sentido da atividade musical, constituindo-se em um ensino hierarquizado e mecânico, distante dos interesses e reais necessidades da criança e, assim, “descaracterizando a música como atividade plena de sentido” (PEDERIVA e TUNES, 2013, 134).

É importante mencionar que o instituto já possui alguns vestígios de como proceder em relação aos instrumentos da orquestra. Basta realizar a mesma postura adotada nas aulas de violão, em que as crianças não são enformadas em um padrão rígido, mas realizam as atividades de acordo com seus interesses e necessidades. No entanto, a presença do maestro e da orquestra no projeto provocam alguns bloqueios que partem da imagem instituída culturalmente acerca da figura do maestro e também, da formatação pré-concebida da orquestra. Só rompendo com o já instituído e com o pré-concebido, esse bloqueio abre brecha para que novas possibilidades aconteçam.

4.3.3.3. Criança

Percebemos no Instituto Batucar, que a criança, apesar de ter menos tempo de vida e em tese, menos acúmulo de experiência, confia mais em suas possibilidades, como salientam as falas a seguir.

“A gente faz uma atividade pra criança [...]. Você vai ver que a criança, ela não tá nem aí. Ela chega lá e faz, não tá nem aí”
(Maurício – Multiplicador).

“Juntar o som. A gente pega um som... E coloca os dois juntos”
(Camila – Criança).

Corroborando, ilustramos um contexto que observamos no instituto.

Dados da observação – Segundo dia de observação pela manhã:

Atividade organizada pelo Ricardo. É proposta a formação de duplas. Realização de atividade de pergunta e resposta por meio da percussão corporal. É lançado o desafio para alguém conduzir a atividade. Crianças, adolescentes e jovens estão todos juntos neste momento, eles se olham e ninguém aceita o desafio. Em poucos segundos, uma criança de seis anos aceita o desafio de conduzir a atividade. Ela elabora perguntas sonoras e os demais respondem. Ela faz essa atividade por alguns minutos. Depois dela, outros aceitam conduzir a atividade. No final, todos se aplaudem.

Entre a “prosa musical” e a observação, percebemos que a criança arrisca mais, pois ela confia mais em suas possibilidades, ela se joga e realiza as atividades propostas, além disso, ela própria imagina e cria diferentes sonoridades e músicas.

Para Vigotski (2009b) o acúmulo de experiências é fundamental para o desenvolvimento da imaginação, que por sua vez, é fundamental para a criação. A

imaginação não é um divertimento ocioso da mente, mas uma função vital e necessária ao homem. Toda obra da imaginação constrói-se de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. O autor esclarece um equívoco que existe em relação à imaginação da criança. Algumas pessoas afirmam que a criança é mais imaginativa que o adulto, no entanto, este por ter mais anos de vida, possui mais experiências acumuladas e assim, possui mais possibilidades de processar a imaginação. A imaginação do adulto tende a ser mais rica, pois viveu mais e, teoricamente, possui mais experiências acumuladas. “A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos” (VIGOTSKI, 2009b, p. 46). Vale ressaltar que este processo de imaginação e criação da criança se diferencia do adulto, pois os interesses e necessidades são outros, como esclarece Vigotski:

A imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua originalidade em comparação à do adulto. A relação com o meio, que, por sua complexidade ou simplicidade, por suas tradições ou influências, pode estimular e orientar o processo de criação, é completamente outra na criança. Os interesses da criança e do adulto são diferentes e, por isso, compreende-se por que a imaginação dela funciona de maneira diferente da do adulto (VIGOTSKI, 2009b, p. 43).

A criança não vive totalmente inserida no mundo do adulto e ela busca compreender essa realidade, ou seja, essa busca provoca um interesse e uma necessidade. Ela imagina e cria para isso. É a forma que ela se utiliza para compreender os papéis e as regras sociais. Ela reelabora o mundo real por meio de sua imaginação e criação – isso acontece, muitas vezes, por meio das brincadeiras. Portanto, essa característica da criança é historicamente elaborada na cultura. No entanto, a prática educativa tem o poder de minar a confiança que a criança possui acerca de suas possibilidades. Um dos idealizadores do instituto destaca tal evidência:

“E assim, é... Infelizmente, esse encantamento, a gente como professor tem o poder de quebrar esse encantamento” (Ricardo - Idealizador).

Como já evidenciado ao longo dessa pesquisa, algumas concepções educativas, por descaracterizarem a atividade musical, tornando-a sem sentido para a criança, por

vezes, criam padrões que não são alcançados por ela, assim, a criança passa a desacreditar em suas possibilidades e sua confiança é abalada. Nesse sentido, é preciso pensar numa prática educativa que contribua para que isso não aconteça, mas que crie condições de possibilidades para que a confiança, a imaginação e a criação continuem presentes nas atividades educativas proporcionadas à criança. Que permaneça presente o encantamento pela música e a confiança em suas próprias possibilidades musicais.

4.3.3.4. Processo

Uma das crianças que participa das atividades educativas do Instituto Batucar evidenciou uma realidade bem peculiar em relação à escola em que estuda:

“Na minha escola tem música quando tem festa” (Carlos – Criança).

Ou seja, segundo a fala da criança, essa instituição educativa só proporciona momentos musicais quando tem uma festa. Assim, a música torna-se um produto a ser vendido para a comunidade escolar. Essas festividades e apresentações têm por finalidade, portanto, vender uma imagem de instituição fundamental e indispensável. Muitos contextos educativos se organizam e se estruturam para esses momentos em que o produto final é vendido para a plateia como referencial de educação. Pederiva e Tunes (2013) apontam concepções educativas que mercantilizam as pessoas e os conhecimentos, o que ocasiona um contexto que tem por foco o produto final e, assim, ignora o processo educativo. Almejando-se o produto, seleciona e determina o que deve ser transmitido. “O importante, nesse contexto, não é o processo e sim o produto. Limita-se a possibilidade de fazer escolhas acerca do que se quer realmente aprender” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 134). Determina a música a ser ouvida, a ser ensinada, a ser repetidamente treinada, para um momento específico de apresentação, tornando tudo isso, numa simples espetacularização da atividade musical.

No Instituto Batucar, são organizadas apresentações musicais para a comunidade local e também acontecem apresentações em outros contextos, mas o alvo da prática educativa não é este, o que evidenciamos nas falas que se seguem:

“O momento em que todo mundo tocou e eles mesmos se aplaudem. É o momento do grupo. Cara, foi legal! Foi legal! Não tem plateia, eles

estão se aplaudindo. É um momento de realização. Então, pra mim, é isso. Pra mim, é esse educar musicalmente” (Ricardo - Idealizador).

“Porque assim, na realidade, os meninos chegarem no palco e tocar bonitinho é uma coisa. Esse é o principal? Não é! Não é! [...] Sabe, os meus melhores momentos com a música, ninguém viu. Entendeu?” (Ricardo - Idealizador).

Corroborando, evidenciamos em vários momentos da observação a alegria, a satisfação, a realização diante das atividades propostas. Em diversos momentos, as crianças se aplaudem. Se aplaudem porque a atividade realizada foi importante para elas. Então, como concentrar a prática educativa da atividade musical, apenas em momentos específicos de apresentações?

O alvo é o processo, é a própria atividade musical, é a vivência, é o encontro do grupo, é a celebração diante da atividade realizada, é o compartilhado das experiências. Isso é o importante. São momentos que ninguém vê, mas que cada pessoa vivencia e toma pra si como essencial.

4.3.3.5. Liberdade

Ao entrarmos no Instituto Batucar, percebemos que ele tem horário para abrir e fechar suas portas, no entanto, as crianças não têm um horário pré-determinado para chegar. Logo no primeiro dia de observação, deparamo-nos com uma situação bem peculiar.

Dados da observação – Primeiro dia de observação no período da tarde:

O instituto começa suas atividades às 14 horas. As crianças chegam e já começam a batucar espalhadas pelo pátio. Logo chega uma das multiplicadoras, convida-os a formar uma roda e dá início às atividades de percussão corporal. Os minutos passam e a cada momento chega uma nova criança. Durante toda a tarde, chega e sai criança. Nenhuma criança é chamada à atenção em relação à hora que chegou ou que está indo embora. Em nenhum momento a atividade é interrompida. As crianças chegam e vão se inserindo nas atividades que já estão acontecendo. Elas chegam e ficam um tempo na roda com atenção ao que está acontecendo, para em seguida, realizar as atividades.

Com base nesses dados, observamos que não existe um horário pré-fixado para as crianças chegarem. Nada é perguntado em relação ao horário de chegada ou de saída.

Ninguém está atrasado. Nenhuma criança é constrangida nesse sentido. A liberdade já é perceptível nesses momentos.

Dito isso, é importante explicar um pouco mais acerca da organização do instituto. As portas do Instituto Batucar ficam abertas para a comunidade. É claro que pelo espaço limitado, não é possível comportar um grande número de pessoas, mas dentro das possibilidades, as crianças, adolescentes e jovens têm a liberdade para adentrar e participar das atividades realizadas no instituto. Existem épocas, que basta a criança chegar, isso já garante a sua entrada e participação. Anteriormente, ilustramos a fala de um dos idealizadores que expos um pouco desse contexto, em que a criança chega, entra e já participa das atividades. Mas há outras épocas, em que o instituto fica com cerca de 60 pessoas em cada turno. Um limite estabelecido para garantir espaço suficiente para a realização das atividades. Por trabalhar com a percussão corporal, é preciso espaço para a realização dos movimentos que emitem sonoridade, além disso, todas as atividades são realizadas na roda, o que acaba exigindo mais espaço. Quando este limite de 120 pessoas é alcançado, cria-se uma lista de espera.

Não existe chamada para garantir a presença diária das crianças. Não existe um currículo a ser transmitido. Não estabelece padrões, prazos e nem certifica ninguém. Apenas proporciona momentos de vivência com a música por meio de atividades educativas. Nas falas a seguir, percebemos esse contexto de liberdade proporcionado pelo instituto:

“Aqui, a criança se expressa livremente. A gente apresenta o material, os instrumentos, a gente apresenta o espaço, a gente apresenta o grupo. E aí, ela tem a liberdade de se expressar, né. [...] Por que aqui, ele não tem aquela obrigatoriedade de chegar, sentar numa carteira, colocar o seu livro na mesa, parar e ficar olhando pro quadro e pro professor” (Patrícia - Idealizadora).

Vigotski (2009b) trata da importância da liberdade em contextos educativos. O autor aponta algumas críticas a concepções educativas que estabelecem uma organização e estrutura rígidas que limitam as possibilidades de escolha e de criação, que estão distantes dos interesses e reais necessidades da criança. “No desenvolvimento da criação artística infantil, [...] é preciso seguir o princípio da liberdade, que é a condição imprescindível de qualquer criação. Isso significa que as aulas de criação para crianças não podem ser nem obrigatórias nem compulsórias” (VIGOTSKI, 2009b, p. 117). É preciso considerar as experiências da criança e promover um ambiente livre de

parâmetros pré-estabelecidos. É preciso proporcionar a liberdade de escolha, de imaginação, de exploração, de experimentação e de criação da criança por meio da vivência de sua musicalidade, num ambiente colaborativo, onde uma pessoa pode contribuir para o desenvolvimento musical da outra.

4.3.3.6. Toda música é permitida

Outro princípio que foi possível encontrar no Instituto Batucar é o fato de que não existem limitações em relação aos estilos musicais. É perceptível o respeito à diversidade cultural, aos gostos musicais e também, a existência da intenção de ampliação do repertório musical. Nas observações, nos deparamos com uma diversidade de estilos musicais, tais como: cantigas de roda, músicas gospel, MPB, entre outras. Adiante, temos uma fala que discorre sobre isso:

“Mas assim, no contexto da grande mídia, você tem a música pra criança meio, meio enviesada. Que as pessoas falam música pra criança. Aquela música assim, que tem que ser assim... Não precisa ser. Criança gosta de música. Qualquer música que você botar. [...] Pra mim, música é música. [...] Não tem essa coisa de desprezar e também de rotular como positivo ou negativo” (Ricardo - Idealizador).

O que determina o que é música de criança? O que determina o que a criança pode ou não ouvir? O que determina se a música é positiva ou negativa para os ouvidos infantis? Isso são convenções que o mercado musical tende a imprimir em relação às escolhas musicais da criança. Num breve olhar para a postura da criança em relação às músicas que ouve, percebemos que ela, verdadeiramente, gosta de música. Ela ouve e canta qualquer música – a música que faz parte do seu contexto histórico-cultural. O que a criança ouve e canta diz muito do grupo social ao qual pertence, diz muito da sua história e das relações que estabelece com o meio que a circunda. Sendo assim, como rotular a música que é própria aos ouvidos da criança? Como desprezar a diversidade cultural existente? Como negar a troca dessa diversidade cultural entre as crianças? Numa prática educativa com a música é importante partir do princípio do respeito às diferentes músicas que a criança já traz consigo para o espaço e momento educativo.

Outro princípio importante a ser considerado é o fato da necessidade de provocar o ouvindo, ou seja, de ampliar o repertório musical, de possibilitar a coexistência da

diversidade musical, evitando, assim, a negação ou a padronização de gostos musicais. Para Ostetto (2010, p. 58):

Não se trata de negar a entrada na instituição educativa de qualquer tipo de música trazida pelas crianças, porque seria como negar a história dessas crianças. Porém, não é também seguir a moda, as determinações do mercado de bens simbólicos. [...] É possibilitar a coexistência dos mais variados tipos de música, de modo a provocar o encontro e o debate de significados e sentidos.

Ou seja, proporcionar uma prática educativa pautada no respeito às músicas trazidas pela criança e, também, na ampliação do repertório musical. Ouvir músicas de outros tempos, como as atuais. Ouvir músicas de diferentes países. Ouvir músicas de diferentes lugares do Brasil. E não só ouvir, mas explorar essas músicas, a sua sonoridade, a sua estrutura. Brincar com as músicas de forma a permitir a sua reelaboração e, assim, ampliar suas experiências musicais. O que trataremos com mais precisão a seguir, na última subcategoria encontrada nesta pesquisa.

4.3.3.7. Educação Estética

Durante a observação de um dos momentos da “Mesa de gestão compartilhada”, Ricardo lançou um questionamento para os multiplicadores com o intuito de oportunizar um momento de reflexão acerca das músicas que eles ouvem.

Dados da observação – Quinto dia de observação no período da manhã:

Após as atividades musicais realizadas com as crianças, o grupo de multiplicadores se reúne em uma sala do Instituto Batucar, mais precisamente em uma mesa. É o momento da “Mesa de gestão compartilhada”. Ricardo e Patrícia também sentam com os multiplicadores. Eles conversam sobre assuntos diversos, como a organização do espaço, limpeza, horários, recursos financeiros, apresentações e atividades realizadas com as crianças. Depois disso, Ricardo sinaliza que deseja fazer uma pergunta e explica que na realidade, está retomando uma pergunta que ele sempre faz, porque para ele, é importante está refletindo sobre isso sempre. Informa que eles não precisam responder, a intenção é provocar a reflexão. Ele pergunta: “Vocês ouvem o que gostam ou gostam do que ouvem?” Os multiplicadores mais novos no instituto se olham e demonstram incompreensão, os demais riem, talvez porque já estejam familiarizados com a pergunta. O Ricardo repete a pergunta. Alguns multiplicadores

ficam repetindo a pergunta para si. Eles levantam e vão para casa com a missão de refletir sobre isso. O semblante dos multiplicadores demonstra que esta pergunta causa certa inquietação. Alguns vão embora sem realizar as brincadeiras corriqueiras de final de dia de trabalho. Saem em silêncio, talvez, porque já estejam refletindo sobre a pergunta lançada.

Em um momento da “prosa musical”, um dos multiplicadores trouxe essa pergunta à tona, lembrando que o Ricardo sempre retoma tal indagação.

“Aí, tem um dilema que o Ricardo sempre fala: você gosta do que escuta ou escuta o que gosta?” (Maurício – Multiplicador).

É perceptível que tal indagação provoca inquietação e um momento de reflexão entre os multiplicadores e, além disso, pode alcançar também, as demais pessoas que participam da prática educativa realizada no Instituto Batucar. Tal reflexão se faz necessária entre pessoas que trabalham em um projeto social que tem como foco educativo a atividade musical. Apesar de existir uma abertura no instituto para a entrada de todo tipo de música – o que é louvável, pois demonstra uma preocupação e um respeito à identidade musical das pessoas que convivem e compartilham de experiências musicais nesse contexto educativo, pois como esclarece Ostetto (2010) “o fato de que atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais”. Analisando dessa forma, não há como negar a entrada das diversas músicas que as crianças, adolescentes e jovens trazem, pois se isso acontece em um espaço de educação musical, nega-se a identidade musical dessas pessoas, nega-se a história de vida de cada uma delas. No entanto, apesar de as portas estarem abertas para as diversas músicas que eles trazem, a prática educativa não se limita em aceitá-las, existe também, uma reflexão acerca dessas músicas. “Eu ouço o que gosto ou gosto do que ouço?” O que eu ouço é realmente o que eu gosto? O que eu ouço é realmente fruto da minha identidade cultural? Ou é fruto de uma sociedade capitalista que massifica o gosto das pessoas? Em relação a isso, Ostetto (2010, p. 48) elucidada:

Então, não se trata de condenar o gosto do outro, não, nem de considerar que a boa música é só a que eu ouço, numa espécie de elitismo. É considerar que o gosto não é natural, que estamos falando de uma sociedade capitalista, uma sociedade massificada, que produz cultura de massa.

A massificação de “produtos culturais” é um dado inegável dessa sociedade em que os produtos colocados à venda seguem o “gosto do

mercado” mais que o “gosto popular”. Na verdade, o povo, transformado em massa, é também o mercado onde serão divulgados e vendidos esses artigos, como, por exemplo, os produtos da indústria do disco. E aqui há uma distinção interessante a fazer: as músicas, nesse contexto, deixam de ser obras para transformarem-se em produtos. A obra, dizia um amigo meu, citando Lefebvre, vem da arte e o produto vem da indústria. Aquela, elaborada pelo artista, tem marca pessoal; este elaborado pelos profissionais da indústria, tem as marcas do gosto do mercado (quer dizer, do lucro!). Seguindo os ventos da moda, os produtos chegam e vão, passam, ao sabor do mercado, descartáveis.

O respeito às músicas que as pessoas trazem em sua bagagem cultural é algo difícil de encontrar, principalmente em contextos educativos tão carregados de preconceitos e rótulos elitistas. Outra prática, também difícil de encontrar nesses espaços, é a reflexão acerca dessa bagagem cultural de forma respeitosa – sem estigmatizar ou marginalizar, ou apontando-a como um produto da massificação e assim, passível de negação. Essa reflexão não chega a uma conclusão de forma tão fácil e simplista, existem variáveis a serem incluídas nesse imenso caldeirão de discussão musical, tais como fatores antropológicos, históricos, filosóficos, entre outros. Mesmo que uma conclusão não seja alcançada, esta reflexão é algo que precisa se fazer presente em práticas educativas que envolvam atividades musicais. Indagações, reflexões, diálogos, ponderações, precisam fazer parte de um contexto educativo, sobretudo quando a música, compreendida como arte, faz parte desse contexto.

Além desses momentos de reflexão e de aceitação da identidade musical, é importante a ampliação do repertório musical. O próprio momento de aceitação, de ouvir o que o outro traz, já pode ser um momento de ampliação de repertório. No encontro como o outro, é possível encontrar a diferença, pois as experiências musicais não são as mesmas. Em outro momento de observação no Instituto Batucar, percebemos tal prática.

Dados da observação – Quarto dia de observação no período da tarde:

Após as atividades musicais realizadas com as crianças, o grupo de multiplicadores se reúne em uma sala do Instituto Batucar. É o momento da “Mesa de gestão compartilhada”. Ricardo e Patrícia também sentam com os multiplicadores. Eles conversam sobre assuntos diversos. Depois disso, Ricardo faz uma pergunta: “O que cada um está curtindo ouvir em relação à música?” E cada um responde: “Ah! Tô ouvindo rap”. Tô ouvindo forró”. “Tô curtindo ouvir MPB”. “Eu gosto de ouvir os

louvores da igreja”. Todos respondem. Alguns estilos se repetem entre os multiplicadores.

Não presenciamos nenhum momento como este, entre as atividades musicais realizadas com as crianças, adolescentes e jovens. Essas atividades são mais dinâmicas e com menos diálogos. Não são feitas perguntas. A criança chega cantando e esta música pode ser utilizada na realização das atividades. A música é ouvida, cantada e reelaborada. São acrescentados novos elementos musicais, como sonoridades e ritmos.

Dados da observação – Quarto dia de observação no período da tarde:

O instituto começa suas atividades às 14 horas. As crianças chegam e já começam a bater espalhadas pelo pátio. Uma criança chega cantarolando uma música folclórica, “Bambalalão”. Logo chega um dos multiplicadores e convida todos a formar uma roda. Convida todos a cantarem a música que a criança entoava. Todos cantam. Ele acrescenta uma percussão corporal. Todos continuam cantando a canção e realizando a percussão corporal. Essa percussão corporal vai sendo alterada ao longo da atividade, com novos gestos e sons, mas a canção continua a mesma. Em um momento, tem uma sequência de percussão corporal que algumas crianças não conseguem fazer. Ele chama atenção para algumas coisas, tais como a atenção e a escuta atenta. A atividade continua.

Percebemos que a música que a criança chegou cantando foi utilizada em toda a atividade, mas ela passou por uma reelaboração. A música passou por um processo de experimentação sonora e rítmica. Houve uma exploração dos timbres dos diferentes gestos realizados. Houve uma preocupação com o trabalho em relação à estrutura, a forma da música. Para Vigotski (1999) a obra de arte começa onde começa a forma artística. O autor explica que existe o material e a forma na obra de arte. O material é tudo o que o artista usa como já pronto, tudo o que já existe. No caso, o material da música é o som. Já a forma é “a disposição desse material segundo as leis da construção artística no sentido exato do termo” (1999, p. 177). A forma é a disposição que o som recebe na estruturação da música. A forma não é um invólucro externo, “ao contrário, a forma aqui se manifesta como um princípio ativo da elaboração e superação do material em suas qualidades mais triviais e elementares” (1999, p. 178). A música como arte não surge do trabalho com o som exatamente como ele já existe. O som é reelaborado artisticamente. O som é organizado numa determinada estrutura para transformar-se em

arte. A escolha dos sons e sua disposição tornam-se a forma artística que dá existência a música. Tudo isso se trata de um ato de imaginação e criação.

Além disso, a forma artística mexe com as emoções. Não se trata de uma emoção vivenciada em situações corriqueiras do cotidiano, mas de uma emoção diferenciada. Trata-se de uma emoção estética – emoção cultural provocada culturalmente. A arte é uma atividade humana, destinada a suscitar emoções nas pessoas. Os sons são organizados transformando-se em música e esta organização artística tem em si a intenção de provocar emoções culturais nas pessoas. Nesse sentido, é importante uma prática educativa comprometida com a educação estética. A educação estética engloba tudo isso que discorreremos ao longo dessa pesquisa: a preocupação com a forma artística, a reflexão acerca das diversas músicas que permeiam a vida cultural, a exploração sonora, a imaginação, a criação e a emoção. A educação estética não se limita em ouvir ou contemplar uma música, mas também, em vivenciar as diversas músicas que existem, experimentando, fazendo associações, reelaborando e emocionando-se. É deixar de ser um mero espectador, como destacou um dos multiplicadores do Instituto Batucar:

“A música pra mim... Ela foi importante para o meu desenvolvimento, como ser humano, porque... É... Eu aprendi a ouvir a música de uma forma diferente, a partir do momento que eu passei de espectador, de ouvir pra tocar essa música que eu gostava de ouvir” (Maurício – Multiplicador).

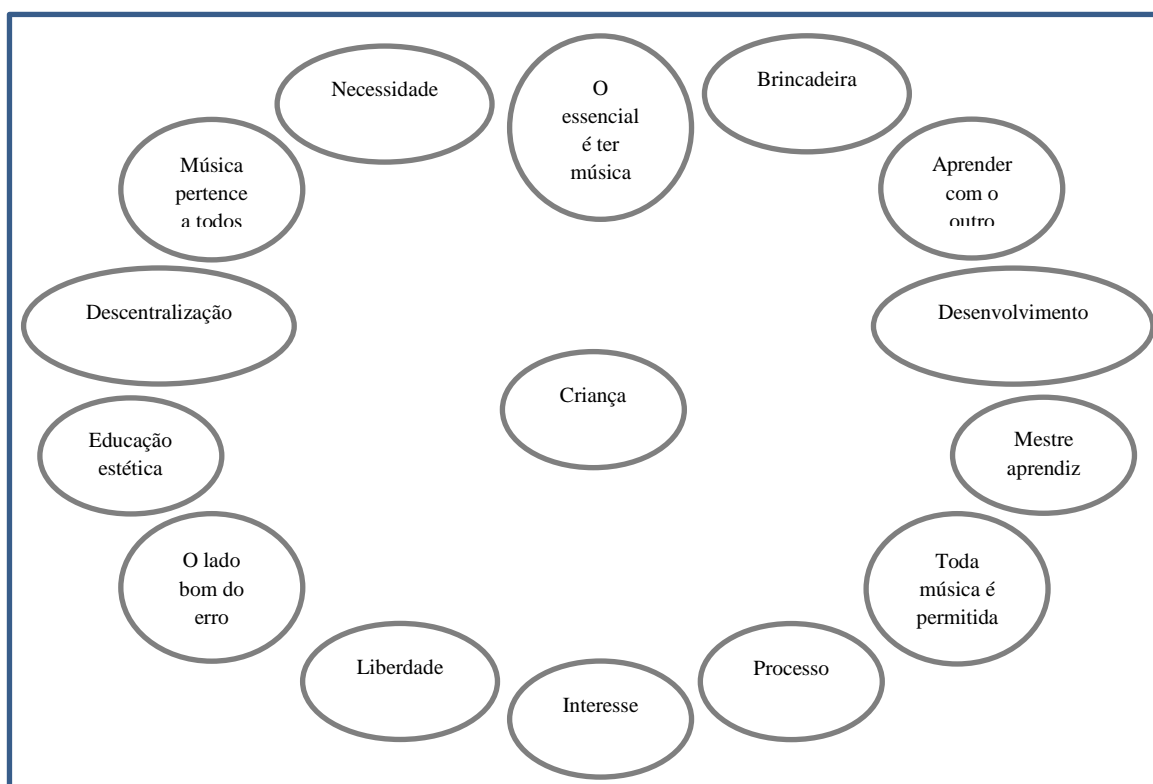
Em muitos contextos educativos, a música é apenas ouvida, a criança é um mero espectador. Quando a música é cantada, é realizada de forma mecânica e padronizada, tornando-se algo sem sentido para a criança. Comumente, as músicas são ouvidas e cantadas exaustivamente para apresentações. Pouco ou quase nada é feito, além disso. A pesquisa no Instituto Batucar nos possibilitou enxergar outras possibilidades de prática educativa com a música, pautada em princípios norteadores que podem contribuir para o desenvolvimento musical das crianças. Com isso, expomos um quadro síntese com os princípios norteadores que encontramos nesta investigação.

4.4. Síntese dos princípios norteadores

Para visualizar melhor os resultados da pesquisa, montamos um quadro síntese com os princípios que podem nortear a prática educativa de atividade musical com crianças. Ao lembrarmos as funções que a música ocupou na educação em diferentes tempos, como elucidado em capítulo anterior, percebe-se que em nenhum momento, nesses períodos, levou-se em conta uma real função educativa da música e princípios norteadores que contribuíssem para a efetivação dessa prática, que tivesse em seu cerne a natureza histórico-cultural da criança. Assim, acreditamos que os princípios aqui elencados, possam ser um primeiro passo para o real encontro da música com a criança e a educação.

Vale mencionar, que os princípios elencados na pesquisa, estão em forma circular, para ilustrar, que não existe uma ordem a ser seguida e que nenhum sobressai aos outros. Todos são importantes no processo educativo e todos precisam fazer parte de uma prática educativa que pretende criar condições de possibilidades para o desenvolvimento musical da criança. E que esta é o centro do processo educativo, pois é ela quem o conduz. E o educador, é apenas o orientador que tem a intencionalidade de trazer contribuições para esse processo.

Quadro 4 – Princípios Norteadores



UMA BREVE PAUSA...

“A beleza de ser um eterno aprendiz...”

Gonzaguinha

Nesta pesquisa não buscamos modelos engessados ou métodos, mas sim, por princípios que pudessem nortear uma prática educativa que realmente pudesse contribuir para o desenvolvimento musical da criança. Portanto, não se trata de uma “receita de bolo”. Encontramos aqui alguns princípios. Ressalta-se que esses não se esgotam aqui. Provavelmente, existem outros princípios que podem nortear uma prática educativa com a música, o que requer novas pesquisas nesse sentido, em outros contextos educativos. A pesquisa concentrou-se apenas um projeto social. Existem outros tantos contextos que desenvolvem atividades musicais. Além de outros projetos sociais, existem práticas educativas que perpassam gerações em diferentes comunidades. Verifica-se assim, que ainda há muito a ser investigado.

Mas, podemos neste momento, indicar que uma prática educativa com a música pode pautar-se no processo educativo como algo que impulsiona o desenvolvimento musical da criança, compreendendo que é importante considerar seus interesses e suas necessidades e que esta, em boa parte da infância, aprende por meio da brincadeira. É importante também, considerar as inúmeras possibilidades existentes para o desenvolvimento musical da criança, partindo do pressuposto de que a música é uma atividade humana que pertence a todos; que o essencial é que a música esteja presente; que toda e qualquer música possa ser trabalhada, partindo do respeito à diversidade e da identidade de cada grupo social; que a prática educativa não anule a confiança que a criança possui acerca de suas possibilidades musicais; que o foco esteja no processo educativo e não em um produto final a ser apresentado; que tudo isso seja vivenciado por meio de uma prática libertadora e tendo o compromisso com a educação estética. E, por fim, que a prática educativa esteja pautada na ação colaborativa, em que o educador passa a ser um organizador do espaço educativo e um orientador no processo educativo da criança. Em que as pessoas que fazem parte desse processo, possam compartilhar de conhecimentos musicais, onde um pode aprender com o outro, independentemente do nível de desenvolvimento musical em que se encontram.

Compreendemos que esta pesquisa possui algumas limitações. Não buscamos por funções, algumas surgiram ao longo do primeiro capítulo, restritas a educação escolarizada. Buscamos por princípios que pudessem nortear a prática educativa com a música, pois entendemos que estes são a base que dá sustentação à prática a ser realizada. Portanto, era preciso pensar primeiro acerca dos princípios. No entanto, compreendemos que é preciso aprofundar em relação às funções. Para Vigotski, a função essencial da arte é o trabalho com as emoções. A arte, enquanto atividade humana do ser cultural possibilita a consciência das emoções. Ela propõe desequilíbrios, conflitos e contradições. Provoca a vivência e a compreensão das emoções. Portanto, seria interessante pesquisar essa função psicológica da arte, de mexer com os sentimentos humanos. Seria importante, em futuras pesquisas, investigar práticas educativas que consigam criar condições de possibilidade para uma vivência da musicalidade com base na expressão, na apreciação, na criação e na interpretação musical, mas, sobretudo, na vivência das emoções.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Fragmento sobre Música e Linguagem. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 167-171, 2008.

AFFONSO, Suselei A. Bedin; SOUZA, Adriana A. Beltramelli. A ação educativa do professor no processo de produção do desenho na Educação Infantil e nas séries iniciais. **SARE**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-14, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

BONA, Melita. Carl Orff: Um compositor em cena. In: TERESA, Mateiro; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011, p. 125-156.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 05 de set. de 2012.

_____. **Decreto nº 630**, de 17 de setembro de 1851. Autoriza o Governo para o ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro, 1851. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=63699&norma=79595>. Acesso em: 05 de set. de 2012.

_____. **Decreto nº 1331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a Reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 05 de set. de 2012.

_____. **Decreto nº 981**, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro: Palacio do Governo Provisorio, 1890. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=65346&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 05 de set. de 2012.

_____. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: 1942. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=3081&norma=7108>
. Acesso em: 07 de set. de 2012.

_____. **Decreto-lei nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: 1946. Disponível em:
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77203&norma=103937>. Acesso em: 07 de set. de 2012.

_____. **Decreto-lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: 1946. Disponível em:
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77204&norma=103938>. Acesso em: 07 de set. de 2012.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961. Disponível em:
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529&norma=102346>. Acesso em: 08 de set. de 2012.

_____. **Portaria nº 16**, de 12 de outubro de 1967. Institui o curso de “Educação Cívica através da Música”. Brasília: Previdência Social, 1967. Disponível em:
<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3011501/dou-secao-1-21-11-1967-pg-17>. Acesso em: 08 de set. de 2012.

_____. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: 08 de set. de 2012.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de set. de 2012.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 330**, de 14 de dezembro de 2006. Proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/atividade/Materia/getPDF.asp?t=40021&tp=1>. Acesso em: 13 de jun. de 2013.

_____. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 13 de jun. de 2013.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas pra a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

ELKONIN, Daniil Borissovitch. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento psíquico da criança**. In: Soviet Psychology, 1972, spring, p. 225-250. Publicado originalmente em Voprosy psikhologii, 1972, n. 4, p. 6-20. Tradução de Elizabeth Tunes.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical e legislação educacional. **Salto para o Futuro: Educação Musical Escolar**. Ano XXI, Boletim 08, p. 10-16, jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação**. 2^a ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e Educação Musical: (Des) Caminhos Históricos e Horizontes**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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

GALLO, Silvio. **Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação**. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

HOLLER, Marcos. O mito da música nas atividades da Companhia de Jesus no Brasil colonial. **Revista eletrônica de musicologia**. Curitiba, v. 11, set. 2007.

_____. **Os jesuítas e a música no Brasil colonial**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: A educação do talento. In: TERESA, Mateiro; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011, p. 185-218.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Sobre o valor e o desvalor da obra de arte. **Estudos Avançados**. V. 13, n. 37, p. 251-260, 1999.

A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter (org.). **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

KOHAN, Walter. **Infância: Entre Educação e Filosofia**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KRUEGER, R. **Focus groups: a practical guide for applied research**. London: Sage, 1994.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: novo *locus*?** São Paulo: Annablume, 2000.

LASNIK, Marie-Christine; PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Quando a voz falha. **Mente&Cérebro**, 3ª ed., v. 4, 60-67, abri. 2011.

LEMOS Jr. Wilson. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 42, p. 279-295, jun. 2011. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art18_42.pdf

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

LUEDY, Eduardo. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, 49-55, set. 2009.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 123-134.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Concepções de professores de educação infantil acerca da atividade musical**. Brasília, 2012, 101f. Monografia de Especialização em Educação Infantil. Universidade de Brasília.

MARTINS, Adriana dos Reis. **O ensino da música no município de Palmas, após o advento da Lei 11.769/2008**. Goiânia, 2011, 104f. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Federal de Goiás.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: TERESA, Mateiro; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011, p. 25-54.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Apresentação. In: TERESA, Mateiro; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011, p. 9-12.

MURPHY, Anni. What we learn before we're born. **TED**, nov. 2011. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=stngBN4hp14>

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas no ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n.03, p. 465-476, set./dez. 2006.

_____. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas considerações. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. Resenha de FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, p. 154-156, mai./ago. 2000.

OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e Entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 22-27, jan.-jun. 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2010, p. 41-60.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: TERESA, Mateiro; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpe, 2011, p. 89-124.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 39-48, set. 2006.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEDERIVA, Patrícia. A escolarização da atividade musical. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: e-papers, 2011, p. 71-83.

_____. (2013). Comunicação pessoal.

PEDERIVA, Patrícia; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas/Appris, 2013.

PRESTES, Zoia. A escolarização da brincadeira de faz de conta. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: e-papers, 2011, p. 85-96.

_____. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino Em Re-Vista**. V. 19, n. 2, p. 403-407, jul./dez. 2012a.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa**: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, out. 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, Dianne Prestes. **Socorro! Salvem nossas crianças! A institucionalização da brincadeira de faz de conta.** Brasília, 2010, 46f. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade de Brasília.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia.** Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

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

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical no Brasil dos Anos 1930 – 45. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (orgs.). **Educação Musical no Brasil.** Salvador: P&A, 2007, p. 13-17.

TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical a escola? In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento.** Rio de Janeiro: e-papers, 2011, p. 9-14.

VENÂNCIO, Adriana. Palestra sobre Acalanto. Brasília: Faculdade de Educação, 16/05/2013.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Liber livro, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009b.

_____. **Psicologia Pedagógica.** 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: "O que é, o que é?" Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. E gostaríamos de contar com a sua colaboração, permitindo a nossa entrada no Instituto Batucar para a realização da observação e também, participando de um Grupo Focal que será realizado no próprio Instituto Batucar, o qual será gravado em vídeo. Caso queira participar desta pesquisa, assine este termo no local abaixo reservado.

A sua colaboração é de extrema importância e nos permitirá conhecer como o Instituto Batucar se estrutura, organiza e realiza a sua prática educativa em relação à atividade musical com crianças.

Agradecemos antecipadamente a sua participação e compreensão para efetivar esta pesquisa.

Atenciosamente,

Mestranda Andréia Pereira de Araújo Martinez

Matrícula UnB: 120047870

Nome _____

Endereço eletrônico (caso queira receber o resultado da pesquisa):

RG.: _____ Órgão Emissor: _____

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: "O que é, o que é?" Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. E gostaríamos de contar com a sua colaboração, participando de um Grupo Focal que será realizado no Instituto Batucar, o qual será gravado em vídeo. Caso queira participar desta pesquisa, assine este termo no local abaixo reservado.

A sua colaboração é de extrema importância e nos permitirá conhecer como o Instituto Batucar se estrutura, organiza e realiza a sua prática educativa em relação à atividade musical com crianças. Ressaltamos ainda que a pesquisa manterá o sigilo do seu nome, além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente a sua participação e compreensão para efetivar esta pesquisa.

Atenciosamente,

Mestranda Andréia Pereira de Araújo Martinez

Matrícula UnB: 120047870

Nome _____

Endereço eletrônico (caso queira receber o resultado da pesquisa):

RG.: _____ Órgão Emissor: _____

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: "O que é, o que é?" Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. E gostaríamos de contar com a sua colaboração, permitindo a participação de seu filho (a) em um Grupo Focal que será realizado no Instituto Batucar, o qual será gravado em vídeo. Caso aceite a participação de seu filho (a) nesta pesquisa, assine este termo no local abaixo reservado.

A sua colaboração é de extrema importância e nos permitirá conhecer como o Instituto Batucar se estrutura, organiza e realiza a sua prática educativa em relação à atividade musical com crianças. Ressaltamos ainda que a pesquisa manterá o sigilo do nome do seu filho (a), além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para efetivar esta pesquisa.

Atenciosamente,

Mestranda Andréia Pereira de Araújo Martinez

Matrícula UnB: 120047870

Nome _____

Endereço eletrônico (caso queira receber o resultado da pesquisa):

RG.: _____ Órgão Emissor: _____

Assinatura