

## FORMAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR GENERALISTA E POSSIBILIDADES DE TRABALHO SIGNIFICATIVO<sup>1</sup>

### MUSICAL EDUCATION OF THE GENERALIST TEACHERS AND THE POSSIBILITIES OF SIGNIFICANT WORK

*Maria Flávia Silveira Barbosa<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho é resultado parcial de estudos que vêm sendo realizados de forma independente com o objetivo de contribuir para a fundamentação teórica e prática de uma pedagogia musical diferente da que tem sido comumente adotada no ensino regular, especialmente nas escolas de Educação Infantil, nas quais as atividades musicais geralmente ficam a cargo de professores não especialistas. Parte-se da análise crítica de documentos oficiais que tratam da formação do professor generalista, com o intuito de verificar a existência (ou não) de indicações acerca da *formação musical* desse profissional. Entende-se que haja necessidade dessa formação, uma vez que os próprios Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) incluem uma proposta para a música. Verifica-se, entretanto, que essa nem sempre é a realidade observada em cursos de graduação em Pedagogia. Prossegue-se com a análise da proposta para a Música dos RCNEI, a qual se considera que, conquanto bastante rica e detalhada, não é uma proposta que pode ser facilmente levada a cabo por professores que não tenham uma formação especializada em música, entre outras coisas, por trabalhar, tanto em seus objetivos e conteúdos como em suas orientações didáticas, com conceitos específicos da área. Fundamenta-se, então, na perspectiva histórico-cultural do conhecimento – sobretudo na concepção de linguagem de Lev Vygotski e Mikhail Bakhtin – para apresentar uma proposta didática alternativa. Na elaboração dessa proposta, baseia-se também em autores brasileiros de Educação Musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; educação musical; proposta didática.

**ABSTRACT:** This work is the partial result of studies that have been done in an independent way with the objective to contribute for the theoretical practical framework of a musical pedagogy different of that has been commonly adopted in regular teaching, especially in Basic School, in which the musical activities generally are in charge of non specialist teachers. We start from the critical analysis of official documents that deal with the education of the generalist teacher, with the intention to verifying the existence (or not) of indications concerning the musical education of this professional. It is understood that there is a necessity of this education, since the proper the National Curriculum References for Basic Education (RCNEI) include a proposal for music. It is verified, however, that this isn't always the reality observed in graduation courses of Pedagogy. The analysis of the proposal for Music of the RCNEI continues, considering that, although sufficiently rich and detailed, it's not a proposal that can easily be used by teachers that don't have a specialized education in music, since it works, in its objectives, contents and in its didactic orientations, with concepts specific of the area. It is presented, based in the historical-cultural perspective of the knowledge - especially in the conception of language of Lev Vygotski and Mikhail Bakhtin – an alternative didactic proposal. The elaboration of this proposal is also based on Brazilian authors of Musical Education.

**KEYWORDS:** Teacher education; musical education; didactic proposal.

---

<sup>1</sup> Parte das reflexões que serão aqui desenvolvidas já foi anteriormente apresentada. A estratégia de trazê-las novamente, neste artigo, faz parte dos esforços que tenho feito para a divulgação de proposta didático-metodológica para o trabalho musical de professores generalistas.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta, responsável pelas disciplinas de *Prática de Ensino de Música*, na Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: mariaflavia@usp.br.

A formação musical dos indivíduos em nossa sociedade representa, ainda hoje, uma lacuna no nosso sistema educacional. A música<sup>i</sup>, assim como as outras linguagens artísticas, não está *efetivamente* nas escolas de Educação Básica, como várias pesquisas têm demonstrado (PENNA, 2001; 2002; 2003, FIGUEIREDO, 2004, entre outros). Portanto, o problema da (não) formação musical dos professores generalistas<sup>ii</sup> é somente uma faceta desse problema mais amplo.

Paradoxalmente, é possível afirmar, mesmo sem uma pesquisa sistematizada, que ninguém assumiria abertamente uma posição que denotasse desprezo pelo papel da música (ou da arte) na formação dos cidadãos. Se perguntarmos a uma pessoa, seja ela do meio musical ou não, se considera a música como algo importante na formação do indivíduo, dificilmente receberemos um *não* como resposta. Creio ser possível dizer que a vasta maioria das pessoas considera a importância da música na educação.

Neste artigo, pretendo apresentar uma breve análise do disposto em documentos oficiais – a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI e a Lei 11.769/ 2008 – sobre a questão da formação musical do professor que atua na Educação Infantil. Também me proponho avaliar a pertinência das orientações metodológicas contidas nos RCNEI e as possibilidades de sua aplicação pelos profissionais desse nível da Educação. Finalmente, apresentarei a proposta didático-metodológica que vem sendo por mim elaborada e que visa possibilitar a esses profissionais a realização de um *trabalho musical significativo* junto a crianças pequenas.

## **OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR GENERALISTA**

Começo lembrando o que diz a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/ 1996) sobre a formação de docentes para a Educação Básica. No título VI (Dos Profissionais da Educação), artigo 62º, lê-se:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (SAVIANI, 2008, p. 181).

A licenciatura em Pedagogia é o curso responsável pela formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, busquei nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) alguma referência à formação musical dos futuros professores de crianças pequenas. Entretanto, justamente por se tratar de “diretrizes”, esse termo normativo não é muito esclarecedor quanto à *formação musical*, apenas referindo-se, genericamente, ao ensino de *Artes* como parte das atividades docentes possíveis de serem realizadas por egressos da referida licenciatura, como se lê no inciso VI, do parágrafo único, do artigo 4º:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

[...]

VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006, p. 2).

Outra referência relativa ao conteúdo de Artes nas DCN para o curso de Pedagogia é encontrada na alínea “i”, do inciso I, do artigo 6º, que trata da estrutura curricular do curso:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidade educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física (BRASIL, 2006, p. 3).

O uso dos termos “ensinar” e “decodificação e utilização de códigos” parece indicar a necessidade de componentes curriculares específicos, em cada uma das áreas indicadas, na formação dos pedagogos. Entretanto, o documento se refere a *Artes* e não a *Música*. Essa recorrência do termo Artes merece ser comentada.

Desde o final dos anos 1980, os educadores em Arte vêm formulando críticas à polivalência implantada pela LDBEN 5.692/1971, com a Educação Artística, cuja prática pedagógica acarretou o empobrecimento dos conteúdos específicos das diferentes linguagens artísticas<sup>iii</sup>. Assim, com a nova LDBEN 9.394/1996, a proposta é a substituição da Educação Artística pelo “ensino de arte”, conforme o artigo 26º, parágrafo 2º<sup>iv</sup>. Contudo, tampouco a expressão “ensino de arte” revela-se suficientemente clara para garantir o resgate dos conhecimentos próprios de cada linguagem artística. Permanece, segundo Penna (2008, p. 127), “a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino de arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão”. Uma das interpretações “temidas” é justamente a continuidade das práticas polivalentes, sem que a nova lei traga para a sala de aula alguma mudança efetiva. De fato, muito pouco mudou desde a Lei 9.394/1996: ainda é comum a atuação polivalente dos profissionais da área, há um predomínio de práticas em Artes Visuais e a quase total ausência da Música nas escolas de Educação Básica.

E se, por um lado, nos RCNEI encontram-se propostas separadas para as Artes Visuais e para a Música, denotando uma opção pelo resgate de seus conteúdos específicos; por outro, a própria organização curricular da Educação Infantil, cujo caráter é polivalente, favorece que um mesmo professor trabalhe com essas duas linguagens, como era a prática nos tempos da Educação Artística. Essa ideia aparece explicitamente no capítulo O Professor de Educação Infantil (Volume 1: Introdução), quando trata do perfil do professor para esse nível da Educação, afirmando que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 41).

Apesar de os RCNEI preconizarem a necessidade de “uma formação bastante ampla” (BRASIL, 1998, p. 41) para o profissional que vai trabalhar na Educação Infantil, no que toca às linguagens artísticas a realidade aponta em outra direção. O educador musical brasileiro, Sérgio L. F. de Figueiredo, em artigo, intitulado *A preparação musical de professores generalistas no Brasil*, apresenta e discute justamente os dados obtidos através de pesquisa realizada em 19 universidades brasileiras, das regiões sul e sudeste, e cujo “principal objetivo foi examinar o tipo de preparação

musical que vem sendo oferecido em cursos de pedagogia no Brasil” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56). Diz o autor:

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Em sua pesquisa, o referido autor constatou que, na maioria das instituições participantes, há uma única disciplina de Artes, ministrada por um único professor. Em suas palavras, “a concepção da disciplina é que as artes devem ser trabalhadas conjuntamente, o que perpetua a noção de polivalência para as artes, onde o professor deve dar conta de todos os conteúdos artísticos” (FIGUEIREDO, 2004, p. 58). Segundo ele, “apesar de toda a discussão acumulada sobre a ineficiência da polivalência para as artes, tal discussão parece não ter atingido os cursos de pedagogia de maneira significativa” (FIGUEIREDO, 2004, p. 58).

Os resultados obtidos por Figueiredo, com relação à formação dos professores que atuam em Artes nos cursos de Pedagogia, também foram reveladores da triste condição de ausência da Música, não somente na Educação Básica. Pode-se dizer que essa ausência é apenas o reflexo da ausência da Música nos cursos de formação de professores para esse nível da Educação. De acordo com os dados do educador musical, a vasta maioria dos professores entrevistados em sua pesquisa é oriunda de cursos de Artes Visuais, sendo que apenas uma minoria é habilitada em Música. Diz o autor:

Inicialmente a proposta era entrevistar professores de música dos cursos de pedagogia, o que se mostrou inviável, pois a maioria das instituições participantes não possuía professor de música em seu quadro docente para formação de professores generalistas. Os professores de artes em vários contextos investigados eram os responsáveis pela inclusão de elementos musicais em suas práticas, e por essa razão foram entrevistados (FIGUEIREDO, 2004, p. 58-59).

Em suas considerações finais, o autor argumenta que essa fragilidade na formação musical do professor generalista, demonstrada por sua pesquisa, parece indicar que, apesar de todas as reflexões e elaborações contemporâneas no campo da Educação sobre a “inclusão de todos os indivíduos no processo de desenvolvimento cognitivo” (FIGUEIREDO, 2004, p. 60), as Artes (e a Música) continuam a ser entendidas conforme antigos preconceitos que postulam serem elas privilégio de poucos.

Resta, agora, falar da Lei 11.769/ 2008, que obriga o ensino de música em toda a Educação Básica, e cujo prazo final para implantação se aproxima (agosto de 2011). De fato, da lei aprovada em agosto de 2008 constava um artigo 2º que recomendava a *formação específica* na área para os professores de ensino musical. Esse artigo, porém, foi vetado e as razões do veto justificadas de duas formas: na primeira, afirmando-se que “a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente” (BRASIL, 2008) e que o novo dispositivo legal impossibilitaria esses profissionais de atuarem. A segunda razão se funda no fato de que tal exigência não é feita para nenhum outro componente curricular, conforme se pode observar no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse veto traz à tona algumas questões relevantes. Em minha opinião, o primeiro argumento revela uma concepção muito aligeirada sobre a música e seu ensino, que pode ficar a cargo de pessoas reconhecidamente capazes no campo artístico, mas que não necessariamente precisam de uma formação pedagógica para exercer a função de professor. Discordo dessa concepção, com base em minha experiência como aluna e como profissional da área de música – nem sempre o saber fazer artístico garante o saber fazer docente. Já o segundo argumento é apenas parcialmente válido. Conquanto a LDBEN não obrigue, de fato, a formação específica nas diversas áreas de conhecimento, no que toca ao ensino de arte no nível médio, um documento posterior (as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006) dispõe: “o ensino de teatro, da música, da dança e das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por *professores especialistas*, com domínio de saber nas linguagens mencionadas” (BRASIL, 2006 citado por PENNA, 2008, p. 129 – grifos meus). Para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, entretanto, permanece indefinida a questão da formação dos professores para a área de Arte (e para a área de Música, consequentemente).

Como se vê, os documentos anteriormente referidos são omissos com relação à *formação musical* do professor que irá trabalhar na Educação Infantil; sendo que as DCN para cursos de Pedagogia incluem Artes entre as disciplinas a serem trabalhadas pelo pedagogo e os RCNEI apresentam propostas separadas para as Artes Visuais e para a Música. Ambos os documentos são, portanto, explícitos quanto à atuação polivalente do professor dos anos iniciais da Educação Básica. Tal omissão se reflete nos programas dos cursos de Pedagogia, nos quais é comum aparecerem

disciplinas de Arte (cujas ementas revelam algumas vezes um entendimento polivalente da disciplina, e outras muitas o predomínio das Artes Visuais); raramente, encontram-se disciplinas de Música.

Passarei, a seguir, à análise das indicações didáticas para o trabalho com Música junto a crianças pequenas veiculadas pelos RCNEI (volume 3, capítulo Música).

### **A PROPOSTA PARA A MÚSICA DOS RCNEI**

Conquanto bastante rica e detalhada, a proposta que os Referenciais apresentam não pode ser facilmente colocada em prática por um professor generalista, sobretudo, se ele não tiver tido, anteriormente, um contato sistematizado com Música.

Por exemplo, o documento estabelece que os objetivos para o trabalho com Música para crianças de zero a três anos devem ser o desenvolvimento das capacidades de: “ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais”. E para crianças de quatro a seis anos: “explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais” (BRASIL, 1998, p. 55). Aqui, não me parece que se leva em conta a formação do professor que em geral atua junto a crianças pequenas: não é tarefa corriqueira “ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais”; e nem, tampouco, “perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais”. Como contribuir para o desenvolvimento dessas potencialidades na criança, sem o devido preparo?

Mesmo nos itens dedicados às Orientações Didáticas, o que se diz não é o bastante, nem em sentido vertical e nem em sentido horizontal (quer dizer, não é profundo e nem suficiente), para que um professor sem formação sistematizada em Música possa realizar a contento a proposta. Sobre o canto, por exemplo, referido na página 59, convém lembrar que não é tão fácil cantar afinado e em altura adequada às diferentes idades. Considerando, sobretudo, que a Música esteve fora da escola por, no mínimo, 3 décadas, não se pode inferir diretamente que a maioria das pessoas saiba cantar afinado, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento da audição (musical) das crianças.

Lê-se nos RCNEI a seguinte orientação:

Importa que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças, tendo-se o cuidado fundamental de não tomá-los como fins em si mesmos. Um trabalho com diferentes alturas, por exemplo, só se justifica se realizado num contexto musical que pode ser uma proposta de improvisação que valorize o contraste entre sons graves e agudos ou de interpretação de canções que enfatizem o movimento sonoro, entre outras possibilidades. Ouvir e classificar os sons quanto às alturas valendo-se das vozes dos animais, dos objetos e máquinas, dos instrumentos musicais, comparando, estabelecendo relações e, principalmente, lidando com essas informações em contextos de realizações musicais pode acrescentar, enriquecer e transformar a experiência musical das crianças. A simples discriminação auditiva de sons graves e agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes, em situações descontextualizadas do ponto de vista musical, pouco acrescenta à experiência das crianças. Exercícios com instruções como, por exemplo, transformar-se em passarinhos ao ouvir sons agudos e em elefante em resposta aos sons graves ilustram o uso inadequado e sem sentido de conteúdos musicais (BRASIL, 1998, p. 60).

Conquanto a importância fundamental da orientação – *trabalhar os conteúdos musicais em contextos musicais* –, a meu ver, indica-se bem o que *não* se deve fazer; já o que e como se *deve* fazer não fica tão claro.

Outro ponto a comentar sobre a proposta para a área de Música dos RCNEI é que, mesmo afirmando uma concepção de música como linguagem e forma de conhecimento, o documento não logra superar a concepção de música como meio de comunicação e expressão (visão romântica que mantém intactos certos mitos acerca do aprendizado musical, como a questão do “gênio” artístico – dom, talento inato etc. –, que impedem o fortalecimento da música como conteúdo a ser trabalhado com todas as crianças, em escolas de currículo regular).

Logo na Introdução da parte que estou analisando, lê-se: “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 45). Mais adiante, no item Conteúdos, temos: “os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem” (BRASIL, 1998, p. 57). Afirma-se, ainda, no subitem O fazer musical, um dos blocos que organizam os conteúdos musicais, segundo a proposta dos Referenciais: “o fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação” (BRASIL, 1998, p. 57).



Ao analisar a concepção de arte que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN – Arte 1ª a 8ª séries), Penna e Alves apontam essa contradição: o documento defende o resgate dos conteúdos que se revela nas afirmações da arte como forma de conhecimento e forma de linguagem, “entretanto, tais proposições acabam por se perder, ao longo dos PCN – Arte, na medida em que estes são permeados por uma visão romântica de arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções” (PENNA; ALVES, 2001, p. 60). Sendo assim, “a intenção de resgate dos conhecimentos e conteúdos próprios da arte – numa perspectiva de trabalho que articula a criação, a fruição e a reflexão – torna-se frágil, confusa e mesmo contraditória, na medida em que predominam noções românticas sobre a arte, sua produção e sua apreciação” (Ibid., p. 61).

Do meu ponto de vista, é possível fazer a mesma reflexão acerca da proposta para a música dos RCNEI. A visão romântica da arte como (meio de) comunicação e expressão – que surge no final do século XVIII e início do século XIX e prioriza a emoção, a imaginação e a assimetria, e postula que “antes de compreender é preciso sentir” (PENNA; ALVES, 2001, p. 62) – não é compatível com uma concepção de arte como linguagem. Naquela, a criação é “pura espontaneidade”, em oposição a qualquer convenção. Já as formas de linguagem têm como uma de suas características as normas e convenções. A bandeira da arte como comunicação e expressão, já presente no documento para a educação da década de 1970, foi responsável pela implantação da polivalência nos cursos de Educação Artística e, conseqüentemente, pelo esvaziamento dos conteúdos no ensino/ aprendizado das diferentes linguagens artísticas (PENNA; ALVES, 2001). Não pode agora, essa mesma concepção, respaldar uma proposta de recuperação dos conteúdos específicos das diferentes linguagens.

## **UMA PROPOSTA ALTERNATIVA**

Pois bem, até aqui eu questioneei as orientações didáticas e a concepção de linguagem veiculadas pelos RCNEI, em sua proposta para a área de Música. Cabe agora apresentar uma proposta metodológica alternativa que dê conta, então, de superar os problemas apontados e possa nortear um *trabalho significativo com música* em escolas de ensino regular, mesmo por professores não-especialistas.

Meu ponto de partida é também uma concepção de Música como uma forma de linguagem. Mas uma concepção de linguagem baseada nos estudiosos russos

Lev S. Vygotski (psicólogo) e Mikhail M. Bakhtin (filósofo da linguagem). Esses autores assumem a natureza sócio-histórica e semiótica do psiquismo humano; o que significa assumir também a função organizadora e estruturante da linguagem (da palavra, dos signos) na constituição das funções psicológicas superiores (como diria Vygotski) ou da atividade mental (como diria Bakhtin). Outra característica importante da linguagem, segundo os autores russos, é que ela não surge espontânea e naturalmente no indivíduo, mas *somente em um sistema de relações e significações sociais*: relações inter individuais, discursivas, dialógicas.

Em uma perspectiva histórico-cultural, a linguagem não é nem meramente um sistema de códigos (um objeto exterior, fixo e imutável) a ser assimilado, decifrado pelo indivíduo em uma relação quase solitária (visão ligada ao racionalismo); nem algo que se origina no próprio interior (psiquismo) do indivíduo, sendo exteriorizado posteriormente de alguma forma, para si ou para os outros (visão ligada ao romantismo). Pelo contrário, tal sistema só pode ser apreendido (apropriado/ internalizado), compreendido e significado, no âmbito das *relações* que se estabelecem entre os indivíduos, na vida social organizada.

Mas como se daria tal processo? Vygotski postula a *natureza semiótica dos processos de apropriação*: não é o próprio objeto (coisa, pessoa, relação, acontecimento) em sua materialidade que será apropriado pelo indivíduo, mas a sua *significação*, que é dada, inicialmente, pelo *outro*. A *significação* perpassa todas as formas de atividade humana (lingüística, técnica, científica, artística e social) e é justamente o *território comum* partilhado pelo indivíduo e pelo outro e que permite a apropriação pela criança dos sistemas de signos criados pela humanidade ao longo de sua história – esse processo caracteriza o *desenvolvimento cultural do homem*, de acordo com a perspectiva assumida (VIGOTSKI, 2000; 2000a).

Fundamentar-me nessa concepção de linguagem para compreender a Música e seus processos de ensino-aprendizado significa, então, tomá-la como um sistema simbólico (ou um sistema de signos) cuja apropriação só é possível pela *conquista da significação*; sendo que esse processo de apropriação é, primordialmente, inter-relacional. A apreensão do sistema musical só pode ocorrer por meio de uma *profunda e bem orientada imersão* nos mais diversos gêneros e estilos de música, dos vários períodos da história, dos diferentes países, grupos étnicos, culturais etc., buscando desvelar-lhes, compreender-lhes os *sentidos musicais* em sua realização sonora concreta.

Duas idéias são fundamentais na proposta que apresento: 1) *familiarização* e 2) *produção de sentidos*. *Familiarização* quer dizer, em poucas palavras, contato com (boas) músicas. Mas não um contato aleatório ou sem objetivos definidos. Em uma aula de música, esse contato deve ser previsto, organizado, orientado pelo professor, com o objetivo de promover a apreensão e compreensão dos sentidos musicais.

Grande parte dos educadores musicais entende que essa apreensão/ produção de sentidos se dará a partir do (re)conhecimento dos elementos constitutivos (material formador) da linguagem musical – som e silêncio, sons graves e agudos, sons fortes e fracos, por exemplo, no caso de crianças pequenas. Baseando-me em M. Bakhtin, vejo, entretanto, uma outra possibilidade de entendimento. O filósofo russo, contrapondo-se aos formalistas que estudam (analisam) a obra de arte a partir da ordenação exterior de seus elementos formadores (de seu material), propõe “compreender e estudar a obra de arte como um todo, na sua singularidade e significação estéticas” (BAKHTIN, 1990, p. 19), buscando nela as *relações valorativas, emocionais e volitivas* que expressa. Para Bakhtin, compreender a obra de arte não é reconhecer seus elementos formadores; é antes compreender a realidade cognitiva e ética que se concretiza, que se formaliza, que encontra acabamento nela. Assim, no caso da Música, sobretudo na Educação Infantil, é preferível tomar como ponto de partida as *diferentes possibilidades de resposta (produção de sentido/ entendimento/ compreensão) às diversas modalidades musicais*, fazendo uso da linguagem verbal, de metáforas, de imagens visuais, de desenhos, de histórias, de movimentação corporal etc., para promover a apropriação do sistema musical.

A título de sistematizar as atividades que proponho, com base nesse fundamento teórico, tenho procurado estabelecer algumas categorias que refletem os modos de trabalhar com a Música e outras linguagens para promover a compreensão musical. Como diz Bakhtin, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (1997, p. 320). Assim, na elaboração dessas categorias, apropriei-me dialeticamente das contribuições de educadores musicais, entre eles: Brito (2003); Penna (1990); Schroeder e Schroeder, (2002; 2004; 2004a); Queiroz e Marinho (2007); Parejo (2007); França (2006; 2008).

Como se verá as categorias se sobrepõem, se inter-relacionam, se complementam, não se fecham em si mesmas e nem excluem umas às outras. Até o

momento, são elas: corpo e movimento; gesto e palavra; desenho; contrastes; rítmica; e relaxamento.

### **Corpo e movimento**

Nas atividades relacionadas a essa categoria, a intenção é explorar as possibilidades de uso da movimentação corporal na compreensão/ apreensão de aspectos musicais, sobretudo, rítmicos e melódicos. Já há alguns anos, educadores musicais (por exemplo, Emile-Jacques Dalcroze e seus seguidores) apontam essa vivência corporal (“concreta”) como etapa fundamental no processo de apreensão da linguagem musical. Incluo entre as propostas de atividade, as danças – evidentemente, sem compromisso com os conteúdos específicos dessa linguagem artística, mas apenas buscando “significar” com o corpo algumas qualidades sonoras de peças musicais diversas – e os brinquedos de roda.

### **Gesto e palavra**

Envolve atividades através das quais se procura relacionar Música, gesto e palavra. Podemos citar, as parlendas, os brinquedos cantados (para os quais se pode criar acompanhamentos simples, utilizando, por exemplo, diferentes sons corporais – batidas de mãos, de pés ou batidas em outras partes do corpo, explorando as diferentes possibilidades de produção sonora – ou também, se pode elaborar ritmos simples para execução com copos ou instrumentos de percussão) e a sonorização de histórias e poemas, utilizando a voz e outros sons corporais – palmas, estalos, batidas de pés etc. –, instrumentos musicais e outros objetos. Sugere educadora musical Teca A. de Brito:

descobrir que materiais usar (sons vocais, corporais, de objetos) é tarefa a ser desenvolvida em conjunto [...], por meio de pesquisa de materiais disponíveis na sala de aula ou que se encontre no pátio da escola etc. Sementes, folhas secas, pedrinhas, areia, água, bacias, diferentes tipos de papel, caixas de papelão, plásticos, enfim, tudo o que produz som pode ser transformado em material para sonorização de histórias, desde que tenhamos disposição para pesquisar, experimentar, ouvir e transformar (BRITO, 2003, p. 164).

### **Desenho**

Nas atividades que integram essa categoria, a proposta será que a criança desenhe a partir de uma escuta musical com, no mínimo, dois objetivos – e esses objetivos não são necessariamente excludentes: o primeiro, como forma de “traduzir” impressões/ percepções musicais para uma outra linguagem (o desenho) – de certa forma,

mais próxima da criança – e a segunda, como registro de escutas musicais. Nos dois casos, o desenho é um meio de elaborar/ produzir sentidos a partir de peças musicais. A proposta pode ser, tanto que se desenhe livremente a partir de uma peça musical ouvida, como que o professor crie uma história para determinada peça, conte às crianças, para depois ouvi-la e, finalmente, elaborar desenhos para registrar.

### **Contrastes**

Um passo importante e elementar na apreensão da linguagem musical é a percepção de contrastes – grosso modo, percepção da *forma*. Envolve a escuta atenta de peças musicais cuja forma seja “visivelmente” delimitada por contrastes marcantes em termos de ritmo, de melodia, de andamento (diferentes velocidades), de textura (diferentes arranjos instrumentais) etc. Como eu disse anteriormente, as categorias não são fechadas em si mesmas, portanto, aqui, é possível propor, por exemplo, uma história ou personagens que vivenciam situações diferentes em cada parte da peça a ser ouvida (no caso de não ser uma música com letra) para tentar estabelecer relações significativas e perceber os contrastes.

### **Rítmica**

Como a proposta que vem sendo apresentada visa as possibilidades do professor generalista, o trabalho rítmico é bastante elementar, mas ainda assim indispensável. A sugestão é que se parta de canções folclóricas ou brinquedos cantados para os quais se propõe acompanhar com palmas, batidas de pés, outros sons produzidos com o corpo ou instrumentos de percussão (que podem ser construídos com sucata, como chocalhos de garrafinhas *pet*, tambores de lata ou de potes plásticos etc), marcando, por exemplo, cada sílaba das palavras cantadas, depois somente as sílabas fortes e, posteriormente, talvez, dividindo o grupo em dois, executar os dois acompanhamentos ao mesmo tempo.

### **Relaxamento**

Longe de respaldar a idéia muito presente no senso comum de que a música, sobretudo na escola, serve para relaxar, acalmar as crianças, não posso deixar de incluir o relaxamento entre as categorias de trabalho com a música. Entretanto, o relaxamento é entendido aqui como o *momento especial de ouvir*. Quer dizer, o relaxamento envolve uma proposta de escuta, direcionada pelo professor – ouvir com o

objetivo de perceber esse ou aquele aspecto musical – e acompanhada de uma solicitação muito importante: nesse momento, só os ouvidos trabalham; as outras partes do corpo relaxam.

Para finalizar, gostaria de dizer que acredito na possibilidade de o professor generalista realizar um trabalho musical significativo junto a crianças pequenas, desde que seja bem preparado. Essa preparação deve ser feita, preferencialmente, através de disciplinas específicas oferecidas pelos programas de cursos de graduação em Pedagogia. Mas pode também (e deve) se realizar por meio de cursos de formação continuada, como vem acontecendo com a proposta aqui apresentada que está sendo trabalhada em minicursos e oficinas oferecidas a professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a alunos de cursos de Pedagogia. Tenho tido retornos positivos de egressos desses minicursos e oficinas que têm me reportado o quanto a proposta “deu certo”.

Meu desejo é que essa proposta, que se encontra ainda em estágio embrionário, ajude a superar velhos preconceitos, tão arraigadas, não só entre leigos, mas também entre profissionais da área musical, que entendem a Música como privilégio de poucos, dependente de talento ou dom inato. Meu desejo é que essa possa ser uma proposta para *todas* as crianças.

## Notas

<sup>i</sup> Apesar de promulgada em agosto de 2008, a implantação da Lei 11769/ 2008, que obriga o ensino de música em toda a Educação Básica, caminha a passos lentos.

<sup>ii</sup> Professor generalista, que recebe também a denominação de professor unidocente, professor regente, professor de classe, entre outras, é aquele que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua formação dá-se, preferencialmente, nos cursos de Pedagogia.

<sup>iii</sup> Pela LDBEN 5692/ 1971 e termos normativos que a ela se seguiram, tanto a formação como a prática pedagógica do professor de Educação Artística teriam um caráter polivalente, ou seja, deveriam incluir de maneira integrada as diversas linguagens artísticas – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho.

<sup>iv</sup> O § 2º do artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (SAVIANI, 2008, p. 171).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, M. F. S. *Práticas significativas em educação musical: proposta didática para*

professores da educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas. In: CADERNO DE FORMAÇÃO. *Didática dos conteúdos formação de professores*. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 97-108.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998. (v. 1, Introdução e v. 3, capítulo Música, p. 43-82).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução no 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 11.796/ 2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008. Seção 1.

BRITO, T. A. de. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral do indivíduo*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

FRANÇA, C. C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

\_\_\_\_\_. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

PAREJO, E. *Estorinhas para ouvir: aprendendo a escutar música*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.

PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *É este o ensino de Arte que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA/PPGE, 2001.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 07-19, set. 2002.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, M.; ALVES, E. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, M. (Coord.). *É este o ensino de Arte que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA/PPGE, 2001. p. 57-80.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER, J. L. Os perigos das metodologias de pesquisa. *Cadernos da Pós-graduação*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 118-123, 2002.

\_\_\_\_\_. Música e Ciências Humanas. *Pro-posições*, Campinas, v. 15, n. 1(43), p. 01-09, jan./ abr., 2004.

\_\_\_\_\_. “Conversas sobre música”: uma experiência de apreciação musical junto a educadores. *Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Rio de Janeiro: Publicação virtual, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 23-44, 2000.

\_\_\_\_\_. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*, 2. ed. Madrid: Visor, 2000a, p. 11-340.

Recebido em novembro de 2010  
Aprovado junho de 2011