

Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Breve Retrospectiva Histórica, algumas Tendências e a obrigatoriedade nos Currículos atuais.

Eliete de Fátima Falcão
Maria Isabel M. Nascimento
GT- História e Sociedade nos Campos -PR

O trabalho apresentado, é uma análise sobre a educação musical nas escolas brasileiras e sua importância para a formação global do indivíduo. Foi desenvolvido através de pesquisas teórico-práticas e observação em alguns colégios municipais, estaduais e particulares com o intuito de levar os leitores discussões e reflexões a cerca do tema proposto.

Inicialmente abordo um pouco a historicidade da música que através dos tempos foi de certa forma elitizada, podendo-se constatar que a sociedade e todo sistema vigente acaba por selecionar as classes que podem usufruir de um aprendizado musical, aprendizado este que na realidade deveria ser um direito de todo cidadão. As instituições escolares ao beneficiar seus alunos com o direito "total" a educação, isto é, proporcionando condições para o aprendizado artístico e musical, estaria priorizando a formação de pessoas criativas, informadas, capazes de transformar a realidade e preparadas para uma próxima etapa escolar ou profissional.

Sabe-se que na fase escolar, participando de atividades musicais, a criança aprende a cantar em grupo e começa a perceber as diferenças rítmicas e melódicas. A partir daí, a escola passa a interferir no presente e, conseqüentemente, no futuro da criança.

Proporcionar a troca de conhecimentos e difundi-los é dever das instituições educacionais. Educar é formar indivíduos emocionalmente controlados, livres de preconceitos, observadores, críticos e conscientes. Vê-se assim a necessidade da inclusão da música e todo tipo de arte que leve o indivíduo a desenvolver-se globalmente, nos currículos escolares.

Contudo, ainda há quem pense e aja como se as únicas funções da escola fossem alfabetizar e desenvolver o raciocínio lógico. Por essa e por outras razões, a arte tem sido marginalizada, especialmente a música.

OBJETIVOS

- Refletir sobre as razões que levam várias escolas a considerar a música como apoio didático em vez de adotá-la como disciplina independente.
- Analisar os reais valores ideológicos e filosóficos que a educação musical possui para a nossa sociedade.
- Refletir sobre a necessidade da música ser uma matéria fundamental e obrigatória no currículo escolar das escolas brasileiras.
- Perceber a diferença entre musicalidade e musicalização.
- Sensibilizar para um direito que é de todos, refletindo sobre a possibilidade de todas as classes sociais ter acesso à musicalidade.

EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA, ALGUMAS TENDÊNCIAS E A OBRIGATORIEDADE NOS CURRÍCULOS ATUAIS.

BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

No Brasil, a educação musical passou por uma trajetória lenta e reformista, observando-se as mais diversas concepções referentes ao ensino da música. Por exemplo, com a queda do sistema Republicano em 1930, instalou-se uma política educacional nacionalista e autoritária que utilizou a música para desenvolver a "coletividade", a "disciplina" e o "patriotismo". É durante esse período que se dá a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas primárias e secundárias (Decreto nº 19891, de 11 de abril de 1931), refletindo um momento de transformação liderado por Villa-Lobos.

Após a Segunda Grande Guerra, surge o movimento Música Viva, liderado por Hans-Joachim Koellreuter, o qual defendia o "combate pela música que revela o eternamente novo, isto é: por uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade". Este movimento foi apoiado por uma importante geração de compositores brasileiros, entre os quais Cláudio Santoro, César Guerra Peixe, Edino Krieger, Heitor Alimonda e Eunice Katunga, que posteriormente seguiriam caminhos diversos.

O movimento Música Viva teve também sua participação na educação musical brasileira. Ressaltam-se aqui os pontos essenciais: (a) o privilégio da criação musical; (b) a importância da função social do criador contemporâneo; (c) a questão do coletivo; (d) a contemporaneidade e renovação (KATER, 1992).

Depois de diversas práticas influenciadas por "movimentos educacionais e estéticos, demonstrando práticas rígidas e flexíveis, especializadas e integradas, unimetódicas e ecléticas, tradicionais e inovadoras" (OLIVEIRA, 1992, p.38), a educação musical brasileira nos anos 60 viveu tendências que ressaltavam a sensibilidade, criação e improvisação. Discute-se o que é sensibilizar e musicalizar e afirmam-se palavras-chave como Iniciação Musical, Musicalização, Arte-Educação, Sensibilização, Métodos.

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

Por outro lado, os cursos de Licenciatura em Educação Artística ofereciam disciplinas nas três áreas, disto resultando uma aprendizagem rápida e superficial. Vale ressaltar que a maioria dos alunos que ingressava nesses cursos não possuía nenhuma formação prévia em qualquer das áreas, criando-se assim um "exemplo típico de um círculo vicioso: o aluno não possui educação musical a nível de I e II Graus, conseqüentemente chega nas graduações sem muito conhecimento prévio, e retorna como professor sem muitas condições de desenvolver um ensino apropriado de música" (HENTSCHKE, 1993, p.52). Depois de formado, o professor procura fazer o concurso público que, de acordo com a Lei nº 5692/71, lhe permite ministrar aulas apenas da 5ª à 8ª série do I Grau ou no II Grau. Dessa forma, as séries primárias foram as primeiras a ficar sem professor especializado e, de um modo geral, o ensino de música nas escolas parece estar desaparecendo gradualmente.

A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a fatores como a não-obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira. As raras instituições de ensino que ainda preservam a música no programa curricular oferecem uma carga horária mínima e, nessa situação caótica, ainda encontra-se a problemática da prática pedagógica da educação musical (BEYER, 1993). Na grande maioria das vezes, segundo Santos (1994), as aulas restringem-se ao trabalho de "eventos culturais objetivando culminâncias que, embora altamente motivadoras, vêm em nome de um produto, sacrificando um processo" (p.10). E a autora prossegue mencionando que os professores aceitam a função de "festeiro, preparador de hinos; encaram o trabalho artístico e musical como auxiliar pedagógico para fixação de conhecimentos de outras disciplinas; justificam o trabalho artístico e musical como momento de liberação emocional e/ou relaxamento para o desenvolvimento em processos cognitivos desenvolvidos em outras disciplinas do currículo" (Ibid).

Nesse sentido, é pertinente o pensamento de Tourinho (1993b): "vista como uma 'mera' disciplina, a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado" (p.68). Mas por outro lado, continua a autora, a música está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja nas festas e celebrações, seja na "organização e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia-a-dia escolar" (Ibid., p.69).

Esta situação, sem dúvida, reflete os valores ideológicos e filosóficos que a educação musical possui para a nossa sociedade. Educação, cultura, arte tornaram-se superficialidades, e apenas aqueles com condições financeiras para pagar professores particulares de música (mais especificamente de um instrumento musical) ou de qualquer outra área têm acesso a outras modalidades de conhecimento. Segundo Hentschke (1993b), essa atitude que privilegia uma pequena parte da população brasileira, "contradiz todo e qualquer princípio educacional" (p.52).

Outro aspecto a ser considerado, além da ineficiente formação dos professores, é a falta de embasamento teórico que fica explícita em suas

práticas, o que promoveria o direcionamento a uma filosofia pedagógica. É comum, por parte dos professores, a procura de atividades prontas, as famosas 'receitas'.

Observa-se ainda o crescente número de materiais pedagógicos. Começa a aparecer uma variedade de livros didáticos para os mais diversos instrumentos, bem como para a Educação Musical. Entre eles, citam-se, por exemplo: "Meu Piano é Divertido" (1976); "Explorando Música através do Teclado" (1989); "Iniciação Musical com Introdução ao Teclado" (1990); "Criando e Aprendendo" (1973); "Pedrinho Toca Flauta: uma iniciação musical através da flauta doce para crianças" (1985).

Os livros surgem como uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino, como um mecanismo de modernização ao invés da modificação de planos e programas de estudo. A esse processo, Torres (1994) chama de "tecnologia educativa" e, além de falar sobre o aspecto positivo dos livros no rendimento escolar, a autora posiciona-se da seguinte maneira: "(...) a maior participação docente e a maior autonomia pedagógica que hoje se reivindica para os professores, resgatando seu papel técnico e profissional, contradiz essencialmente a dependência, cada vez maior, do livro escolar como resposta às suas fraquezas" (p.24).

Apesar de Torres (1994) referir-se ao livro escolar em especial, sua posição é bastante pertinente e adequada também ao professor de música, assim como se pode observar através do pensamento de Santos (1994): "a ênfase no tratamento do ensino musical através da experimentação gerou a fase do livro didático, em que a 'experimentação' do fenômeno musical é prevista passo a passo" (p.10). Esse procedimento didático é observado tanto na prática dos professores de instrumento quanto na dos professores de educação musical.

Os professores de instrumento escolhem determinados livros e durante anos tendem a repetir as mesmas estratégias de ensino, o mesmo repertório. De acordo com Santiago (1994), existe nesses professores "uma tendência à acomodação aos processos por meio dos quais eles próprios foram educados, sem uma exploração de novos métodos". E a autora continua: "ocorre inclusive uma acomodação ao repertório padrão, e ouvem-se dezenas de alunos a repetirem as mesmas obras anos após anos, como se só aquelas existissem fomentando um 'mesmismo' generalizado" (p.226). Por outro lado, o professor de educação musical reproduz atividades extraídas de métodos, assim como afirma Santos, ao comentar a experiência musical brasileira nos últimos anos:

"Foi imediata a adoção de séries de exercícios com o fim de facilitar a aprendizagem de elementos expressivos da linguagem musical (embora desligados de um fazer próprio do grupo, da forma de organização da linguagem no novo contexto sócio-cultural), exercícios esses isentos de dimensão estética e musical, que fragmentam a experiência artística destituindo-a de unidade e sentido. (...) Pouca ou nenhuma reflexão ocorreu sobre os pressupostos filosóficos e psicológicos desses métodos, as bases sócio-culturais sobre as quais foram construídos ou sua abrangência como experiência pedagógica" (1994, p.10).

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

Apesar de no Brasil haver uma carência de estudos que tratem da prática da educação musical em sala de aula, pode-se afirmar que existem linhas filosóficas educacionais por vezes não declaradas que estão diretamente relacionadas à ação pedagógica dos professores. De acordo com Libâneo (1987), "uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos" (p.19).

Fonterrada (1993), ao analisar a situação da música no Brasil a partir de 1971, lembrando as modificações estruturais que ocorreram com o ensino da música nas escolas, ressalta que duas linhas pedagógicas podem ser identificadas, as quais a autora denomina de 'tradicional' e 'alternativa'. A tradicional, segundo Fonterrada, "aproxima-se do modelo de educação tecnicista e tem por objetivo a formação de instrumentistas, cantores, compositores e/ou regentes" (p.78). Os profissionais que seguem essa linha defendem a música como privilégio somente daqueles bem dotados musicalmente, importam valores e procedimentos de outros países sem refletir sua adequação para o ensino brasileiro, enfim, cultivam um passado, tendo dificuldades de acompanhar as novas propostas que surgem na área.

A educação musical 'alternativa', consequência da prática da Educação Artística, advoga a música como uma prática de todos, amparando-se nos pressupostos filosóficos da corrente pedagógica ativa, ou seja, centrada na iniciativa e nos interesses dos alunos. Inserida num modelo teórico naturalista, a prática educacional da música, assim como assinala Fonterrada (1993), ressalta a "ampliação do universo sonoro, expressão musical através da vivência e da experimentação livre, liberação das emoções, valorização do folclore e da música nacional" (p.79).

A teoria tradicional de educação caracteriza-se pelo predomínio do ensino dirigido, onde o professor transmite ao aluno informações, consideradas apropriadas, referentes a determinados assuntos, os quais devem ser memorizados. Cabe ao professor a seleção do que, como e quando o aluno vai aprender, bem como a seleção do material pedagógico. Não se questiona o porquê de tal aprendizagem. "Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as relações sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual" (LIBÂNEO, 1987, p.22).

No ensino da música predominam atividades como o desenvolvimento da leitura da notação musical, a aprendizagem de habilidades específicas para tocar um instrumento e informações acerca das 'melhores músicas' e dos 'melhores compositores' dos diferentes períodos da história da música. Em geral, ocorre um ensino fragmentado, sem que exista uma relação entre os assuntos estudados, ou seja, existe uma desvinculação bastante significativa entre a teoria e a prática. A abordagem adotada está relacionada à psicologia 'mecanicista' (ou psicologia associacionista, em vigor no século passado), onde

a preocupação está centrada no resultado, não no processo que ocorre durante a aprendizagem (BIGGE, 1977).

Em contraposição à teoria tradicional, a progressista valoriza a auto-educação, preocupando-se mais com os processos mentais e habilidades cognitivas do que com a organização racional dos conteúdos (LIBÂNEO, 1987). O ensino é centrado no aluno e no grupo, ressaltando-se o desenvolvimento das aptidões individuais. Volta-se para a compreensão da natureza psicológica da criança, pois suas necessidades e interesses são importantes para que ela se adapte com facilidade ao meio. O professor agora tem o papel de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, atentando também para manter um relacionamento positivo com o aluno.

Vários educadores musicais desenvolveram idéias semelhantes, baseadas nesses princípios educacionais, as quais podem ser observadas com frequência na prática educacional dos professores de música tanto de escolas inglesas quanto de escolas americanas.

A orientação para o ensino de música, durante as décadas de 60 e 70 na Inglaterra e nos Estados Unidos, fundamenta-se, portanto, no desenvolvimento da criatividade, da experimentação e da auto-expressão, alcançadas através de atividades de improvisação e composição. Nesse processo, o trabalho centra-se quase que exclusivamente na manipulação e experimentação dos mais diferentes materiais, utilizando-se desde o som de papéis, plásticos, vidros, enfim, material de sucata em geral, até o som de sintetizadores e computadores. Ao professor compete orientar o aluno, facilitando o processo de aprendizagem, "estimulando, questionando, aconselhando e auxiliando, ao invés de demonstrar e dizer" (SWANWICK, 1988, p.14).

A terceira teoria da educação musical citada por Swanwick (1988) é a teoria multicultural, a qual, segundo o autor, está relacionada à diversidade cultural encontrada nas sociedades, resultante tanto do crescimento da migração e imigração das mais diversas culturas quanto do desenvolvimento dos cada vez mais eficientes meios de comunicação. Não há dúvida de que as preferências musicais são sinais culturais, e os processos de rotular a música e de colocá-la dentro de um contexto de aprovação social são universais e podem ser encontrados dentro de qualquer categoria de tradições ocidentais clássicas ou folclóricas. Conseqüentemente, a fusão da música com a cultura e o estilo de vida em geral dá-se de acordo com os costumes culturais óbvios, ou seja, costumes e práticas religiosas, políticas ou de qualquer outra categoria (Ibid., 1988).

De acordo com a linha de pensamento multicultural, o papel da educação é evitar, ou pelo menos reduzir, a rotulação e a estereotipação cultural através de um maior contato com diferentes manifestações musicais, fazendo com que os alunos vivenciem experiências construídas a partir de elementos independentes de vinculação cultural. A principal tarefa do professor refere-se à escolha do repertório. Conforme Swanwick (1988), o educador tem a responsabilidade de tornar familiares aos estudantes as diferentes convenções estruturais presentes nos diversos idiomas musicais, ou seja, mostrar como as idéias musicais podem ser estabelecidas e transformadas através dos diversos modos de repetição e contraste.

Hentschke (1993b) entende que, além das três bases educacionais expostas até aqui, ainda uma outra está presente na ação pedagógica dos professores de música, a qual a autora denomina de Teoria Psicológica (p.62) e que se refere aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem do pensamento musical. Desde o final do século passado educadores musicais e psicólogos vêm pesquisando como a música é processada pelo indivíduo e que efeitos psicológicos exerce sobre ele (Ibid., p.63). Por outro lado, poucos estudos foram realizados sobre o desenvolvimento musical relativamente ao crescimento físico e intelectual do indivíduo. Uma das tentativas mais recentes é a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (1988), que enfoca a maneira pela qual ocorre o conhecimento e a compreensão musicais em cada indivíduo. O autor propõe uma sequência específica referente ao desenvolvimento musical da criança, adolescente ou adulto. Hentschke (1993b) reforça a posição de Swanwick observando que o Modelo Espiral pode servir de "suporte para o desenvolvimento curricular" e também como "critério para avaliação dos produtos musicais" (p.64).

Uma prática educacional baseada nos princípios da Teoria Psicológica, segundo Hentschke (1993b), deverá preocupar-se com "os processos cognitivos, idade psicológica da criança, e o que ela é capaz de aprender, musicalmente falando, de acordo com sua idade mental, psicomotora e afetiva" (p.64). Um currículo estruturado dessa forma propiciaria melhores condições de aprendizagem musical, pois estaria em conformidade com o desenvolvimento físico e psicológico da criança.

Além da abordagem pedagógica, outros fatores adicionam-se ao contexto das aulas de música nas escolas brasileiras. Fala-se da carga horária reduzida que é oferecida para o ensino da música. Na maioria das escolas que oferecem aulas de música, estas são ministradas uma vez por semana num período que varia de quarenta minutos a uma hora. Não há dúvida que esse intervalo de tempo é insuficiente para que se realize um trabalho sólido e consistente. Outro fator importante são os recursos materiais adequados - espaço físico, instrumentos musicais, aparelho de som, computador, entre outros - para desenvolver-se um trabalho diversificado. Conforme Swanwick (1994), as aulas de música estão muito aquém dos avanços tecnológicos do século XX. Discos, rádio, televisão, computadores, instrumentos musicais (teclados eletrônicos, por exemplo) proporcionam mais recursos para o acesso à música de todos os tipos e lugares. Fora da escola as práticas musicais crescem em função da tecnologia de sons materiais, apresentando uma grande diversidade, desde a música experimental, minimalista, até a música popular. Dentro das escolas, ao contrário, parece que a prática musical está baseada em escalas pentatônicas e sons que aparentemente não fazem parte da vida dos alunos.

A partir da exposição feita até aqui, constata-se a preocupação, não só no Brasil mas também em outros países, com os princípios teóricos e pedagógicos que regem o ensino da música nas escolas. No Brasil, a reflexão e o debate sobre o tema aumentam de importância em razão da falta de planejamento e sistematização, dois aspectos que têm sido insuficientes na formação musical dos alunos. Da mesma forma, a luta para que a música seja uma matéria fundamental e obrigatória no currículo escolar das escolas

brasileiras tem sido tema de discussão nos Encontros Nacionais de Educadores Musicais.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Ainda não foi possível estimar até onde vai a influência da música no ser humano. Intimamente ligada às emoções, toda música que se ouve interfere efetivamente na formação da personalidade e comportamento.

Uma música não precisa estar acompanhada de uma letra para ativar seu potencial comunicador. O código não verbal e universal dos elementos que a compõem são decifráveis pela humanidade.

Estudar música não é mera diversão. É necessidade. Ensinar música é obrigação da escola, bem como valorizá-la tanto quanto às demais disciplinas, visando desenvolver todo o potencial dos alunos nas diversas áreas do conhecimento.

Inicia-se com atividades que favoreçam a exploração de sons e timbres. Em seguida, trabalha-se a percepção rítmica, melódica, harmônica e dos demais elementos. É o trabalho de musicalização que vai levar o aluno a conhecer, descobrir e até criar novas maneiras de expressar-se através da música. Não basta ensinar "musiquinhas". É preciso incentivar a ouvir, perceber, captar e sentir o mundo sonoro de uma forma ativa, propondo estratégias que a levem a criança ao conhecimento da música de diferentes povos, épocas e compositores.

A escola deve levar a criança à uma análise objetiva da arte e da música. Deve favorecer a construção do espírito crítico e, ao mesmo tempo, respeitar suas preferências subjetivamente construídas.

A MÚSICA NAS OUTRAS DISCIPLINAS E NAS DIVERSAS FASES DA CRIANÇA

Algumas escolas a vêem como um simples apêndice das outras disciplinas. Professores de Português utilizam letras de músicas para discussões literárias, interpretação de texto e aulas de gramática.

Músicas servem como temas de debates sobre comportamento de civilizações, durante as aulas de Estudos Sociais. Alunos memorizam fórmulas matemáticas, tabelas de química e nomes científicos, cantando paródias. Essas estratégias são válidas, mas devem ser usadas com critério. A música atrai a atenção do estudante e torna as aulas menos cansativas. Assimilar e memorizar conceitos é mais fácil, quando estes estão associados à uma melodia.

Contudo, é necessário verificar se os professores que vêm utilizando esses recursos, têm ou não formação musical para exercer essa função. Além disso, convém refletir sobre as razões que levam várias escolas a considerar a música como apoio didático em vez de adotá-la como disciplina independente.

Sabe-se que a carência de professores bem preparados é uma das causas da decadência do ensino da música e leva muitas escolas à decisão de não oferecer esse serviço. De outro lado, toda escola que opta pela inclusão da música em seu currículo, responde pela qualidade do ensino oferecido.

A interdisciplinaridade, ou seja, a integração entre as matérias é, sem dúvida, muito interessante. No entanto, é preciso estabelecer os objetivos específicos de cada uma das disciplinas e definir qual é a melhor maneira de integrá-las.

A escola não tem o direito de exigir que professores de arte planejem suas aulas somente de acordo com o programa elaborado por professores de outras matérias. Essa atitude limita o potencial criativo e o profissional se vê reduzido a um mero auxiliar de ensino.

Transformar as aulas de música em ensaios para festividades da escola também é lamentável, embora isso ocorra com frequência. Quando uma festa termina, começam os preparativos para a próxima.

O espaço físico, a localização e o material disponível devem ser considerados, quando a escola oferece atividades artísticas. A sala de aula usada para as demais disciplinas não é adequada para as aulas de música. O aluno precisa pesquisar o mundo sonoro por intermédio de experiências diversificadas, material didático, jogos, debates, instrumentos musicais e músicas. Noções teóricas devem complementar o planejamento.

O livre acesso às bibliotecas, discos, vídeos e computadores precisa ser intensificado. Existem milhares de recursos que auxiliam o professor de música no seu trabalho, porém, infelizmente não estão disponíveis na maioria das escolas.

Competir com a televisão é um dos mais sérios problemas que os professores e as escolas enfrentam. Os recursos que as empresas utilizam para vender o produto musical ao consumidor falam mais alto do que qualquer voz humana.

Por isso, a escola deve iniciar o trabalho de musicalização infantil o mais cedo possível; contratar professores especializados e proporcionar toda a estrutura de apoio necessária.

Entretanto, isso não basta. A escola precisa reconhecer a importância do ensino musical, valorizar o trabalho do professor e oferecer melhores condições de trabalho ao profissional.

Pesquisar sons é a primeira etapa do trabalho de musicalização infantil. Quando a criança começa a frequentar uma escola, já tem, armazenados, vários conhecimentos sobre sons. Certamente já foi embalada com canções, ouviu música pela TV e brincou com objetos sonoros.

A voz da mãe lhe soa diferente das demais vozes. Representa a alimentação, o carinho, a proteção e interliga-se às emoções da criança. Outros sons também têm significados especiais. Podem ser agradáveis ou provocar diversas sensações, dependendo da situação.

O som do motor do carro e o barulho da chave podem representar a alegria da chegada do pai ou a tristeza da separação. Os pingos da água do chuveiro geralmente indicam que chegou a hora do banho. Os latidos do cachorro podem provocar sensação de medo.

Na escola, a criança entra em contato com novos sons. São eles: a voz da professora, dos demais funcionários e dos colegas, além dos ruídos produzidos por brinquedos e por tantos outros objetos que lá se encontram. Essa gama de novos sons passa a fazer parte da rotina e a interferir nas emoções da criança.

Até os dois anos ou um pouco além, a criança tem necessidade de manipular e provar objetos para fazer sua exploração através dos sentidos, a qual ocorre por reflexo. Por isso, tudo o que é sonoro deve ser tocado pelos alunos, a fim de possibilitar um desenvolvimento satisfatório.

O professor precisa planejar atividades que facilitem essa exploração e providenciar grande quantidade de materiais para seus alunos manipularem, tais como: pauzinhos, latas e chocalhos. Tudo deve estar bem limpo, não ser cortante, e em tamanho grande o suficiente para as crianças não engolirem.

Nessa fase, nem todas as crianças cantam. Algumas se mostram indiferentes e outras apenas acompanham as músicas com movimentos corporais e instrumentos de percussão. O professor deve respeitar os limites individuais dos seus alunos e saber esperar o momento em que todos estejam aptos para coordenar as funções do canto.

As músicas e as letras devem ser simples e repetidas várias vezes. Nessa fase, a criança tem prazer nas repetições e solicita o canto das mesmas melodias. Mas isso não justifica o professor passar o ano inteiro cantando duas ou três músicas somente.

É conveniente escolher canções que envolvam o toque entre os alunos, como: marchar em trenzinho, dar as mãos, abraçar o colega. Elas ajudam a despertar a afetividade. Algumas melodias devem marcar ocasiões, como a hora da chegada, do lanche, da pintura, da saída, do soninho... Associadas emocionalmente aos momentos especiais, despertam o interesse para as atividades propostas.

Antes ou durante o canto, é interessante usar ilustrações que lembrem a letra de cada música. Definem-se em cartazes com objetos móveis que as crianças possam manipular, desenhos e fotos projetados por slides ou transparências, CD-Rooms interativos, vídeos, histórias, atividades artísticas e tantas outras. As crianças ainda não são alfabetizadas, portanto, são as imagens que identificam as melodias e contribuem para a sua memorização.

Até os sete ou oito anos, as crianças estão em pleno desenvolvimento motor e são muito ativas. Assim, a maior parte das músicas serão acompanhadas de gestos e movimentos, que ajudam na percepção rítmica e desenvolvem a coordenação. A linguagem gestual que envolve o uso das mãos, dedos, pernas, cabeça, joelhos e braços é indicada para desenvolver o esquema corporal e noção espacial. Canções que citam o nome da criança e as partes do seu corpo são bem aceitas e valorizam sua individualidade.

Convém levar o aluno a perceber o ritmo presente na natureza e nos objetos criados pelo homem. É o ritmo dos batimentos cardíacos, respiração, mastigação, dos passos ao caminhar, do dia e da noite, dos pingos da chuva, do tic tac do relógio, do percurso do trem, e de tantas outras coisas.

A percepção sensorial rítmica se desenvolve pela vivência. A criança avança por meio de experiências naturais e intuitivas, as quais podem ser induzidas pelo professor e ocorrem durante o contato com as seqüências

rítmicas propostas. A partir dos três ou quatro anos, o aluno já deverá ser capaz de sincronizar movimentos e ritmos.

Dos dois aos sete anos, a criança passa pela fase simbólica. É o momento de planejar atividades que envolvam a percepção melódica: sons graves, médios e agudos; percepção de duração: sons longos, médios e curtos; percepção de intensidade: sons fortes, médios e fracos, e percepção de timbres. O uso de instrumentos musicais é fundamental e facilita o trabalho de sensibilização aos elementos da música. Nessa fase, quase todas as crianças gostam de cantar e acompanhar as canções com gestos e instrumentos de percussão. A partir dos seis anos, em geral, o aluno está apto para aprender a tocar um instrumento melódico, como flauta doce, piano, teclado ou outro, e pode participar de coral infantil a duas vozes. Vários jogos e competições ao ar livre são indicados, além de dramatizações e demais atividades que exijam domínio corporal, como andar na pulsação da música, danças, marchas, saltos, palmas, estalos e corridas.

MUSICALIDADE - TALENTO OU APRENDIZAGEM

A "Teoria das Inteligências Múltiplas" surgiu nos anos 80. Pesquisadores da Universidade de Harvard desenvolveram um trabalho liderado pelo psicólogo Howard Gardner, baseado em estudos referentes ao sucesso obtido por alguns de seus alunos.

No livro "Frames of Mind" - Estados de Espírito - escrito em 1983, Gardner contesta a idéia de uma única inteligência como definidora de obtenção de sucesso. Gardner criticou o uso dos testes de QI como determinante das possibilidades futuras para estudantes e profissionais.

Alega que esses testes baseiam-se numa noção limitada sobre a inteligência, noção essa que não tem ligação com a gama de talentos que as pessoas possuem. A inteligência musical foi uma das várias inteligências acrescentadas às que já eram academicamente aceitas: vivacidade verbal e matemático-lógica.

Ele próprio e seus colaboradores subdividiram as primeiras sete inteligências-chaves que resultaram da pesquisa inicial e acabaram chegando à uma lista de 20 itens. Dessa forma abriram campo para novas teses.

Segundo os pesquisadores, essa visão múltipla das capacidades humanas apresentaria uma imagem bem mais realista do potencial do indivíduo.

Atualmente, o conceito de inteligência está caminhando em direção à definição proposta por Gardner, como sendo "a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos em um ambiente cultural ou comunitário".

Afirma-se que as inteligências se complementam e que não é possível usar apenas uma na solução de problemas, embora algumas predominem.

O livro "Inteligência Emocional", de Daniel Goleman, ampliou o que havia sido estudado, introduzindo os conhecimentos científicos como base da transformação do homem no controle de suas emoções. Sua posição é que as emoções comandam grande parte de nossas atitudes.

Segundo Gardner, todos nascem com potencial das várias inteligências, mas desenvolvem mais algumas do que outras. Esse processo depende das relações com o ambiente e dos estímulos culturais.

Gardner admite que a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e à discriminação dos elementos constituintes da Música. A teoria afirma que pessoas dotadas dessa inteligência não precisam de aprendizado formal para colocá-la em prática.

Isso é real, pois não está sendo questionado o resultado da aplicação da inteligência, mas sim a potencialidade para se trabalhar com a música. Quando as aspirações pessoais não são rígidas, ou seja, quando uma pessoa não tem interesse em se tornar um concertista ou cantor de ópera, por exemplo, ainda assim estará usando sua inteligência musical. Esta se manifesta no dia a dia, independentemente da opção pelo estudo específico. Há uma diferença básica entre dois termos usados com frequência: musicalidade e musicalização, os quais precisam ser definidos.

Musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento. Costuma revelar-se na infância e independe de formação acadêmica.

Musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional.

Musicalização intuitiva não é nenhum milagre da natureza. É um aprendizado decorrente da convivência com a música e da observação das elaborações sonoras de uma sociedade. O indivíduo capta através dos sentidos os elementos dos quais depende uma execução musical e constrói seu conhecimento a partir deles. Intuitiva ou formal, a musicalização não significa necessariamente o ato de compor, cantar ou tocar um instrumento. Também não requer conhecimento de teoria musical. É, portanto, um conhecimento sensitivo e sensível que tão mais profundo será quanto maior for a convivência experimental com a música.

Fazendo um paralelo entre a definição de inteligência musical de Gardner e os conceitos apresentados acima, conclui-se que a inteligência musical engloba a musicalidade e a musicalização intuitiva.

Considerando a afirmação de Gardner de que o desenvolvimento maior de uma potencialidade depende das relações ambientais e estímulos culturais, deduz-se que a musicalização formal interfere fundamentalmente nesse processo.

Se todos nascem potencialmente inteligentes, a musicalidade e a musicalização intuitiva são inerentes a todo ser humano. No entanto, apenas uma porcentagem da população as desenvolvem. Isso ocorre porque os fatores ambientais não são suficientemente estimulantes, ou quando a predominância potencial dos demais homens é outra.

Grandes nomes considerados gênios da música iniciaram seus estudos na infância. Aos cinco anos Mozart escreveu peças para cravo, aos sete compôs sua primeira sonata e aos oito uma sinfonia.

Beethoven começou a estudar piano com quatro anos. Liszt destacou-se como jovem prodígio aos 12 e Carlos Gomes começou a compor com 15.

Bach pertencia à uma família de músicos. Beethoven, Brahms, Scarlatti, Vivaldi, Carlos Gomes e Villa-Lobos iniciaram seus estudos tendo como mestres os seus respectivos pais.

Nomes famosos da música popular brasileira também têm em comum a influência familiar ou uma iniciação musical precoce.

Com 12 anos, Ari Barroso trabalhava como pianista num cinema de sua cidade e, aos 15 compôs sua primeira música. Dorival Caymmi começou a compor com 19 anos. Seu pai tocava piano, violão, bandolim e sua mãe cantava.

Lamartine Babo conviveu desde cedo com grandes músicos que freqüentavam sua casa. Sua família era constituída de pianistas. Sua primeira valsa nasceu quando ele tinha 18 anos.

Chico Buarque conheceu música dentro de casa ouvindo sua irmã Miúcha tocar. Com ela teve suas primeiras aulas de violão. Vinicius de Moraes encantava-se ao acompanhar seu tio às serestas familiares. Essa foi a semente da carreira de um grande homem.

Embora o incentivo ambiental familiar e a iniciação na infância sejam positivos, não são essenciais na formação musical. Outros fatores podem ser estímulos favoráveis ao desenvolvimento da inteligência musical: a escola, os amigos, os meios de comunicação...

Talento e conhecimento caminham sempre juntos e um depende do outro. Quanto mais talento, mais fácil se torna o conhecimento. Quanto maior o conhecimento, mais se desenvolve o talento.

Músicos não nascem prontos. Nascem com talento e adquirem formação para se tornarem os músicos que desejam ser.

CONCLUSÃO

Ao pesquisar sobre a educação musical percebe-se que a maioria das escolas aboliu o ensino da música dos currículos escolares, tornando-a assim, privilégio de uns poucos. Foram inúmeros fatores que contribuíram para isso, como a falta de profissionais na área e os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira.

Sabendo que a música é um instrumento importantíssimo no desenvolvimento harmônico, rítmico e psico-motor do indivíduo, trabalhando com a sensibilidade, a emoção, a percepção auditiva, a memória e muitas outras situações que envolvem as várias fases da criança/adolescente/adultos, conclui-se que como profissionais da educação não podemos deixar de usufruir dessa poderosa arma, como aliada numa educação ampla, sistematizada, rica em subsídios que nos permite, quanto educadores, aprimorar e qualificar ainda mais o desenvolvimento cultural, social e profissional de nossos jovens.

Muitas vezes temos em nossas mãos as condições e os aliados necessários para desenvolver uma práxis que atinje nossos reais objetivos numa ação pedagógica, mas estamos presos a velhos conceitos e pré-conceitos que não nos permitem avançar. Acabamos sendo escravos da história criada por um tempo que não foi o nosso, mas que insiste em deixar resquícios. Somente profissionais esclarecidos, com a mente aberta para o novo, que busca mudanças verdadeiras, numa nova concepção e perspectivas e capaz de acreditar e progredir.

BIBLIOGRAFIA

KATER, Carlos. Aspectos Educacionais do Movimento Música Viva. Revista da ABEM, ano 1, no. 1, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl et aliii – “Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão”, São Paulo. Summus Editorial, 1992.

BEYER, Esther. Os múltiplos desenvolvimentos Cognitivos – Musicais e sua Influência sobre a Educação Musical. Porto Alegre. ABEM. No.2 ano 2, 1993.

TORRES, Rosa Maria. Que (e como) é necessário aprender? Campinas: Papirus, 1994.

SANTIAGO, Diana . Processo de Educação Musical e Instrumental, ANAIS – III Encontro Anual daa ABEM, Salvador.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 5^a.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

SANTOS, Regina M. S. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas implicações curriculares, Porto Alegre, 1994.

FONTEERRADA, Marisa. A Educação Musical no Brasil – Porto Alegre, maio, 1993.

BIGGE, Monis L. Teorias de Aprendizagem para Professores. São Paulo: E.P.U.,1977.

Artigos publicados em 20/09/97 no Jornal A Gazeta - Jaboticabal, SP
