

Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar

Ana Carolina Nunes do Couto (UFPE)
Israel Rodrigues Souza Santos (UEMG)

Resumo: O fato de o Brasil não possuir uma tradição em ensinar música na escola regular pode levar a diferentes percepções da sociedade sobre essa atividade. Ideias equivocadas sobre conteúdos, formas e funções podem comprometer o retorno da Educação Musical como componente curricular obrigatório - garantido através da lei 11.769/08. Neste sentido, o presente artigo traz uma revisão literária sobre os motivos que tornam válida a aula de música no contexto escolar. O texto aponta determinados valores tradicionalmente atribuídos à música e ao seu ensino, valores ainda hoje utilizados como argumentos de justificativa para sua presença na escola.

Palavras-chave: educação musical; ensino médio; políticas educacionais.

Abstract: The fact that Brazil does not have a tradition of music teaching in public schools can lead to different perceptions of the society about this activity. Misconceptions about its contents, forms and functions can compromise its value as a required curricular component – as prescribed in the law 11.769/08. In this sense, this article reviews the literature that has provided reasons for the importance of teaching music in the context of public schools. This article points out to certain values traditionally attributed to music and its teaching, which are still used to justify its presence in public schools.

Keywords: music education; middle school; educational policies.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

A inexistência de uma tradição em se ensinar música na escola regular no Brasil pode levar a diferentes ideias da sociedade a respeito dos conteúdos, objetivos e funções dessa disciplina. Partindo deste pressuposto, é importante refletir sobre o papel que a música deve desempenhar na escola regular, bem como suas funções e valores, para que seu retorno à escola (lei 11.769/2008) aconteça de uma forma bem compreendida e fundamentada pela comunidade de educadores musicais.

Delimitação de conceitos

A falta de compreensão sobre *o que é* educação musical, *o quê* ela aborda e *como* o faz, é uma das principais causas da dificuldade que se tem em justificar sua presença na educação formal básica do indivíduo. Terminologias da área, como musicalização, educação musical, ou até mesmo o próprio conceito de música, são constantemente concebidas de forma equivocada, tornando o trabalho do profissional que lida com a educação musical uma verdadeira incógnita para muitos. De acordo com Hentschke, talvez a explicação para a falta de entendimento que a sociedade tem sobre o que é educação musical “esteja ligada à própria concepção que o homem ocidental tem da arte, ou seja, do seu engajamento com o processo criador em geral, ou ainda pela ideia generalizada de que arte refere-se a um inatingível processo subjetivo” (HENTSCHKE, 1991, p. 57).

As artes, em geral, são tipos de linguagens que intencionam expressar sensações e/ou sentimentos, contudo, sem o mesmo grau de automatismo e comunicabilidade da linguagem falada (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 46-47; PENNA, 1991, p. 22). No caso específico da música, as ideias e sentimentos do homem seriam expressos em formas sonoras (SWANWICK, 2003, p. 18). Por serem criadas pelo homem, tais formas estão vinculadas ao tempo e ao espaço, e as combinações de seus elementos ocorrem de maneiras diferentes em cada época e local, determinando o que chamamos de “estilo”. Assim, a linguagem musical é uma linguagem socialmente construída e compartilhada, o que significa que pode ser também estudada e compreendida (PENNA, 1991, p. 20-21). Nesta perspectiva, abandona-se a ideia de que o estudo da arte, e da música, mais especificamente, seja um processo tão subjetivo a ponto de ser inatingível.

Para que a linguagem musical seja compreendida e compartilhada, há a necessidade do conhecimento de seus códigos. Esse conhecimento, segundo Penna, pode ser adquirido não apenas na escola, mas também de maneira dita “informal”, pela vivência, pelo contato cotidiano, o que leva à sua familiarização (PENNA, 1991, p. 20-21). De acordo com

Swanwick, para que haja a compreensão da música e sua linguagem, ela precisa ser vista como uma “forma simbólica com camadas de significados” (SWANWICK, 2003, p. 50).

Swanwick remete a quatro elementos para definir o que ele chama de “discurso” artístico, o que colabora na compreensão da música enquanto linguagem. São eles:

- Internamente, representamos ações e eventos para nós mesmos: nós *imaginamos*.
- Reconhecemos e produzimos *relações* entre essas imagens.
- Empregamos sistemas de sinais, *vocabulários compartilhados*.
- Negociamos e *trocamos nossos pensamentos* com outros.

Esses elementos, intercalados, caracterizam o pensamento e a produção nas artes, tanto quanto em deliberação filosófica, racionalização científica ou pensamento matemático. [...] Minha tese é que o *fenômeno dinâmico da metáfora* serve de base a todo discurso (SWANWICK, 2003, p. 23).

O autor argumenta que, ao compreender a música enquanto discurso, o indivíduo é capaz de trabalhar internamente conhecimentos previamente adquiridos, mas agora em um novo contexto, assimilando-os em uma nova situação. Assim, confere-lhe novo significado, tal qual no processo da metáfora. Segundo ele, “o processo metafórico reside no coração da ação criativa, capacitando-nos a abrir novas fronteiras, tornando possível para nós reconstituir ideias, ver as coisas de forma diferente” (SWANWICK, 2003, p. 26).

A educação musical existe para auxiliar o indivíduo a alcançar esta compreensão da música enquanto linguagem. Para o desenvolvimento, manifestação e mesmo para a avaliação desta compreensão, a pessoa pode utilizar-se das modalidades do “fazer musical”, conhecidas como *execução*, onde se faz música através da execução instrumental e/ou vocal; da *apreciação*, que é a modalidade na qual a pessoa ouve música de maneira crítica e participativa; e também da *composição*, que implica na criação musical através da manipulação dos elementos da música (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Assim, a educação musical pode envolver diversos estágios da aprendizagem musical, indo dos seus primórdios até graus mais elevados de instrução, como por exemplo, em níveis superiores da educação.

A primeira etapa da educação musical é chamada de musicalização (PENNA, 1991, p. 37). Nessa fase o educador musical busca desenvolver no indivíduo os instrumentos de

percepção básicos, necessários para que este compreenda o material sonoro de maneira significativa, enquanto linguagem artística, ou como prefere Swanwick (2003), enquanto discurso. Contudo, o nível de domínio dos códigos musicais durante a etapa da musicalização seria diferente do de um profissional, por se ater ao fornecimento de “um referencial básico, [d]os esquemas de percepção necessários para sustentar uma disposição de se apropriar de obras musicais” (PENNA, 1991, p. 43). Penna tem o cuidado de ressaltar que, diferentemente do que comumente se acredita, a musicalização não é um processo dirigido exclusivamente ao público infantil, mas sim a qualquer faixa etária, embora haja a necessidade de adaptação da linguagem, dos estímulos motivacionais, do repertório, e o respeito pela capacidade de abstração de cada faixa etária específica (p. 53).

Um eixo básico comum sugerido por Penna para o trabalho metodológico com a musicalização envolveria primeiramente a vivência musical, a qual permitiria a “atividade perceptiva” (PENNA, 1991, p. 53). Em seguida, há a formação de conceitos fundamentais da linguagem musical, seu reconhecimento e identificação. Tais aspectos devem acontecer através de atividades que promovam a formação de imagens auditivas e de representações simbólicas; e atividades de expressão para que os conceitos aprendidos sejam aplicados. Tal ação pedagógica deve ser capaz de dar condições para a “compreensão crítica da realidade cultural de cada um” (p. 33). Processo semelhante é também descrito por Martins, o qual afirma que a aprendizagem musical passaria primeiramente por um momento do desenvolvimento da percepção, onde se deve focar determinado elemento para a atenção do indivíduo. Em seguida teríamos “operações internas de classificação, de categorização e de organização”, momento onde aconteceria a formação de conceitos (MARTINS, 1985, p. 19).

Na etapa da musicalização, diversos autores alertam para a necessidade de tornar o processo significativo para o aluno (ARROYO, 1990; FREIRE, 2001; GROSSI, 1990). Isso implica a não redução do trabalho na pura focalização dos elementos musicais, como por exemplo, a altura, duração, intensidade, andamento, timbre, etc., esquecendo do caráter musical, pois a “linguagem musical é uma linguagem artística e expressiva, e deverá ser apreendida enquanto tal” (PENNA, 1991, p. 49). Para Swanwick esses elementos seriam apenas “materiais” sonoros, e apenas *uma* maneira de analisar a experiência musical. O educador musical deve estar consciente de que existe a necessidade de ultrapassar a simples conceituação e reconhecimento de tais elementos, e fazê-los adquirir sentido dentro do contexto musical, caso contrário não haverá nenhum envolvimento nos níveis metafóricos do discurso musical (SWANWICK, 2003, p. 59). Martins adverte para que tentativas de explicar a percepção a partir do conceito, ao invés da própria percepção deste

conceito, não evoluam “em um significado musical, o que transforma o estudo de música numa atividade pseudoteórica, estéril e antimusical” (MARTINS, 1985, p. 19).

Ao compreendermos a musicalização enquanto uma etapa dentro da educação musical, automaticamente colocamos esta última dentro de uma processo mais amplo. Ela pode atingir fases que ultrapassam a musicalização, podendo, por exemplo, abordar a notação musical enquanto representação simbólica convencionada (PENNA, 1991, p. 36). Já a musicalização trabalharia nos níveis da concreticidade sonora.

Com os pressupostos acima citados, acreditamos que a discussão que se segue a respeito do papel da educação musical na formação básica do indivíduo, bem como do que é ensinado e de como se almeja fazê-lo, estará melhor situada. Sintetizando essa seção, de acordo com Swanwick, “em *educação musical* a principal meta é, certamente, trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano” (SWANWICK, 2003, p. 50).

O papel da Educação Musical na educação formal do indivíduo

Como mencionado anteriormente, o processo de educação musical pode acontecer de maneira “natural”, ou também dita “informal” (PENNA, 1991, p. 22). Tal fato pode dificultar uma tentativa de explicar qual seria, então, a função de um trabalho com a música nas escolas, já que tal processo independeria, até certo ponto, dela.

Apesar de processos não-formais de musicalização estarem presentes na vida de muitas pessoas, eles não seriam equivalentes, obtendo resultados distintos que dependeriam diretamente das condições socioculturais de cada um (PENNA, 1991, p. 23). Neste sentido, a escola, e mais especificamente a escola pública – entidade aberta a todas as classes e, portanto, um espaço democrático por excelência – seria o espaço ideal para promover o acesso à linguagem musical a todos que dela participem (LOUREIRO, 2004, p. 66; PENNA, 1991, p. 25-26; QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 70).

Encontramos diversos motivos que legitimam a presença e a necessidade do ensino artístico nas escolas. O primeiro deles invoca o fato de que as artes e suas diferentes formas de manifestações são produtos do homem, e por isso uma forma de registro de sua própria história (SANTOS, 1990, p. 49).

Duarte Júnior (1991) acredita que o ensino das artes permite que o indivíduo reconheça e eduque o seu próprio processo de sentir, que fora perdido numa concepção de mundo onde a “primazia da razão”, a “primazia do trabalho” e “a natureza infinita”

orientam o comportamento e pensamento do mundo ocidental (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 63-77). Neste sentido, o ensino das artes contribuiria para que houvesse o resgate da capacidade do homem de criar um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo. De acordo com suas palavras:

Encontrando nas formas artísticas Simbolizações para os seus sentimentos, os indivíduos ampliam o seu conhecimento de si próprios através da descoberta dos padrões e da natureza de seu sentir. Por outro lado, a arte não possibilita apenas um meio de acesso ao mundo dos sentimentos, mas também o seu desenvolvimento, a sua educação. Como, então, podem ser educados e desenvolvidos os sentimentos? Da mesma forma que o pensamento lógico, racional, se aprimora com a utilização constante de símbolos lógicos (linguísticos, matemáticos, etc.), os sentimentos se refinam pela convivência com os Símbolos da arte. [...] Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio “eu” é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 66-67).

Poder-se-ia dizer então que o papel da educação musical na vida escolar dos indivíduos seria o de democratizar o acesso à linguagem musical, a partir de um engajamento dos educadores musicais com uma sólida fundamentação teórica que conduza sua prática nesse ambiente, buscando ações que possibilitem o desenvolvimento perceptivo para as diferentes manifestações musicais que nos cercam.

Reflexões sobre os Valores da Educação Musical

Notamos a importância e o valor que determinada área do conhecimento possui para uma determinada sociedade na medida em que analisamos a estruturação de seu currículo escolar. O ínfimo espaço atual concedido às artes na escola, e a virtual inexistência da música, demonstra que esta não faz parte do que se estabeleceu como “importante” pelo senso comum de nossa sociedade (HENTSCHKE, 1991, p. 56). Duarte Júnior menciona que o intelectualismo de nossa sociedade é reforçado dentro do ambiente escolar, onde o que é considerado relevante é apenas aquilo que se pode conceber racionalmente, logicamente, e as artes não se enquadram nesta perspectiva (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 66). Logo, o papel que a música desempenha numa escola que a encara

desta forma restringe-se apenas ao lúdico, a um mero lazer e divertimento, em contraste com “as atividades “úteis” das demais disciplinas” (p. 81).

Hentschke (1991) levanta a questão da necessidade de uma conscientização dos valores da música e da educação musical entre os agentes de toda prática educacional. Essa autora, baseada na literatura ocidental de educação musical e em fundamentos encontrados em diversas áreas, como a filosofia, a sociologia, a psicologia e etnomusicologia, discute como tais valores sofreram transformações ao longo da história, causando consequências na estruturação dos currículos em cada época. Fonterrada reforça tal pensamento, ao afirmar que “o impacto que determinada profissão pode ter na sociedade depende, em grande parte, do entendimento do que ela tem a oferecer” (FONTERRADA, 2005, p. 11). Assim, essas duas autoras discutem como a falta de compreensão sobre os valores da música e da educação musical afetam a inserção do ensino de música nas escolas regulares brasileiras.

Merriam (apud SWANWICK, 2003, p. 47) identifica e categoriza determinadas funções que a música geralmente desempenha na sociedade. Swanwick no entanto, tem o cuidado de separar tais categorias em duas listas distintas. Na primeira lista encontram-se as categorias que possuem um caráter com potencial para o desenvolvimento do discurso simbólico, que são: “expressão emocional”, “prazer estético”, “comunicação” e “representação simbólica”. De acordo com o autor, essas funções simbólicas teriam “potencial tanto para a transmissão quanto para a transformação cultural” (p. 49). Portanto, tais funções seriam as mais apropriadas aos objetivos de uma educação musical que busca o desenvolvimento da linguagem musical enquanto discurso simbólico.

A segunda lista que Swanwick faz sobre as categorias de Merriam, enquadra as funções da música vinculadas ao apoio e/ou reprodução cultural. São eles: “reforço da conformidade a normas sociais”, “validação de instituições sociais e rituais religiosos”, “contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura”, “preservação da integração social”. Já que tais categorias não tendem a criar ou encorajar a exploração metafórica, não seriam, de acordo com Swanwick (2003, p. 49), funções a serem atribuídas à educação musical. Contudo, isso não significa que não possam estar presentes, desde que não ocupem o objetivo primeiro da Educação Musical.

Conhecer e discutir tais valores é importante para que o fazer musical seja concebido como interligado à outras áreas do conhecimento humano, demonstrando assim “que a questão do acesso ao fazer artístico ultrapassa a do lazer ou da indústria do entretenimento” (FONTERRADA, 2005, p. 10-11). Tais valores serão discutidos de forma mais aprofundada na sequência.

Valor Estético

A estética é uma área do conhecimento humano ligada aos efeitos que determinada criação artística pode causar no homem. Estamos falando então sobre a interação do sujeito com os efeitos que a obra artística, nesse caso a música, lhe proporciona numa dimensão afetiva.

Ao falar do valor estético entramos numa dimensão muito pessoal, pois as percepções acerca do belo, de certo modo, podem ser parecidas na linguagem oral, mas as sensações são particulares e correspondem a uma interação do universo de cada pessoa com o objeto/música a ser apreciado e não podem ter significação unicamente conceitual. Essas sensações independem de conhecimento teórico pré-estabelecido. O seu sentido é intrínseco à questão humana. “Não é pela faculdade de conhecimento intelectual que o belo é captado, nem a sua impressão corresponde à experiência rudimentar da satisfação de um desejo físico” (NUNES, 1991, p.12). Contudo, lembramos, como mencionado anteriormente por Duarte Júnior (1991, p. 66), que isso pode ser educado através de um trabalho sistemático.

Nunes (1991) menciona duas vertentes para o estudo da experiência estética, sendo um subjetivo e o outro objetivo. O subjetivo valoriza os “elementos heterogêneos, como o prazer sensível, os impulsos, os sentimentos e emoções” (NUNES, 1991, p. 14), sendo que algumas correntes inspiradas pela psicologia, chamadas psicologistas, dedicam-se a estudar a tendência do aspecto subjetivo da experiência estética. No aspecto objetivo da experiência estética, valorizam-se os “elementos materiais (sons, cores, linhas, volumes), as relações formais puras (ritmo, harmonia, proporção, simetria), as formas concretas no espaço e no tempo, capazes de produzir efeitos estéticos” (NUNES, 1991, p. 14).

De acordo com Hentschke (1991), o argumento utilizado de que a educação musical possui, sobretudo, um valor estético, permitiu que se libertasse a música e seu ensino de uma subserviência a outras disciplinas. De acordo com a autora, no século XIX e princípio do XX o ensino musical servia principalmente de apoio para o desenvolvimento de preceitos religiosos ou de boa cidadania, e só quando a educação musical passou a ser vista como possuidora de objetivos e justificativas específicas ela pôde se libertar de tal subserviência, principalmente nos países mais desenvolvidos (HENTSCCKHE, 1991, p. 58). No entanto, Fonterrada afirma que a falta de clareza na comunidade escolar brasileira sobre as funções da música continua fazendo com que esta seja destinada a ser utilizada como auxiliar à outras áreas ou disciplinas: “auxiliar a aula de matemática, contribuir para a instalação de bons hábitos, e outras” (FONTERRADA, 2005, p. 12).

Valor Social

O valor social da música foi utilizado como argumento para justificar a presença da educação musical principalmente em escolas do século XIX, pois servia como reforço aos valores religiosos e de ornamento em seus rituais, bem como para ajudar no desenvolvimento de uma boa conduta social, como já mencionado anteriormente neste trabalho. Contudo, tal visão é limitadora, pois a utilização da música apenas como apoio a determinadas funções sociais não propicia o seu desenvolvimento enquanto linguagem simbólica (SWANWICK, 2003, p. 54).

A área da música que se ocupa com a organização social da prática musical é conhecida por sociologia da música. Segundo Green (1997, p.25), as pessoas se agrupam socialmente, podendo tais grupos serem organizados por classe, etnia, gênero, etc. Os usos que tais grupos fazem da música podem ser os mais variados. Neste sentido, a sociologia da música se interessa em conhecer tanto a organização social da prática musical, quanto em estudar a construção social do significado musical para os diferentes grupos.

Green coloca-nos o significado musical chamado por ela de “significado delineado” (GREEN, 1997, p. 28 e 29) como atrelado aos contextos de produção, distribuição e receptividade da música. Tal significado afeta diretamente nossa forma de compreender música. Segundo esta autora, ao ouvirmos determinada música costumamos delinear aspectos extramusicais, consciente ou inconscientemente. Por exemplo, imaginamos o que o intérprete está vestindo, ou que tipo de pessoa escuta aquela música, etc. Apesar de o “significado delineado” não se referir aos materiais sonoros propriamente ditos, eles aparecem para os indivíduos de uma forma tão ligada a estes que parecem emergir da própria música (GREEN, 1997, p.34). Assim, as pessoas fazem uso da música também como um símbolo de identidade social.

Green faz um alerta aos professores para a necessidade de se considerar como tais significados interferem na maneira que o aluno se relaciona com a música, pois as abordagens que não são capazes de considerar os contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos podem afetar seu trabalho em sala de aula. Segundo a autora:

Não importa se se toca, canta, ouve, compõe, estuda ou ensina-se música, pode-se se apossar da música e usá-la como uma peça de nossa indumentária, indicando alguma coisa sobre sua situação social, etnia, gênero, preferência sexual, religião, subcultura, valores políticos, etc. Particularmente no caso de crianças e adolescentes que buscam sua identidade como adultos novos numa sociedade em constante alteração, a música poderá oferecer um

poderoso símbolo cultural ajudando-os na adoção e representação de um 'self' (GREEN, 1997, p. 34).

O conhecimento a respeito dos significados delineados expostos acima, bem como de sua força influenciadora na forma de nos relacionarmos com música ajuda a justificar o porquê de a educação musical acreditar que o trabalho pedagógico deve partir da vivência musical na qual o aluno está inserido, sendo o início de um trabalho que visa a ampliação do alcance musical destes (PENNA, 2002, p. 18).

Do valor social que se atribui à educação musical espera-se a oportunidade para o desenvolvimento de um pensamento crítico da realidade de cada um, onde o aluno é capaz de transformar uma postura de consumidor passivo do que lhe é imposto pela mídia, tendo condições agir de forma mais refletida sobre aquilo que ouve (HENTSCHE, 1991, p.59).

Outra função atribuída ao valor social para legitimar a educação musical em escolas é de que ele seria uma forma de preservar e perpetuar o que é produzido social e culturalmente, o que proporcionaria uma compreensão e valorização das nossas bases culturais (HENTSCHE, 1991, p. 59). Além disso, tais limites poderiam ser ultrapassados, permitindo que, ao conhecer nossa própria cultura, possamos adentrar contextos distintos dos nossos (SWANWICK, 2003, p. 36). Schafer (2001) acredita que estudar a música de outras culturas ajuda a colocarmos a nossa em uma perspectiva adequada (SCHAFER, 2001, p. 296).

Tais pensamentos geraram uma ramificação do valor social, denominado multicultural, considerado um dos mais recentes valores atribuídos à educação musical. Ao considerar a inexistência de sociedades monoculturais, já que todos carregaríamos, de certa maneira, uma dificuldade de identificar nossas raízes (SWANWICK, 1988, p. 25, apud HENTSCHE 1991, p. 59), não poderíamos mais ignorar este aspecto dentro da educação musical. Por isso, acredita-se na música como um meio de propiciar uma melhor integração entre as mais diversas culturas nas escolas. Este valor se vincula diretamente com o valor social, pois ambos tendem a expandir o olhar do indivíduo sobre a diversidade cultural, muitas vezes, dentro da própria comunidade onde vive ou até mesmo dentro da escola, pois “morar no mesmo bairro ou frequentar a mesma escola não corresponde necessariamente a pertencer à mesma rede de relação social, econômica, simbólica, ideológica” (SANTOS, 1990, p. 42). Tal diversidade está presente em espaços menores, como a sala de aula, onde os valores podem se confrontar em virtude do posicionamento cultural de cada um. Neste sentido a música favoreceria a integração e a socialização através das trocas de experiências que o educador terá que favorecer.

Valor Psicológico

Houve um aumento considerável em pesquisas que procuram investigar e conhecer o aspecto cognitivo da experiência musical nas últimas décadas (HENTSCHKE, 1991, p. 59; ILARI 2002 e 2003; PARIZZI, 2006). Através da aquisição destes novos conhecimentos, a cada dia que passa o valor psicológico vem exercendo uma influência maior na justificativa da presença da educação musical nas escolas.

De acordo com Hentschke (1991, p. 59), os primeiros interesses por esta área, datados do início do século XIX até meados da década de 1970, envolviam principalmente a observação e experimentação da maneira pela qual o indivíduo processa a música e quais seriam os possíveis efeitos nele exercidos. Após este período, as investigações voltam-se para a tentativa de conhecer as etapas do desenvolvimento musical nos indivíduos, e o acúmulo de conhecimento nesta área têm inspirado muitos educadores musicais a elaborarem currículos baseados em tais descobertas (BEYER, 1995, p. 56).

Hoje em dia sabe-se que a percepção e a cognição musicais podem ser estimuladas já no primeiro ano de vida do bebê (ILARI, 2002, p. 88). Parizzi, ao estudar o canto espontâneo da criança de zero a seis anos de idade, afirma que é possível notar uma previsibilidade da evolução do curso deste canto, assim como já se conhece o desenvolvimento cognitivo e musical da criança (PARIZZI, 2006, p. 15). Tal dado permite reforçar a contribuição que um educador musical pode trazer ao desenvolvimento musical desde a mais tenra idade, principalmente através de atividades que estimulem o envolvimento da criança com a música, desde que com um bom planejamento.

Desde o surgimento em 1983 da teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner, que a partir da constatação da existência de várias áreas distintas de cognição no cérebro, sugeriu que a inteligência não é unitária, mas sim compartimentada por competências específicas (ILARI, 2003, p. 12), a música e seu estudo podem encontrar justificativa a partir do momento que este pesquisador estudou a inteligência musical. Tal inteligência corresponde à capacidade para perceber e classificar diferenças de sons, de nuances de intensidade, de andamento, de timbres, estilos, etc., que podem ser manifestos não apenas na execução instrumental – como não raramente se associa – mas também através da composição e da apreciação de música. O surgimento dessa teoria ajuda a separar a inteligência musical do conceito de “talento”. Segundo Ilari (2003):

A teoria de Gardner (1983) sugere que todos os seres “normais” (isto é, não portadores de doenças congênicas como autismo ou Síndrome de Down) possuem todos os tipos de

inteligência, todos abertos ao desenvolvimento. Ou seja, diferentemente do talento, a inteligência musical é um traço compartilhado e mutável, isto é, um traço que todos possuem em um certo grau e que é passível de ser modificado (ILARI, 2003, p. 12).

Também encontramos estudos que procuram demonstrar o desenvolvimento que pode ocorrer em outros campos do conhecimento humano como decorrência de experiências musicais. Acredita-se que a prática musical estimule o desenvolvimento do cérebro da criança, auxiliando, além do aprendizado da música em si, também o desenvolvimento da afetividade e da socialização, na aquisição da linguagem, etc. (ILARI, 2003, p. 14).

Valor Tradicional

Para uma sociedade que não possui uma tradição no ensino musical escolar, a concepção acerca do que seria uma educação musical quase sempre se restringe à ideia da prática musical que ocorre em escolas especializadas, ou seja, de que a performance musical em um determinado instrumento é tida como “referência de realização musical” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 8). Segundo Hentschke (1991):

Esta concepção parte de certos princípios que asseveram que a música significa demonstrar habilidade em ao menos um instrumento, capacidade de compor de acordo com o sistema tonal e capacidade de discriminar elementos, estilos e compositores da música. O papel do educador musical neste caso restringe-se ao de dispensador de um sistema tradicional vigente. No entanto se tal valor for tomado como carro-chefe de práticas de Educação Musical, o mesmo pode encaminhar-nos a uma prática etnocêntrica, ou seja, limitar o repertório musical do aluno à nossa cultura ocidental, ou mais especificamente a repertórios regionais (HENTESCKHE, 1991, p. 60).

Entretanto, para a educação musical destinada à escola regular, o tipo de aprendizado mencionado acima nem sempre é o mais indicado, seja pelas próprias condições oferecidas pelo sistema (aulas com turmas com número grande de alunos, ausência de equipamentos tais como instrumentos musicais, além da carga horária insuficiente), seja pelo próprio objetivo da Educação Musical neste contexto (o de não formar músicos-instrumentistas, mas sim desenvolver a capacidade de compreensão da

linguagem musical como discurso simbólico) (PENNA, 1991; FRANÇA; SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003).

Neste sentido, França e Swanwick acreditam no que chamam de “uma educação musical abrangente”, como aquela que vai além da concepção tradicional de ensino de música (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8). Tais autores defendem que não só a performance, mas também que a composição e a apreciação devem constar de forma integrada e interativa a Educação Musical. Isto porque “embora diferentes em sua natureza psicológica, [as modalidades de composição, apreciação e performance] são indicadores da compreensão musical e as janelas através das quais ela pode ser investigada” (p. 7).

A crença de que o fazer musical restringe-se apenas à performance instrumental pode reforçar a ideia, preconceituosa, de que a música é uma atividade reservada apenas para alguns indivíduos portadores de um merecimento “divino”, ou “inspirados”. A prática instrumental requer determinadas habilidades motoras que são adquiridas tão somente através de muita prática e esforço ao longo de certo tempo de estudo. Contudo, como já mencionado, a prática instrumental não é a única maneira de adquirir conhecimento em música e de demonstrar tal conhecimento. A performance que estará presente numa educação musical dentro da escola regular vai além da ideia de virtuosismo instrumental tradicionalmente conhecido. Para França e Swanwick, a “performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14).

Conclusão

O sucesso de uma boa educação musical no contexto da educação formal exige a compreensão sobre suas etapas, valores e funções, que devem ser os principais guias para o trabalho do educador musical. Saber aonde se quer e se pode chegar através da educação musical, bem como utilizar de maneira consciente os meios que se podem adotar para se alcançar determinados objetivos são coisas que precisam estar claras a todos os educadores musicais.

Para que haja maior clareza em relação a tudo isso, é extremamente importante refletir e planejar ações para que a educação musical não se torne apenas um elemento alegórico no currículo escolar. Devemos trabalhar para que seus valores sejam compreensíveis não só por músicos, mas pela sociedade em geral, incluindo diretores de

escolas, pais, alunos e todos aqueles dispostos pela causa da educação. É preciso conhecer as potencialidades da música no desenvolvimento humano, desde o aspecto físico até o mental, explorando todos os níveis de compreensão da música enquanto linguagem. Se conseguirmos oferecer esse tipo de educação musical, estaremos dando importantes contribuições para que tenhamos, num futuro próximo, indivíduos mais capazes de agir de maneira crítica e consciente sobre o produto artístico de sua sociedade, e isso poderá se refletir em questões sociais, políticas e, sobretudo, aquelas intrinsecamente humanas.

Este artigo é fruto da revisão bibliográfica do projeto de pesquisa “Música e valor: concepções de diretores de escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte sobre a aula de Música”, desenvolvido no Centro de Pesquisa da Escola de Música da UEMG e financiado pela FAPEMIG. Prevê-se uma futura publicação com o resultado da pesquisa em momento oportuno

Referências

ARROYO, Margarete. Educação musical: um processo de aculturação ou de enculturação? *Em Pauta*, v. 1, n. 2, jun. 1990, p. 29-43.

BEYER, Esther. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*, n. 2, jun. 1995, p. 53-67.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* 12 ed. Campinas: Papirus, 1991.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. Unesp. 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, dez. 2002, p. 5-41.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, n. 6, set. 2001, p. 73 - 86.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, v. 4, n. 4, set. 1997, p.25-35.

GROSSI, Cristina. Educação musical: uma forma de conhecimento significativo. *Em Pauta*, v. 1, n. 2, jun. 1990, p. 44-51.

HENTSCHKE, Liane. A Educação musical: um desafio para a educação. *Educação em Revista*, n. 13, jun. 1991, p. 55-61.

ILARI, Beatriz S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, n. 7, set. 2002, p. 83-90.

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, n. 9, set. 2003, p. 7-16.

LOUREIRO, Alicia M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, n. 10, mar. 2004, p. 65-74.

MARTINS, R. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1991.

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

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, n. 7, set. 2002, p. 7-19.

QUEIROZ, Luis R. S.; MARINHO, Vanildo M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, n. 17, set. 2007, p. 69-76.

SANTOS, Regina Márcia S. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música). *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 1, 1990, p. 31-52.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterrada, Magda R. Gomes e Maria L. Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

.....

Ana Carolina Nunes do Couto é mestre e especialista em Educação Musical pela UFMG, graduada em Licenciatura em Música pela UEL (PR). Atuou como professora da Escola de Música da UEMG de 2005 a 2009, onde idealizou e iniciou a pesquisa “Música e valor: concepções de diretores de escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte sobre a aula de Música”, em andamento nesta instituição. Atualmente é professora assistente no Departamento de Música UFPE.

Israel Rodrigues Souza Santos é aluno do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Musical Escolar na Escola de Música da UEMG. Atualmente é bolsista de iniciação científica pela FAPEMIG participando da pesquisa intitulada “Música e valor: concepções de diretores de escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte sobre a aula de Música” (em andamento). Também atua como professor da Fundação de Educação Artística ministrando aulas de musicalização e violão. Ministra aulas para alunos de escolas públicas no programa de concertos didáticos da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais e é oficinairo de musicalização e violão no Programa Fica Vivo!