

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS EM ESCOLAS  
ESTRANGEIRAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO:  
TRÊS ESTUDOS DE CASO**

DÉBORA FERREIRA SANTOS BRAGA

RIO DE JANEIRO, 2011

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS EM ESCOLAS ESTRANGEIRAS  
DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: TRÊS ESTUDOS DE CASO

por

DÉBORA FERREIRA SANTOS BRAGA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do Professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2011

*Este trabalho é dedicado a todos aqueles que batalham por uma educação musical de  
qualidade no Brasil.*

## AGRADECIMENTOS

*À minha família, por todo o amor, amizade e suporte concedidos ao longo de minha vida.*

*A Ricardo Lemos Azevedo, pela compreensão, pelo afeto e pelo suporte nos últimos meses.*

*Ao Professor Dr. José Nunes Fernandes, pela orientação desta pesquisa.*

*À CAPES, pelo suporte financeiro nos anos de pesquisa.*

*Aos membros da minha banca, Professor Dr. José Nunes Fernandes, Professor Dr. Eduardo Lackschevitz, Professor Dr. Lélío Silva, Professor Dr. Marcos Vieira Lucas, Professora Dra. Luciana Requião.*

*Aos mestres da Unirio, por todo o conhecimento compartilhado desde 2002, ano em que entrei para a graduação.*

*Aos mestres do PPGM com quem tive aula, por sua competência e sabedoria compartilhada.*

*Ao coordenador do PPGM Sérgio Barrenechea, pela compreensão, sobretudo nos últimos meses.*

*Ao Seu Ari, pela simpatia, por sua recepção cuidadosa e pelas orientações pacientes de sempre.*

*Aos amigos de mestrado, pelos momentos de alegria e força divididos.*

*Ao querido amigo José Teixeira d'Assumpção Jr., pelo incentivo e apoio de sempre em nossa caminhada.*

*Aos meus eternos mestres, a quem devo muito de minha formação e meu amor pela música: Amarílis Santiago, Patrícia Costa, Malu Cooper e Hamilton Cattete.*

*Aos professores Nenna Carneiro, Daniel Puig, Gabriela Capper, Rodrigo Russano e Mário Dantas, pela recepção carinhosa quando da realização de minha pesquisa de campo.*

*Aos coordenadores e diretores do Liceu Molière, da Escola Alemã Corcovado e da Rio International School, pela oportunidade concedida para a realização desta pesquisa.*

*A Ricardo Prins, por traduzir textos essenciais..*

*Aos amigos “de praça” Denize Rodrigues, Djane Jobim, Danilo Frederico, Jefferson Barbosa, Aurélio Oliosi e Luciana Milagres pelos momentos de descontração de sempre.*

*A Eulalia Fernandes, pelo cuidado, apoio, carinho e torcida de sempre.*

*A todos os outros amigos que, mesmo não citados, fazem parte de minha história e me trazem sempre muitos motivos para sorrir.*

BRAGA, Débora Ferreira Santos. *Análise das práticas pedagógico-musicais em escolas estrangeiras do município do Rio de Janeiro: três estudos de caso*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas pedagógico-musicais em três escolas estrangeiras do município do Rio de Janeiro: Liceu Molière (escola francesa), Escola Alemã Corcovado e *Rio International School* (escola americana). Em cada instituição, foram analisadas as práticas pedagógico-musicais do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979), bem como os objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos fundamentos filosóficos da educação musical de Temmerman (1991). As informações foram coletadas através da observação de aulas, análise dos programas de música de cada instituição e questionários enviados aos professores de música. A primeira análise indica que as atividades musicais das três escolas se relacionam com os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, porém com algumas lacunas; a segunda evidencia que os objetivos e conteúdos do ensino de música destas escolas se enquadram na filosofia intrínseca da educação musical, ou educação estética. Os resultados obtidos colocam as escolas estrangeiras e as escolas brasileiras em posições opostas no que diz respeito à valorização do ensino de música, investimento em infraestrutura, sistematização e consolidação da disciplina; no entanto, algumas de suas práticas pedagógico-musicais apresentam semelhanças.

Palavras-chave: Escolas estrangeiras – Ensino de Música – Práticas pedagógico-musicais

BRAGA, Débora Ferreira Santos. *Analysis of musical-pedagogical practices in foreign schools in the municipality of Rio de Janeiro: three case studies*. 2011. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

### **ABSTRACT**

The present study analysed musical and pedagogical practices in three foreign schools of Rio de Janeiro: Liceu Molière (French), Escola Alemã Corcovado (German), and Rio International School (American). These practices were observed in classes ranging from the 1st through the 5th year of elementary education and confronted with parameters of the C(L)A(S)P Model (Swanwick, 1979), while the goals and content of music teaching were studied in relation to Temmerman's philosophical foundations of music education (1991). Data was gathered in classroom observation, as well as from analysis of the schools' music programs and from questionnaires sent to music teachers. The first analysis indicates that musical activities in all three schools are related to the parameters of Model C(L)A(S)P, although with some gaps; the second points out that the goals and content of music education at these schools are framed by the intrinsic philosophy of music education, or aesthetic education. Although the results set foreign and Brazilian schools in opposite positions regarding the appreciation of music education by school administration, and the financial investment in support, organization and the consolidation of the discipline, some of their musical-pedagogical practices have shown several points of similarity.

Keywords: Foreign Schools – Music Teaching – Musical-pedagogical practices

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ANEXOS</b>	viii
<b>LISTA DE QUADROS</b>	ix
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	x
<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>1. A EDUCAÇÃO MUSICAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS</b>	6
1.1 Desafios atuais da educação musical no Brasil	
<b>2. METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	24
2.1 O início da pesquisa	
2.2 Participantes da pesquisa	
2.3 Abordagem qualitativa	
2.4 Estudo de caso	
2.5 Técnicas de pesquisa	
2.5.1 Observação	
2.5.2 Análise de documentos	
2.5.3 Questionários	
2.6 Análise dos dados	
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	47
3.1 Os fundamentos filosóficos da educação musical de Nita Temmerman (1991)	
3.2 O modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979)	
3.2.1 Os parâmetros da educação musical	
3.2.2 O modelo em ação	
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	69
4.1 Liceu Molière ( <i>Lycée Molière</i> )	
4.1.1 Informações gerais	
4.1.2 O ensino de música	
4.1.2.1 Análise das práticas pedagógico-musicais em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick	
4.1.2.1.1 <i>Cours préparatoire</i> (CP) – <i>Élémentaire</i> (1º ano do Ensino Fundamental)	
4.1.2.1.2 <i>Cours élémentaire 1ère année</i> (CE1) – <i>Élémentaire</i> (2º ano do Ensino Fundamental)	
4.1.2.1.3 <i>Cycle des apprentissages fondamentaux - Programme du CP et du CE1</i> (Ciclo básico de aprendizagem – Programa do CP e CE1)	
4.1.2.1.4 <i>Cours élémentaire 2ème année</i> (CE2) – <i>Élémentaire</i> (3º ano do Ensino Fundamental)	
4.1.2.1.5 <i>Cours moyen 1ère année</i> (CM1) – <i>Élémentaire</i> (4º ano do Ensino Fundamental)	
4.1.2.1.6 <i>Cours moyen 2ème année</i> (CM2) – <i>Élémentaire</i> (5º ano do Ensino Fundamental)	

4.1.2.1.7 <i>Cycle des approfondissements - Programme du CE2, du CM1 et du CM2</i> (Ciclo de aprofundamento - Programa do CE2, CM1 e CM2)	
4.1.2.2 Análise dos objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos fundamentos filosóficos da educação musical de Nita Temmerman (1991)	
4.2 Escola Alemã Corcovado ( <i>Deutsche Schule Rio de Janeiro</i> )	
4.2.1 Informações gerais	
4.2.2 O ensino de música	
4.2.2.1 Análise das práticas pedagógico-musicais em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick	
4.2.2.1.1 Turma 1 - 1º ano do Ensino Fundamental	
4.2.2.1.2 Turma 2 - 2º ano do Ensino Fundamental	
4.2.2.1.3 Turma 3 - 3º ano do Ensino Fundamental	
4.2.2.1.4 Turma 4 - 4º ano do Ensino Fundamental	
4.2.2.1.5 Turma 5 - 5º ano do Ensino Fundamental	
4.2.2.2 Análise dos objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos fundamentos filosóficos da educação musical de Nita Temmerman (1991)	
4.3 <i>Rio International School</i>	
4.3.1 Informações gerais	
4.3.2 O ensino de música	
4.3.2.1 Análise das práticas pedagógico-musicais em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick	
4.3.2.1.1 <i>Grade 1 (Elementary School)</i> - 1º ano do Ensino Fundamental	
4.3.2.1.2 <i>Grade 2 (Elementary School)</i> - 2º ano do Ensino Fundamental	
4.3.2.1.3 <i>Grade 3 (Elementary School)</i> - 3º ano do Ensino Fundamental	
4.3.2.1.4 <i>Grade 4 (Elementary School)</i> - 4º ano do Ensino Fundamental	
4.3.2.1.5 <i>Grade 5 (Elementary School)</i> - 5º ano do Ensino Fundamental	
4.3.2.2 Análise dos objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos fundamentos filosóficos da educação musical de Nita Temmerman (1991)	
4.4 Considerações sobre os resultados	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	191
<b>REFERÊNCIAS</b>	195
<b>ANEXOS</b>	200

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Carta de apresentação da Unirio para a pesquisa de campo	200
ANEXO 2. Modelo do questionário enviado aos professores de música	201
ANEXO 3. Currículo de música do Ensino Fundamental Inicial da Escola Alemã Corcovado	208
ANEXO 4. Currículo de música do Ensino Fundamental Inicial da <i>Rio International School</i>	224

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Organização da pesquisa de campo nas escolas	39
QUADRO 2. Uma hierarquia de objetivos	66
QUADRO 3. Dias da semana e turmas observadas – CP	78
QUADRO 4. Dias da semana e turmas observadas – CE1	81
QUADRO 5. Competências desenvolvidas ao final da turma CE1	87
QUADRO 6. Dias da semana e turmas observadas – CE2	88
QUADRO 7. Dias da semana e turmas observadas – CM1	90
QUADRO 8. Dias da semana e turmas observadas – CM2	92
QUADRO 9. Competências desenvolvidas ao final da turma CM2	98
QUADRO 10. Dias da semana e turmas observadas – Turma 1	114
QUADRO 11. Objetivos específicos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Turmas 1	118
QUADRO 12. Dias da semana e turmas observadas – Turma 2	121
QUADRO 13. Objetivos específicos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Turmas 2	123
QUADRO 14. Dias da semana e turmas observadas – Turma 3	126
QUADRO 15. Objetivos específicos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Turmas 3	128
QUADRO 16. Dias da semana e turmas observadas – Turma 4	131
QUADRO 17. Objetivos específicos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Turmas 4	134
QUADRO 18. Dias da semana e turmas observadas – Turma 5	138
QUADRO 19. Objetivos específicos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Turmas 5	141
QUADRO 20. Dias da semana e turmas observadas – <i>Grade 1</i>	156
QUADRO 21. Objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – <i>Grade 1</i>	161
QUADRO 22. Dias da semana e turmas observadas – <i>Grade 2</i>	161
QUADRO 23. Objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – <i>Grade 2</i>	165
QUADRO 24. Dias da semana e turmas observadas – <i>Grade 3</i>	166
QUADRO 25. Objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – <i>Grade 3</i>	171
QUADRO 26. Dias da semana e turmas observadas – <i>Grade 4</i>	172
QUADRO 27. Objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – <i>Grade 4</i>	177
QUADRO 28. Dias da semana e turmas observadas – <i>Grade 5</i>	178
QUADRO 29. Objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – <i>Grade 5</i>	182

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Entrada do Liceu Molière	71
FIGURA 2. Um dos prédios da escola Corcovado	101
FIGURA 3. Uma das quadras da escola	101
FIGURA 4. Sala de música do <i>Kindergarten</i> (Educação Infantil)	107
FIGURA 5. Sala de música do <i>Kindergarten</i> (Educação Infantil)	107
FIGURA 6. Sala de música do <i>Kindergarten</i> (Educação Infantil)	108
FIGURA 7. Sala de música do <i>Kindergarten</i> (Educação Infantil)	108
FIGURA 8. Sala de música do Ensino Fundamental e Médio	108
FIGURA 9. Sala de música do Ensino Fundamental e Médio	109
FIGURA 10. Sala de música do Ensino Fundamental e Médio	109
FIGURA 11. Sala de música do Ensino Fundamental e Médio	109
FIGURA 12. Centro cultural	110
FIGURA 13. Violões da sala de música do Ensino Fundamental e Médio	110
FIGURA 14. Materiais didáticos disponíveis na sala de música do Ensino Fundamental e Médio	111
FIGURA 15. Notação para leitura na flauta	127
FIGURA 16. Entrada da <i>Rio International School</i>	147
FIGURA 17. Vista da igreja da escola	147
FIGURA 18. Sala de música	152
FIGURA 19. Sala de música	153
FIGURA 20. Saleta de música	153
FIGURA 21. Sala de música (sala dos violões)	153
FIGURA 22. Sala de música (sala dos violões)	154
FIGURA 23. Partitura não convencional de sons agudos e graves	162
FIGURA 24. Partitura não convencional de sons agudos e graves e de sons fortes e fracos	162

## INTRODUÇÃO

O interesse em analisar as práticas pedagógico-musicais de escolas estrangeiras no município do Rio de Janeiro construiu-se de maneira gradativa. Minha prática como professora de música da educação básica em escolas públicas e particulares e a constante necessidade de criar e pensar em atividades pedagógico-musicais despertaram em mim a curiosidade a respeito das práticas educacionais de outros professores de música, em outros contextos. As trocas informais com colegas de profissão, além de relatos de inúmeros trabalhos acadêmicos, confirmam a dispersão de práticas na educação básica (Penna, 2004b), já que, na maioria dos casos, o professor é o único responsável pela seleção de conteúdos, objetivos e estratégias metodológicas. Cabe lembrar que a orientação oficial para a área de Arte – os Parâmetros Curriculares Nacionais – não é obrigatória, além de apresentar propostas bastante flexíveis para a área e delegar às escolas a decisão de como abordá-las<sup>1</sup>. Essa liberdade e, por conseqüência, grande responsabilidade sobre *o que e como* ensinar geram nos professores de música (sobretudo os recém-chegados à profissão) certa insegurança, o que faz com que a busca por novas ideias e as trocas de experiências entre eles sejam intensas.

Esta busca por novas ideias, ou seja, por outras práticas, constituiu o pontapé inicial para o meu primeiro projeto de pesquisa, cujo objetivo principal seria mapear e analisar as práticas pedagógico-musicais nos contextos das escolas públicas e particulares de educação básica, no município do Rio de Janeiro<sup>2</sup>. Questões como “O que se faz em sala de aula?”; “Os alunos tocam, cantam, improvisam, compõem,

---

<sup>1</sup> Para uma análise mais detalhada da proposta de música dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, ver Penna (2001).

<sup>2</sup> Em um momento posterior, haveria a delimitação da área e das escolas.

escutam?”; “Que tipos de atividades são desenvolvidos para aquisição dos conteúdos?”; “São propostos jogos, atividades mais lúdicas ou ligadas ao ensino tradicional de música<sup>3</sup>?” nortearam o projeto inicial. Como outra consequência da influência de minha atuação profissional, aquele trabalho teria como foco as atividades pedagógico-musicais desenvolvidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos).

Ao fazer uma primeira revisão da literatura, buscando trabalhos que tivessem como tema o ensino de música na educação básica, deparei-me com uma grande quantidade<sup>4</sup>. Os temas investigados são os mais variados: análise de práticas pedagógico-musicais e de currículos; formação de professores; concepções de educação musical por parte de professores, coordenadores e diretores; funções da música na escola regular; relação entre políticas educacionais e a prática nas escolas; a atuação de professores não especializados em música (professores “generalistas”); educação musical na escola básica e o multiculturalismo; educação musical na escola básica e as novas tecnologias, entre outros. Apesar da diversidade, todos estes temas apresentam um aspecto em comum: emergem no contexto das escolas públicas (grande maioria) e particulares de educação básica brasileiras.

O interesse pelos processos da educação musical em espaços formais de educação pode ser corroborado pela listagem de teses e dissertações de educação musical, produzidas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros em música, bem como em diversas áreas, conforme o estudo de Fernandes (2006). Dentre as especialidades da subárea, a que mais concentra trabalhos é a de “Processos Formais e

---

<sup>3</sup> Refere-se ao ensino que tem como referência a música tradicional europeia, voltado para o aprimoramento técnico (ver Freire, 2001; Fernandes, 2004), também denominado por alguns autores como “ensino conservatorial” (ver Penna, 1995).

<sup>4</sup> Ver, por exemplo, Penna, 1995, 2002, 2004a, 2004b, 2008; Fernandes, 1998, 1999, 2004; Souza; Hentshcke; Oliveira, 1999; Hentshcke; Oliveira, 2000; Loureiro, 2001; Del Ben, 2002, 2005, 2006; Arroyo, 2003, 2004; Machado, 2003; Hummes, 2004; Álvares, 2005; Figueiredo, 2005; Oliveira, 2005; Santos, 2005; Spanavello; Bellochio, 2005; Bona, 2006; Diniz; Del Ben, 2006; Eisenberg, 2006; Fucci-Amato, 2006; Sanchotene, 2006; Santos, 2006; Hirsch, 2007; Queiroz; Marinho, 2007; Soares, 2008; Galizia, 2009; Ordine, 2009; Veber, 2009.

Não-Formais da Educação Musical” (educação básica e educação especializada), apresentando a quantidade de 201 trabalhos, considerando a produção discente até 2005. Os números sobre os demais temas não alcançam a centena.

Diante da recorrência de temas ligados ao contexto das escolas públicas e privadas brasileiras, surgiu a ideia que originou esta pesquisa: mudar o foco de investigação para as escolas estrangeiras. Como este contexto educacional não havia sido abordado em pesquisas anteriores, não somente no Rio de Janeiro, mas em todo o Brasil, sendo, portanto, desconhecido pelo meio acadêmico, qualquer foco de investigação seria relevante para uma pesquisa inicial. Assim, o recorte metodológico poderia ser definido posteriormente, e dependeria, principalmente, da aceitação por parte dessas escolas em fornecer dados para a pesquisa.

A lacuna existente na literatura da área da educação musical pôde ser confirmada pela revisão dos principais periódicos brasileiros da área da música (Debates-Unirio, Hodie, Opus, Permusi-UFMG e Em Pauta-UFRGS<sup>5</sup>), dos anais da ANPPOM (I ao XX congressos), do livro “Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical – Índice de Autores e Assuntos”, publicados em três volumes (1992-1997; 1998-2002 e 2002-2005) e dos anais da ABEM (2006-2010) disponibilizados online<sup>6</sup>. Em todas as publicações analisadas, não foram encontrados trabalhos sobre o ensino da música em escolas estrangeiras no Brasil.

Em outra base de buscas, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram encontrados os trabalhos de Garbosa (2003)<sup>7</sup>, Kothe (2008) e Ferla (2009), em

---

<sup>5</sup> Foram analisados os seguintes números de cada periódico: Revista Debates-Unirio: números 1, 2, 3, 4, 5 e 6; Revista Hodie: volumes 1 a 10; Revista Opus: volumes 1 a 15; Revista Permusi-UFMG: números 1 a 23; Revista Em Pauta-UFRGS: volumes 11 a 18.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/anais.html>.

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que a pesquisa aqui mencionada também aparece sob forma de artigo na Revista da ABEM nº 10 - Garbosa (2004). No entanto, por se tratar de um artigo baseado em sua tese de doutorado, deixei para fazer a menção à tese, agrupando-a com os outros trabalhos de tema semelhante.

um total de 295 teses e dissertações cujo assunto<sup>8</sup> era “Educação Musical”. Os dois primeiros apresentam aspectos do ensino de música em escolas teuto-brasileiras<sup>9</sup> da região Sul do Brasil, decorrentes da utilização de cancioneiros específicos em períodos passados (década de 30 e período de 1968 a 1976, respectivamente); o terceiro trabalho versa sobre a trajetória da professora Helma Bersch nos anos de 1932 a 1981, frente ao ensino de música no contexto da imigração alemã católica, também na região Sul.

Apesar da proximidade com o objeto desta pesquisa, os trabalhos mencionados não se configuram como pesquisas sobre o contexto das escolas estrangeiras, visto que tratam de uma realidade muito específica (contexto da imigração alemã no Sul do Brasil), com sua investigação recaindo sobre o passado, o que lhes confere uma abordagem histórica (diferentemente do objeto desta pesquisa, situado no presente). Além disso, não há referência ao termo “escolas estrangeiras” em nenhum dos três trabalhos.

Ainda na base Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram digitados os termos “escolas estrangeiras” e “escolas bilíngues” nos campos “assunto”, “título” e “resumo” na seção “Procura Avançada”. Nenhum trabalho na área de Educação Musical foi encontrado<sup>10</sup>.

Portanto, a existência desta lacuna na literatura reforçou a escolha pelo tema das escolas estrangeiras do município do Rio de Janeiro. Os dois projetos de pesquisa foram sintetizados em um, cujo objetivo geral é: analisar as práticas pedagógico-musicais em escolas estrangeiras do município do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos são

---

<sup>8</sup> O mecanismo de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações está dividido em “Procura Básica” e “Procura Avançada”. Na seção “Procura Básica”, ao inserir o termo “Educação Musical” em “procurar”, foram listadas as 295 teses e dissertações relacionadas ao tema. Na seção “Procura Avançada”, ao digitar no campo “assunto” o termo “Educação Musical”, as mesmas 295 teses e dissertações foram listadas.

<sup>9</sup> Escolas de origem alemã.

<sup>10</sup> Os trabalhos listados, em sua maioria, referiam-se ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

analisar as práticas pedagógico-musicais em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979) e os objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos fundamentos filosóficos da educação musical de Nita Temmerman (1991).

O método utilizado foi o estudo de caso qualitativo e a coleta de dados foi realizada através de observação, aplicação de questionários e análise de documentos. A análise de dados teve como base os referenciais teóricos de Swanwick (1979 – Modelo C(L)A(S)P) e Temmerman (1991 – Fundamentos Filosóficos da Educação Musical).

O trabalho desenvolvido está dividido em quatro capítulos. No primeiro, há um breve relato da trajetória do ensino da música nos currículos escolares desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e seus principais desdobramentos. No segundo capítulo, descrevo a metodologia utilizada, especificando o início da pesquisa e seus participantes, o tipo de estudo e de abordagem, as técnicas utilizadas para coleta de dados e o processo de análise dos dados. O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico dessa pesquisa, base para análise dos dados e o quarto, a apresentação e discussão dos resultados, com algumas considerações sobre as práticas pedagógico-musicais das três escolas estrangeiras.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma síntese dos resultados e as possíveis contribuições desta pesquisa não só para a área acadêmica, mas para todos aqueles que estão envolvidos com a educação musical e que buscam por novos horizontes de ação.

## **1 A EDUCAÇÃO MUSICAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

Desde a década de 70 a educação musical ocupa um espaço potencial (Penna, 2004a) na educação básica brasileira: as leis educacionais garantiram a obrigatoriedade do ensino de arte ao longo das décadas; no entanto, como alguns autores salientam (Beineke, 2004; Penna, 2004a, 2008; Figueiredo, 2005; Fonterrada, 2008), geralmente há uma distância entre aquilo que é proposto em termos de legislação e o que acontece no âmbito escolar. Além disso, a presença da arte nos currículos escolares tem sido marcada pela “indefinição, ambiguidade e multiplicidade” (Penna, 2004a, p.20).

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, do ano de 1971, a Educação Artística, como componente curricular, passou a fazer parte dos currículos escolares brasileiros, em caráter obrigatório. Segundo Penna (2004a), o uso do termo no texto da lei não exprimia com clareza quais modalidades artísticas seriam contempladas. O campo da Educação Artística vai sendo definido aos poucos, através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e também através da prática nas escolas.

Dois anos após a promulgação da Lei nº 5.692/71, o curso de Licenciatura em Educação Artística foi dividido em duas modalidades<sup>11</sup>: licenciatura de 1º grau, também chamada de licenciatura curta, cuja habilitação era geral em Educação Artística, e através da qual os profissionais eram capacitados para atuação nesse nível de ensino, e licenciatura plena<sup>12</sup>, cuja formação possibilitava habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho.

---

<sup>11</sup> Os termos normativos relacionados ao curso de licenciatura em Educação Artística são mencionados por Penna (2004a): Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73.

<sup>12</sup> Vale ressaltar que esta modalidade também englobava a habilitação geral em Educação Artística.

A abordagem destas modalidades artísticas para a prática escolar da educação básica foi enunciada somente no ano de 1977 através de novo parecer<sup>13</sup>, como destaca Penna (2004a). Este parecer, em relação ao ensino de música, refutava a prática escolar anterior, limitada à teoria musical ou ao canto coral<sup>14</sup>, tradicionalista:

Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o *domínio técnico*, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos (Brasil, 1997, p. 22, grifos meus).

Uma nova concepção, mais ampla e contemplada pela habilitação geral em Educação Artística, referia-se a uma abordagem integrada das modalidades artísticas. No entanto, Hentschke e Oliveira (2000) atentam para a confusão que foi gerada entre as noções de “integração” e “polivalência”. O próprio texto da Resolução CFE nº 23/73 e do Parecer CFE nº 540/77 determinava o não direcionamento da Educação Artística a uma linguagem específica e a preferência por professores de caráter polivalente no antigo 1º grau (Penna, 2004a). Como consequência, ocorreu a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem e, mesmo que a prática da Educação Artística se diferenciasse de escola para escola, houve a predominância das artes plásticas nos currículos escolares, uma vez que a maior parte dos cursos de formação dos professores concentrava-se nessa área, contribuindo, assim, para a ausência significativa da música nas escolas ao longo dos anos.

O enfraquecimento das subáreas artísticas e a superficialidade com que eram trabalhadas também foram consequência da frágil formação daqueles profissionais:

---

<sup>13</sup> Parecer CFE nº 540/77 (Penna, 2004a).

<sup>14</sup> Esta concepção estava relacionada à prática do canto orfeônico nas escolas. Vale ressaltar que, mesmo com a substituição do termo “Canto Orfeônico” por “Educação Musical” pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, não houve uma mudança efetiva no ensino da música, visto que os professores atuantes ainda eram os mesmos (Fonterrada, 2008).

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem (Brasil, 1997, p.24).

Quanto aos princípios da Educação Artística, Fonterrada (2008) afirma que estes se afastam “[...] do rigor da *educação tradicional*, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações, enfim, os usuais procedimentos de ensino da música (p.218, grifo da autora)”. Em relação ao ensino da música, a autora salienta que o discurso que embasava a proposta privilegiava uma expressão musical comprometida com a prática e a experimentação, além da busca pela ampliação do universo sonoro do aluno. Essas ideias estavam em consonância com aquelas veiculadas pela educação musical experimental de Self, Paynter, Schafer, Porena, e possuíam origem, segundo Penna (2004a), no pós-guerra, devido às mudanças estético-musicais da época e ao surgimento da arte-educação, movimento originado nas Artes Plásticas que enfatizava a criatividade e a expressão pessoal no desenvolvimento global do indivíduo. No entanto, a aproximação se fez apenas ideologicamente:

[...] o professor de música das escolas não sabe muito bem o que fazer para proporcionar experiências criativas em música. Via de regra, essa linha caracterizava-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolviam a partir da escolha de atividades pelos alunos, que transitavam aleatoriamente pelas diferentes áreas. [...] [professores e alunos confundiam] espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderiam ao fazer e à chamada expressão livre, num exercício de pseudoliberalidade (Fonterrada, 2008, p.219).

Penna (2004a) afirma que muitos dos professores aderiram à “criatividade” como uma tentativa de camuflar sua formação musical deficitária, oriunda dos tempos do canto orfeônico. Na época de sua implementação, em âmbito nacional, não havia

número suficiente de professores de música, o que fez com que cursos rápidos de formação (no período das férias) fossem ofertados na tentativa de suprir aquela carência. Como estes cursos eram rápidos e frágeis, os professores necessitavam de constante auxílio em sua formação, proporcionado pelo SEMA<sup>15</sup>. No entanto, o difícil acesso aos grandes centros e a precariedade dos meios de comunicação impossibilitavam essa prática contínua.

O ensino de música, ausente da maioria das escolas e, quando existente, desvalorizado e disperso em termos de concepções e práticas, passou a ser objeto de investigação de vários trabalhos no âmbito acadêmico, muitos dos quais criticaram severamente a polivalência da Educação Artística. Tais posicionamentos e a difusão da necessidade de recuperação das especificidades de cada área artística garantiram, segundo Penna (2004a), a mudança do termo “Educação Artística” por “Ensino de Arte”, contemplado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei 9.394, que torna a arte componente curricular obrigatório. No entanto, a nova expressão continua a contribuir para um cenário de indefinição e ambiguidade para a área, pois gera muitas interpretações e, conseqüentemente, inúmeras possibilidades de concretização.

Outra medida governamental importante para o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, para a área da Arte, foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos Fundamental e Médio (Brasil, 1997a, 1998a, 1999), pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de melhorar a qualidade no ensino e de desenvolver profissionalmente o professor (Penna, 2004a). Embora tais documentos sejam uma orientação oficial para a prática pedagógica, não possuem

---

<sup>15</sup> Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) - instituição criada em 1932 com o intuito de implementação do Canto Orfeônico, dirigida por Villa-Lobos.

caráter obrigatório, “e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos” (p. 23).

Os PCN para o Ensino Fundamental estão subdivididos em dois conjuntos de documentos: um para o 1º e 2º ciclos (antigas 1ª à 4ª séries) e outro para o 3º e 4º ciclos (antigas 5ª à 8ª séries). Em ambos a área de Arte está presente, assim como as demais áreas de conhecimento<sup>16</sup>, além dos temas transversais<sup>17</sup>. São propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais (em substituição ao termo “artes plásticas”, por ser mais abrangente<sup>18</sup>), dança, música e teatro. No documento elaborado para o Ensino Médio, a Arte aparece como disciplina potencial, sobre o qual Penna (2004a) constata:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino (Brasil, 1999) são bem mais sucintos e genéricos que os documentos para o ensino fundamental; o texto sobre Arte (como o de qualquer outra disciplina) não é muito extenso, além de que não inclui uma proposta específica para cada linguagem artística. [...] a proposta para o ensino médio mantém a multiplicidade interna da área, levando-a ainda mais adiante – com a referência às artes audiovisuais -, mas tampouco explicita como tornar viável a sua concretização na prática escolar cotidiana (p.24).

A mesma falta de direcionamento para a área de Arte é encontrada nos documentos orientadores do Ensino Fundamental. Estes preveem que cada estabelecimento de ensino seja responsável por decidir quais linguagens artísticas serão trabalhadas, além de quando e como (Penna, 2004a). Essa flexibilidade está relacionada a fatores como falta de recursos humanos (profissionais habilitados), financeiros e materiais (considerando a precariedade de infraestrutura de muitas escolas do país), diferenças entre os contextos educacionais (basta pensar na realidade dos grandes centros e de cidades do interior) e, segundo Penna (2001), “compromete a função básica

---

<sup>16</sup> Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física.

<sup>17</sup> Os temas transversais - Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – não configuram disciplinas curriculares, e sim temas que devem ser trabalhados pelas demais áreas já existentes.

<sup>18</sup> “As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance)” (Brasil, 1997, p.45).

dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é garantir um padrão de qualidade no ensino” (p.47).

Um ponto criticado pela autora é a abordagem global das orientações didáticas, as quais são “fortemente marcadas pela perspectiva das artes plásticas [...] [e] não esgotam o que é necessário para o trabalho pedagógico com as demais modalidades artísticas – Música, Teatro e Dança” (Penna, 2001, p.43 e 44). As indicações práticas de viabilização dos PCN nas escolas não são enfocadas nas linguagens artísticas como são os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação (Penna, 2001). Uma das poucas indicações dessa concretização é o subitem “Trabalho por projetos”, o qual pode reforçar a função de “organizador de festas” que muitos professores de arte assumem no espaço escolar (p.46).

Outro indicativo de flexibilidade é o fato de que os PCN não sugerem quais conteúdos serão abordados, tampouco indicam algum sequenciamento. O professor, portanto, possui grande liberdade e responsabilidade ao organizar sua prática pedagógica. Penna (2001) alerta que

Esta liberdade – que tem marcado, correntemente, a atuação do professor de arte – é, na verdade, uma faca de dois gumes: não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma, ou pode também se acomodar, “fazendo qualquer coisa”, em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir (p.48).

Se pensarmos naqueles alunos que trocam de escola, tal liberdade na seleção de conteúdos e modalidades artísticas a serem trabalhadas pode trazer de prejuízo à sua formação, como salienta a autora:

[...] um aluno que tenha que se transferir pode tornar a repetir os **mesmos** conteúdos na **mesma** modalidade artística, ou então pode ter dificuldades em acompanhar um trabalho mais aprofundado em uma linguagem que não tenha sido contemplada em sua antiga escola (Penna, 2001, p.49, grifos da autora).

Paradoxalmente, as propostas para cada modalidade artística são amplas e complexas, e sua concretização dependeria de um trabalho progressivo e contínuo ao longo de todo o Ensino Fundamental, com carga horária adequada, recursos materiais necessários às práticas de cada área e profissionais especializados (Penna, 2001, p. 50 e 51). Em relação à formação dos professores, a autora afirma que, assim como a LDB, os Parâmetros não são claros em sua indicação, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na área de arte estabeleçam a licenciatura, com habilitação em cada modalidade (Penna, 2004a, p. 24).

Portanto, diante da flexibilidade e multiplicidade dos PCN para a área de arte nos ensinos Fundamental e Médio, Penna (2004a) admite a possibilidade de uma leitura polivalente da proposta das quatro modalidades artísticas, já que nem mesmo a formação exigida para atuação dos professores é definida com clareza pelo documento. A autora alerta para possíveis riscos: 1) a exigência de uma polivalência mais ampla do que aquela existente nos tempos da Educação Artística (já que a dança seria incluída, além da ampliação da área das artes), o que resultaria em uma atuação ainda mais inconsistente; 2) a presença das modalidades artísticas no currículo escolar estar condicionada à habilitação do professor atuante, ou seja, se uma escola contratar um professor formado em Música, esta será a modalidade contemplada pelo currículo; 3) a proposta dos Parâmetros ficar restrita à elaboração de planejamentos, sem sua aplicação efetiva na prática escolar.

Por fim, cabe fazer menção à Lei 11.769/08, sancionada em agosto de 2008, e que torna o ensino de música obrigatório em toda a educação básica, a partir de agosto de 2011. Apesar do debate sobre a nova lei estar enfraquecido em anais e periódicos dos principais encontros acadêmicos da área (Sobreira, 2008, p. 46), as discussões e especulações sobre o rumo da educação musical brasileira a partir deste marco histórico

estão presentes no cotidiano dos educadores. Questões relacionadas a o quê, como e quem deve ensinar tornam-se muito intensas nesse momento de transição, como também as evidências de inúmeras interpretações, principalmente em relação ao veto do segundo artigo, que versava sobre a necessidade de formação específica para os professores de música. Sobreira (2008) diz que:

“Na justificativa para o veto há a alegação de que a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida” (p.46).

Sobre o veto à formação específica, emergem as mais variadas opiniões. Muitos já afirmam que o professor licenciado em música não terá exclusividade na atuação na escola básica, visto que o número de profissionais habilitados não seria suficiente para suprir a demanda nacional, podendo o ensino de música ser ministrado por professores das demais habilitações artísticas (o que daria continuidade ao perfil polivalente) ou mesmo por profissionais de outras áreas. Outros afirmam que o veto à formação específica ocorreu pelo fato da LDB estabelecer, no artigo 62, a exigência da licenciatura para os docentes atuantes na educação básica, o que não justificaria a existência de um parágrafo exclusivo para a música<sup>19</sup>, o que não ocorre com as demais disciplinas. O que vem causando confusão é o início do texto da justificativa ao veto, que contradiz a própria LDB:

[...] existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto (Brasil, 2008, mensagem nº 622)<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> “Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos” (Brasil, 2008, mensagem nº 622). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm).

<sup>20</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm).

Outro ponto gerador de dúvidas é a presença da música no currículo escolar. O artigo 26 da Lei 9.394/96 é acrescido do parágrafo: “§6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”<sup>21</sup>, o qual trata a música como conteúdo obrigatório, e não como disciplina<sup>22</sup>. Esta afirmação pode acarretar duas situações: 1) escolas que decidirão por abordar a música dentro da aula de Artes, não criando um espaço exclusivo para seu ensino na grade curricular e 2) escolas que criarão a disciplina “música” na grade. O confronto destas duas possibilidades já indica um possível prejuízo na formação do aluno, remetendo-nos à falta de direcionamento maior para a área presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sobreira (2008) alerta para o fato de que a ausência de textos acadêmicos que abordem o assunto, bem como de registros sobre o movimento da volta da educação musical às escolas contribui para que “valorosas discussões se convertam em jargões ou palavras jogadas ao vento” (p.47). Como Penna (2004a) salienta, as leis e os termos normativos não geram automaticamente uma mudança efetiva na prática escolar cotidiana, a qual depende, entre outros fatores, do modo como os professores atuam concretamente. Neste caso, o pouco esclarecimento e, conseqüentemente, as más interpretações da lei podem levar diretores, coordenadores e demais agentes da comunidade escolar a conceberem a implementação da música no currículo de forma precipitada e equivocada, de modo a configurar um retrocesso para a área.

---

<sup>21</sup> “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96). Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1).

<sup>22</sup> Cabe destacar a diferença presente no texto da lei em relação à obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio: “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (Lei 9.394/96). Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1).

## 1.1 Desafios atuais da educação musical no Brasil

O ensino de música, desde a década de 70, não está garantido formalmente na educação básica. Em relação às leis educacionais das décadas de 70 e 90, Penna (2004b) afirma que, apesar de algumas mudanças, houve uma continuidade e que, sendo a música conteúdo curricular potencial, “a realização efetiva da música na prática escolar concreta depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos na prática cotidiana, nos múltiplos espaços possíveis” (p.8).

A desvalorização da música no cenário educacional brasileiro é ponto consensual entre os profissionais da área. São muitas as pesquisas, oriundas de lugares distintos do Brasil, que apontam os mesmos pontos problemáticos da prática musical nas escolas. A polivalência, ainda vigente como concepção pedagógica no campo das artes, é um dos fatores mais importantes para a desvalorização, pois a música, tendo de dividir espaço com as outras artes, não está presente de maneira constante e consolidada no espaço escolar.

Uma questão apontada por Penna (2004b) é a falta da formação específica do professor. São muitos os professores que são formados em outras modalidades artísticas (ou até mesmo que não são da área de artes) e que acabam adotando a música como um dos conteúdos em suas aulas, para suprir a carência de profissionais da área. Hentschke e Oliveira (2000) afirmam que poucas escolas da rede pública de ensino oferecem a disciplina música desvinculada das outras artes, sob a orientação de um professor especialista, o que não acontece nas escolas particulares, geralmente.

Penna (2004b) ressalta que a ausência de um professor especialista em música nas escolas contribui para um trabalho pedagógico superficial e muitas vezes esporádico. Há também abordagens inadequadas, como aquelas que tratam de conteúdos

que se relacionam com a música de alguma forma, mas que não são musicais: a autora cita atividades de interpretação de letras de canções, muito comuns no Ensino Médio.

Por outro lado, há os casos de professores especialistas que muitas vezes encontram dificuldades para desenvolver a música enquanto disciplina nas escolas públicas. Cito aqui o exemplo de alguns municípios da Baixada Fluminense<sup>23</sup> e que ainda promovem concursos polivalentes. São comuns os relatos de professores de música recém-concursados que mencionam resistência das direções e/ou coordenações. Os professores com uma formação acadêmica específica em determinada área artística<sup>24</sup>, não polivalente, chegam às escolas e se veem diante do primeiro desafio: convencer diretores/coordenadores sobre a existência de um professor especialista de música. Podem acontecer dois tipos de situação: a negação da área de música e a exigência do ensino exclusivo das artes visuais, comumente chamada de “artes”<sup>25</sup>, pois geralmente os professores de artes são os responsáveis por enfeitar as escolas nas datas festivas e as direções costumam requerer este perfil de professor; e a concessão em relação à música, ou seja, os professores até podem trabalhar a música em sala de aula, contanto que os conteúdos de artes façam parte do programa. São poucos os professores que conseguem apoio imediato das direções e coordenações escolares em tais contextos para o desenvolvimento de uma prática educacional estritamente musical.

---

<sup>23</sup> Nilópolis, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Belford Roxo, São João de Meriti, para citar algumas cidades. O município de Mesquita foi o primeiro da região a promover um concurso respeitando a separação das áreas artísticas, em novembro de 2010. Outra novidade deste concurso foi a inclusão da área de dança, geralmente ausente das provas polivalentes.

<sup>24</sup> Cito o caso do curso de minha formação, da Unirio: “Educação Artística, Licenciatura Plena – Habilitação Música”. Embora a expressão “Educação Artística” ainda estivesse presente no nome do curso, o currículo era composto majoritariamente por disciplinas de música; apenas três disciplinas obrigatórias estavam ligadas às áreas de Artes Visuais e Artes Cênicas – História da Arte Clássica, História da Arte Moderna e Oficina de Interpretação Teatral. No entanto, a obrigatoriedade dessas disciplinas não mantinha relação com o objetivo de uma formação artística polivalente.

<sup>25</sup> Penna (2004b) afirma que a designação recorrente no discurso da maioria dos professores é “artes plásticas”. Ela também observa que, em sua pesquisa com as escolas da Grande João Pessoa, as práticas nas aulas de Arte do Ensino Médio não eram renovadoras ou pelo menos mais abrangentes, não levando em conta a nova denominação “Artes Visuais”, sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (p.13).

Em relação à formação dos professores, Penna (2004b), com base em sua pesquisa com as escolas públicas da Grande João Pessoa<sup>26</sup>, assinala que a habilitação em música é a menos frequente, o que evidencia a pouca procura pelo curso de licenciatura em música<sup>27</sup> e, por consequência, uma quantidade menor de concluintes deste curso, em comparação com as demais áreas artísticas. Ela também menciona que, em um período de 10 anos (1991-2001), o número de egressos com habilitação em música do curso de Licenciatura em Educação Artística da UFPB era o menor dentre as três habilitações (música, artes plásticas e artes cênicas): apenas 11,7%<sup>28</sup>. É, portanto, compreensível que o número de profissionais atuantes com música no ensino público também seja inferior aos das outras áreas da arte, havendo predominância da área de Artes Visuais. Vale lembrar que esse desequilíbrio remonta aos tempos de vigência da Educação Artística, época em que os cursos formadores de professores concentravam-se mais na área das Artes Plásticas, o que contribuiu para a ausência da música nas escolas (Penna, 2004a).

A autora pondera que muitos dos licenciados em música preferem atuar em escolas especializadas de música, públicas ou privadas, pois estas são mais valorizadas socialmente e suas concepção de música e prática pedagógica possuem maior ligação com a própria formação acadêmica (mais voltada para a música erudita e para o desenvolvimento técnico-profissionalizante do aluno). Além disso, apresentam condições de trabalhos mais favoráveis que as escolas públicas de ensino fundamental e médio.

---

<sup>26</sup> Pesquisa realizada nos anos letivos de 1999 e 2000 (escolas de Ensino Fundamental) e 2001 (escolas de Ensino Médio).

<sup>27</sup> Hentschke e Oliveira (2000) afirmam que a ausência de educação musical nas escolas de ensino básico faz com que a formação musical pré-universitária seja realizada em escolas especializadas de música e conservatórios, geralmente particulares, o que acaba dificultando o acesso mais democrático dos estudantes aos cursos superiores de música.

<sup>28</sup> Apesar de estes dados representarem uma localidade específica (estado da Paraíba) e, por conta disto, não serem representativos de diferentes contextos do país, são significativos por apresentarem uma situação possível, visto que a educação pública brasileira, nos diversos estados, guarda semelhanças.

Travassos (2005) alerta para o status ambíguo do curso de licenciatura<sup>29</sup>:

[...] ele atrai o maior número de estudantes, mas padece dos efeitos combinados da menor dificuldade de acesso e do baixo status do professor de música, associado ao baixo status de sua clientela (crianças e jovens sem perspectiva imediata de carreira musical – “musicalizados” que não serão “músicos”) (p.17).

A autora ainda completa com a visão de que o professor de música, por ser dedicado a um trabalho de musicalização, fica mais distante da música: “Musicalizar amplamente *entra em conflito com a meritocracia dos mundos artísticos*, com a desigualdade naturalizada pela crença nos dotes musicais desigualmente distribuídos e com a aposta na roda da fortuna que conduz, quiçá, ao estrelato” (Travassos, 2005, p.17, grifos meus). Ela relaciona esta hierarquização com a organização da vida musical e suas ideologias:

A valorização da “criação” sobre a “reprodução” (tanto no sentido de realização sonora de um texto escrito, a partitura, quanto no de transmissão do saber), da regência sobre a execução instrumental ou vocal, da execução solista sobre a coletiva, *e de todas essas sobre o ensino de música*, institui uma pirâmide que tem no seu ponto mais alto as práticas nas quais se exigem identificação individualizada do produtor de música, sua “assinatura” (Travassos, 2005, p.17, grifos meus).

Uma fala recorrente entre os meus colegas de licenciatura da Unirio era que muitos deles haviam procurado o curso apenas pela garantia do diploma – muitos eram músicos populares e atuavam (atuam) na noite carioca e dar aula em escolas de ensino básico definitivamente não estava nos seus planos; esta atividade seria escolhida apenas em último caso. Dada a situação instável e desvalorizada do músico popular no Brasil, muitos acabaram por prestar o último concurso para o município do Rio de Janeiro, realizado em dezembro de 2010, como uma tentativa de “ganhar a vida”. Vale ressaltar que muitos deles estavam fazendo o seu primeiro concurso público para a educação básica, mesmo estando formados há mais de quatro anos. Outros caminhos foram

---

<sup>29</sup> A autora toma como referência o curso de Licenciatura em Música (na época do artigo ainda com o nome Educação Artística, Licenciatura plena – Habilitação: música) da Unirio.

percorridos nesse período: alguns optaram por prosseguir com sua atuação como músicos em bares e casas de show e também fazendo gravações em produções musicais alheias; outros preferiram a vida acadêmica, emendando a graduação no curso de mestrado, muito também pela possibilidade de conseguir uma bolsa, que acaba sendo equivalente ao salário de professor de muitos municípios do estado do Rio de Janeiro; há aqueles que escolheram a atuação em escolas especializadas de música ou aulas particulares em suas residências; outros elegeram os projetos sociais e ONGs para desenvolverem projetos mais voltados para a *performance*, como corais e orquestras, entre outros.

Penna (2004b) afirma que esse afastamento do licenciado em música das escolas de ensino básico institui um círculo vicioso. Se, por um lado, a música tem tido presença reduzida na escola (constatada também por vários estudiosos da área), por outro esta situação está ligada à preferência pela atuação profissional em escolas de música, o que resulta em uma falta de compromisso da área com o ensino básico. Mesmo que não haja garantias legais específicas para a música nos currículos escolares, há um espaço para realizações e os educadores musicais não têm conseguido ocupar. Assim, como a autora salienta,

[...] torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização, seja no contexto escolar ou social mais amplo; por conseguinte, a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) *deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa* – afinal, a educação musical tem estado ausente da maioria das escolas –, e deixa também de procura-la e reivindicá-la (Penna, 2004b, p.11, grifos meus).

Uma evidência deste quadro de desvalorização da música nos espaços escolares, apontada por Penna (2004b), é a existência de concursos públicos para professor de Arte que não incluem conhecimentos musicais, priorizando, muitas vezes, conhecimentos

exclusivos das artes plásticas ou visuais<sup>30</sup>. O licenciado em música inscrito em um concurso deste tipo já está prejudicado por ser submetido a uma avaliação que não contempla os conteúdos de sua formação específica, sendo sua aprovação uma possibilidade remota.

Mesmo os concursos que incluem conteúdos musicais, mas de caráter polivalente, já indicam pouca valorização da música no currículo das escolas, pois os aprovados podem ser das três áreas (artes visuais, artes cênicas e música)<sup>31</sup> e, quando convocados, são direcionados as suas futuras escolas sem qualquer critério de escolha por parte das direções. Assim, se os primeiros lugares de um concurso polivalente forem da área das artes visuais, as escolas terão profissionais apenas desta área, pois não há uma exigência de que as três áreas sejam contempladas pelo currículo, tampouco uma separação das vagas pelas áreas (por exemplo, para três aprovados em artes visuais, são chamados três de música e três de artes cênicas, para que ao menos haja um equilíbrio entre as modalidades desenvolvidas naquela rede municipal de ensino).

A autora enfatiza que a exclusão dos conteúdos de música das provas de concursos para o magistério é possibilitada, de certa forma, pela não obrigatoriedade dos Parâmetros Curriculares Nacionais e também pela flexibilidade de suas propostas para a área artística. Várias modalidades são previstas e, como vimos anteriormente na primeira parte deste capítulo, as escolas decidem como serão abordadas.

Penna (2004b) constata que, mesmo com a utilização da expressão “Arte” pela nova LDB de 1996 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, muitos concursos ainda

---

<sup>30</sup> A autora cita os concursos dos municípios de Santa Rita em 2002 e Bayeux em 2003, ambos da região da Grande João Pessoa, e de Uberlândia, em 2003. Complemento com o exemplo do último concurso para o município de Niterói-RJ, realizado em dezembro de 2010, cujo edital previa apenas conhecimentos da área de artes visuais.

<sup>31</sup> Não faço menção à dança, pois esta é uma área pouco presente nos concursos polivalentes de Arte. Ver os exemplos de concursos realizados nos últimos cinco anos para os municípios de Duque de Caxias (2005), Mesquita (2006), Nova Iguaçu (2007), Belford Roxo (2010), Niterói (2010), São Gonçalo (2011 – edital aberto), todos no estado do Rio de Janeiro – com exceção do último, que ainda será realizado, as provas contemplaram conhecimentos das áreas de artes visuais, música e artes cênicas, excluindo a dança.

mantêm o termo “Educação Artística”. Ela considera que, em certa medida, “isso revela a ausência de uma renovação efetiva da prática escolar, evidenciando que dispositivos oficiais não têm, por si mesmos, o poder de garantir transformações reais” (p.12). Outro ponto determinante para essa falta de renovação, segundo a autora, é a indefinição, flexibilidade e multiplicidade da área, reforçadas pelos PCNs e também, em muitos casos, pelas redes municipais e estaduais ao não possuírem uma proposta curricular definida para a Arte, menos ainda para as linguagens específicas.

Na ausência de uma proposta curricular, o professor de Arte costuma ter uma grande liberdade em relação à escolha dos conteúdos e das estratégias de ensino. Este quadro permite todo tipo de prática educativa, como ressalta Penna (2004b): professores que atuam em função das festas do calendário escolar, ou ainda aqueles que promovem atividades sem direcionamento, “[...] em nome da expressão criativa espontânea, passando por programas de desenho geométrico ou história da arte, nos moldes do ensino tradicional, com aulas expositivas e por vezes incluindo até mesmo a cópia de textos passados no quadro” (p.12). São práticas sem qualquer orientação comum, as quais evidenciam que não existe clareza quanto à função da Arte na escola, nem conteúdos ou práticas básicas para determinadas séries, como ocorre com as outras disciplinas<sup>32</sup>.

Hentschke e Oliveira (2000) associam esta falta de direcionamento pedagógico também à diversidade de formação dos professores de música: com a Lei 5.692/71, mais de cem cursos de Educação Artística foram criados, com ênfases e nomenclaturas distintas. Assim, a expressão “educação musical” pode carregar os mais diversos significados. Elas também afirmam que, na maioria dos casos, a sensibilização inicial

---

<sup>32</sup> Penna (2004b) exemplifica com a área de matemática, a qual estabelece um consenso para as séries iniciais do ensino fundamental: o desenvolvimento das quatro operações – adição, subtração, multiplicação e divisão. Os conteúdos podem ser trabalhados de forma diferentes, no entanto a existência de uma orientação programática baliza o trabalho do professor.

com a voz e com instrumentos de percussão são as práticas educacionais mais recorrentes, e por conta disso, os alunos perdem a oportunidade de se envolver com atividades de composição, execução e apreciação.

Cabe ressaltar que tais práticas ligadas ao canto e à percussão são, muitas vezes, as opções mais adequadas à realidade das escolas brasileiras, que carecem de infraestrutura mínima e necessária às aulas de música. Os professores das escolas públicas, em sua maioria, dão suas aulas nos mesmos espaços destinados às outras disciplinas, os quais possuem um quadro e giz, para que seja “passada a matéria”, e carteiras enfileiradas. Há casos em que os professores de música têm que levar seus próprios aparelhos de som, pois as escolas não dispõem do equipamento. Em relação aos instrumentos, muitos professores deixam o seu próprio material à disposição da escola ou enveredam para a construção de instrumentos (geralmente de percussão) com sucata: chocalhos, tambores de lata etc. Somado a isto, a grande quantidade de alunos por turma em muitas realidades, o que faz com que a prática musical mais acessível em situações como estas seja o canto.

O panorama da educação musical nas escolas básicas do sistema público brasileiro é desanimador e parece constituir um círculo vicioso, usando a expressão de Penna (2004b). A desvalorização da disciplina pela comunidade escolar, o não reconhecimento da música como parte essencial da formação dos alunos, bem como a falta de um direcionamento pedagógico e de investimento em infraestrutura adequada acabam por afastar muitos dos licenciados em música que estariam aptos a trabalhar em tais contextos. Somado a isto, a própria situação de desvalorização do professor na sociedade, para o qual são destinados baixos salários e péssimas condições de trabalho, sem contar a violência constante de que são vítimas.

Os professores de música distanciam-se da educação básica e, assim, o ensino de música continua enfraquecido. Uma minoria está nas escolas particulares de ensino básico, as quais costumam oferecer melhores condições para o trabalho musical, sobretudo em relação à infraestrutura. Estas escolas, embora não sejam o destino da grande maioria dos professores, constituem espaços privilegiados para a prática musical, pois, mesmo aquelas que não investem tanto em materiais e instrumentos, contam com uma clientela - geralmente de classe média - que tem condições de comprar instrumentos próprios, como uma flauta-doce ou um par de baquetas de madeira, por exemplo, o que dificilmente acontece no ensino público.

Se estas escolas configuram-se como situações específicas dentro do cenário educacional brasileiro, as escolas estrangeiras tornam-se exceções mesmo em relação ao universo das escolas particulares. O ensino de música nestas instituições é favorecido por uma série de fatores que serão enumerados no último capítulo desta pesquisa.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 O início da pesquisa

O primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa consistiu no levantamento das escolas estrangeiras presentes no município do Rio de Janeiro, através de buscas pela internet. Seguindo orientação prévia, entrei no *site* da prefeitura do Rio de Janeiro<sup>33</sup> e realizei contato telefônico com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Naquele momento, o objetivo era obter maiores informações sobre o cadastro das escolas particulares do município do Rio de Janeiro e, mais especificamente, das escolas estrangeiras. O setor responsável era a Coordenadoria de Ensino.

No primeiro contato, fui informada de que, atualmente, a SME é responsável apenas pelas escolas de Educação Infantil. O cadastro das escolas de Ensino Fundamental e Médio é atribuição da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), já há alguns anos.

Ao entrar em contato com a Secretaria Estadual de Educação e, em seguida, com o setor de Inspeção Escolar, informaram-me que o acesso às escolas particulares do município do Rio de Janeiro só poderia ser feito através do *site*<sup>34</sup>, e que o cadastro das escolas estaria incompleto<sup>35</sup>. Além disso, não haveria nenhuma categoria específica para as escolas estrangeiras no mecanismo de busca do *site*.

No cadastro das escolas particulares, foram encontradas quatro escolas estrangeiras: Escola Alemã Corcovado Experimental, Liceu Molière, Escola Britânica e

---

<sup>33</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/>

<sup>34</sup> <http://www.educacao.rj.gov.br/>

<sup>35</sup> O trecho a seguir foi retirado do site da SEEDUC, na seção “Pesquisa de escolas”: “Observação: Esta relação é parcial. As escolas serão acrescidas após realizarem o recadastramento na Secretaria de Estado de Educação. Para o recadastramento, que poderá ser feito na coordenadoria a qual a escola está vinculada, é preciso fazer um agendamento pela Central de Atendimento da Seeduc: telefone (21) 2333-0600.”

Escola Americana do Rio de Janeiro. Cabe ressaltar que, no momento da consulta (fevereiro de 2010), a definição para o termo “escola estrangeira” ainda não estava clara, visto que há poucas referências na internet sobre tais escolas. Portanto, esse primeiro levantamento carecia de informações mais precisas. A confirmação de que as quatro escolas listadas seriam estrangeiras veio no momento posterior.

Por conta dessa indefinição, prossegui com a busca na internet, utilizando o *site* “Google” e a expressão “escolas estrangeiras”. Os primeiros *sites* relacionados com o termo foram os do Ministério da Educação do Brasil (MEC)<sup>36</sup>, o qual apresentava dois pareceres sobre o funcionamento da *Brasília International School*, e o *site* “*English Made in Brazil – Educational Site*”<sup>37</sup>, que consiste em um guia para aprendizado da língua inglesa, com a disponibilização de materiais didáticos baseados em lingüística comparada e algumas indicações de instituições de ensino no exterior e no Brasil. Nesta última seção - “*International K-12 schools in Brazil*” – estão listadas as escolas estrangeiras presentes no estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Paraná, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Pará e Amazonas. Para cada uma, estão indicados endereço, telefones e *e-mail* para contato, além de informações que variam entre características do corpo docente e número de alunos, apresentando porcentagem em relação à nacionalidade dos dois grupos em questão, custo anual e contribuição inicial por aluno.

Para o estado do Rio de Janeiro, são listadas apenas quatro instituições estrangeiras (todas associadas a países de língua inglesa): 1) *The British School of Rio de Janeiro*; 2) *American School of Rio de Janeiro*; 3) *ICS - International Christian*

---

<sup>36</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14820&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14820&Itemid=866).

<sup>37</sup> <http://www.sk.com.br/sk.html#menu>. Vale destacar que o link listado pelo site de buscas “Google”, quando da procura pelas “escolas estrangeiras”, é <http://www.sk.com.br/sk-intsch.html>, o qual leva diretamente para a seção do site em questão relacionada às escolas estrangeiras no Brasil.

*School* – Rio; 4) *Our Lady of Mercy School*.<sup>38</sup> Apenas para a *American School of Rio de Janeiro*<sup>39</sup> são disponibilizadas informações sobre o corpo docente, número de alunos, custo anual e contribuição inicial por aluno.

O *site* faz também a distinção entre escola estrangeira e escola bilíngue<sup>40</sup>, conforme as passagens transcritas abaixo:

As escolas internacionais [outra nomenclatura para “escolas estrangeiras”] de ensino fundamental e médio surgiram a partir das necessidades de educação de famílias estrangeiras residindo no Brasil. Não são, entretanto, exclusivas para crianças estrangeiras, contando com uma porcentagem maior de alunos brasileiros. O corpo docente também é misto, composto de professores estrangeiros e brasileiros. A grade curricular normalmente atende os requisitos da política educacional brasileira bem como da estrangeira, normalmente norte-americana ou britânica. Algumas escolas atendem apenas os requisitos curriculares estrangeiros. (*English Made in Brazil – Educational Site*, 2010).

Outro tipo de escola que também oferece um excelente ambiente de *language acquisition*<sup>41</sup> [assimilação natural da língua] são as chamadas escolas bilíngues. “A diferença entre uma escola internacional e uma escola bilíngue é que esta última não cumpre necessariamente com um currículo estrangeiro, não estando para tal credenciada” (*English Made in Brazil – Educational Site*, 2010, grifos meus).

No entanto, em outros *sites* da internet - especialmente veículos da imprensa -, essa distinção não segue um consenso. Algumas matérias apontam a Escola Americana do Rio de Janeiro, a Escola Britânica, o Liceu Molière e a Escola Suíço-Brasileira como escolas bilíngues<sup>42</sup>; outras incluem na mesma lista, além destas, a Escola Alemã Corcovado, *Our Lady of Mercy School* (OLM), Centro Educacional Miraflores e Bloom

<sup>38</sup>Essas são as nomenclaturas apresentadas no *site*.

<sup>39</sup>Essa escola corresponde à Escola Americana do Rio de Janeiro, que consta no cadastro das escolas particulares do site da SEEDUC.

<sup>40</sup> A relação das escolas bilíngues apresentada no *site* corresponde somente ao estado de São Paulo.

<sup>41</sup> Ver <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>.

<sup>42</sup> [http://www.fgv.br/fgvportal/principal/idx\\_materia.asp?str\\_chave=10150&sessao=2](http://www.fgv.br/fgvportal/principal/idx_materia.asp?str_chave=10150&sessao=2).

Educação Infantil Bilíngue<sup>43</sup>. Não há um consenso quanto à denominação, tampouco quanto à quantidade de escolas bilíngues presentes no município do Rio de Janeiro<sup>44</sup>.

Com base nessas informações e através de contatos informais com professores atuantes em algumas dessas escolas, listei oito escolas estrangeiras no município do Rio de Janeiro: Escola Americana do Rio de Janeiro (EARJ); Escola Britânica (*The British School*); *Our Lady of Mercy School* (OLM); *Rio International School* (ICS-Rio)<sup>45</sup>; Escola Alemã Corcovado; Liceu Molière; Escola Suíço-Brasileira e Centro Internacional de Educação Integrada (CIEI)<sup>46</sup>, as quais atendem os critérios de emissão do diploma estrangeiro ao final do Ensino Médio e de cumprimento com requisitos curriculares do país de origem.

## 2.2 Participantes da pesquisa

Estabelecido o universo das escolas estrangeiras do município do Rio de Janeiro, iniciei os contatos para a pesquisa. As escolas participantes seriam definidas ao longo desse processo e estariam condicionadas à aceitação de minha participação como pesquisadora por parte da instituição e aos horários correspondentes às aulas de música semanais. Portanto, seriam escolhidas as escolas que dessem o aval o mais rápido possível, visto que o tempo para o trabalho de campo - previsto em cronograma prévio -

---

<sup>43</sup> [http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2008/01/24/as\\_principais\\_escolas\\_bilingues\\_do\\_rio\\_de\\_janeiro-328184561.asp](http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2008/01/24/as_principais_escolas_bilingues_do_rio_de_janeiro-328184561.asp)

<sup>44</sup> Ver as listas de escolas sugeridas em:

<http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/CesarMaterial/sites%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20veja/EscolasRJ/bilingues.htm>

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/escolas-bilingues-rio-518033.shtml>

<sup>45</sup> Atual nomenclatura da escola ICS - *International Christian School – Rio*, referida no site “*English Made in Brazil – Educational Site*”.

<sup>46</sup> Essa escola não é referenciada em *sites* da internet como escola estrangeira ou bilíngue. No entanto, através do contato com o professor de música da instituição, pude confirmar sua definição como escola estrangeira. Além disso, o próprio *site* da escola a classifica como *IB World School* (ver em: <http://www.ciei.g12.br/ib.htm>).

era curto. Vale ressaltar que tal fator também determinou o número de escolas contempladas pela pesquisa – no máximo quatro escolas.

Inicialmente, optei por contatar as escolas com as quais eu teria algum intermediador (geralmente o próprio professor de música): Escola Alemã Corcovado, *Rio International School*, Centro Internacional de Educação Integrada (CIEI)<sup>47</sup> e Liceu Molière. Nesta última, o contato se deu através da professora de química e física da escola, a qual, gentilmente, me cedeu o *e-mail* da professora de música.

Naquele momento, foram priorizadas as escolas que permitissem a observação das aulas. Das quatro escolas mencionadas, o CIEI negou a minha entrada como pesquisadora e, conseqüentemente, a observação das aulas de música. Nesse caso, por sugestão do próprio professor de música, ele realizou o contato com a direção e obteve a resposta negativa.

O contato com os professores de música das demais escolas foi realizado no mês de fevereiro de 2010, por *e-mail*, o qual continha minha apresentação como estudante de mestrado do Programa de Pós Graduação em Música (PPGM) da Unirio, o objetivo da pesquisa e as técnicas utilizadas (observação, análise documental e questionários com professores de música), estes dois últimos apresentados com uma linguagem mais informal.<sup>48</sup> Outra informação importante era o tempo necessário para minha permanência na escola (de 1 a 2 meses).

Os professores responderam prontamente e, a partir daquele momento, faziam o pedido às suas coordenações e direções para que a observação das aulas fosse realizada, bem como o acesso ao programa de música. Na troca inicial de *e-mails*, pedi também a grade de horário das aulas de música da escola, sem delimitar as séries, visto que esta

---

<sup>47</sup> Esta escola também é conhecida no cenário educacional do Rio de Janeiro como Escola Suíça.

<sup>48</sup> Ou seja, o *e-mail* enviado aos professores não utilizou linguagem tão formal como aquela da carta de apresentação.

etapa aconteceria posteriormente em função da minha disponibilidade e, principalmente, do cruzamento dos horários das três escolas.

A primeira escola a dar o aval para a realização da pesquisa foi o Liceu Molière (menos de um mês entre o primeiro contato e a chegada à escola) e a minha entrada como pesquisadora dispensou maiores formalizações (como a apresentação da carta da universidade, por exemplo). A professora de música explicou-me que a escola recebia estagiários com certa frequência, o que facilitou a minha aceitação.

A entrada nas outras escolas levou mais tempo para acontecer. A Escola Alemã Corcovado deu a resposta definitiva cerca de dois meses após o primeiro contato e o contato com a *Rio International School* ficou “suspenso” por conta do horário das outras escolas e do período de férias nos meses de julho e agosto, tendo o trabalho de campo se iniciado apenas no mês de setembro de 2010.

O trabalho de campo no Liceu Molière determinou o recorte da pesquisa: como a música estava presente apenas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>49</sup> - e os dados finais da pesquisa seriam analisados e comparados -, as séries investigadas foram o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Inicial. O tempo destinado à observação das aulas também foi determinado naquele momento – a previsão inicial era de dois meses; no entanto, por conta de uma greve na escola, somada a um recesso de 15 dias, o tempo de observação ficou reduzido a 1 mês (total de 4 semanas), que se tornou o período padrão de observação nas escolas posteriores.

Outro fator reforçou a opção por investigar as séries do Ensino Fundamental Inicial. Na Escola Alemã Corcovado, o segundo segmento (6º ao 9º anos do Ensino Fundamental) foi excluído da pesquisa pela direção da escola, por estar passando,

---

<sup>49</sup> A nomenclatura utilizada pela escola é outra, condizente com o ensino francês, sobre a qual falarei mais à frente.

naquele período, por uma troca de professores e, conseqüentemente, adaptação de todo o conteúdo programático.

Ao longo do ano, fiz mais duas tentativas de contato com outras escolas para a realização da pesquisa: *Our Lady of Mercy School* e Escola Britânica (*The British School*). A primeira exigiu, através de contato por telefone, que fosse deixada na portaria da escola uma carta de apresentação da universidade, a qual seria encaminhada à direção. A carta foi deixada, mas não houve retorno.

Com a segunda escola, o contato foi realizado através de *e-mail* – entrei no *site* da escola e encontrei um *e-mail* na seção “*Contact us*”. Através do endereço enviei a mensagem, em inglês, contendo minha apresentação, o objetivo da pesquisa e as técnicas utilizadas, como mencionado anteriormente. Obtive resposta da coordenadora de música da escola (“*director of music*”) e os *e-mails* trocados tinham o objetivo de esclarecer maiores detalhes sobre a pesquisa. A observação de aulas foi negada e fui autorizada a entrar na escola apenas para conversar com os professores. Desta forma, e por conta do tempo escasso para a realização da coleta de dados, optei por investigar somente as três escolas citadas acima.

### 2.3 Abordagem qualitativa

Considerando os seus objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa. Esta abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características principais:

- 1) A fonte de coleta de dados é o ambiente natural e o pesquisador é o principal instrumento de investigação, pois a permanência no contexto em que as situações ocorrem é fundamental para o entendimento dos significados atribuídos. Supõe-se contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente, através de trabalho de

campo. Lüdke e André (1986), ao citarem Bogdan e Bilklen (1982), mencionam o termo “naturalístico” para este tipo de estudo, visto que os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer tipo de manipulação do pesquisador.

2) É predominantemente descritiva, ou seja, as situações observadas são descritas com riqueza de detalhes, e todas as informações relacionadas ao contexto devem ser consideradas, partindo da ideia de que nada é trivial. Assim, transcrições de entrevista, fotografias, notas de campo, vídeos, documentos pessoais podem constituir pistas para uma maior compreensão do objeto de estudo. Bogdan e Bilklen (1994) também afirmam que a palavra escrita (e não os números) é priorizada para o registro dos dados e divulgação dos resultados.

3) O processo assume importância maior do que os resultados: “como” determinado problema se manifesta nos procedimentos e nas interações cotidianas constitui interesse do pesquisador qualitativo. A partir disto, podemos pensar em questões recorrentes de uma pesquisa educacional na área de música: “Como se dá a relação entre professor e alunos naquele contexto?”; “Como é feita a avaliação?”; “Como são estabelecidos os conteúdos de música para determinada série?”; “Como a disciplina música está inserida no currículo, em relação às demais disciplinas?”, entre outras.

4) Os dados são analisados de forma indutiva, ou seja, não possuem o objetivo de confirmar hipóteses construídas anteriormente e as abstrações surgem à medida que o dados são coletados, num processo de “baixo para cima”:

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo *planeia [sic] utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões importantes* (Bogdan e Bilklen, 1994, p.50, grifos meus).

5) O significado é um dos focos da investigação qualitativa. A perspectiva dos participantes contribui para o entendimento da dinâmica interna das situações, geralmente invisível para o observador externo. Os autores ainda atentam para a necessidade de verificação das informações apreendidas junto aos informantes.

Lüdke e André (1986) destacam a pesquisa etnográfica<sup>50</sup> e o estudo de caso como dois tipos de pesquisa qualitativa que vêm ganhando espaço na área da educação, por seu potencial de investigação de questões relacionadas à escola.

#### 2.4 Estudo de caso

O estudo de caso qualitativo, segundo Alves-Mazzotti (2006), “constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” (p.650).

A autora ainda afirma que os estudos de caso mais comuns são aqueles que possuem como foco apenas uma unidade, como o indivíduo, uma instituição, um pequeno grupo, um programa ou um evento. No caso de mais de um foco de investigação, como vários indivíduos ou instituições, os estudos caracterizam-se como estudos de casos múltiplos.

No entanto, esta definição pode gerar equívocos quanto à natureza desse tipo de pesquisa. Muitos trabalhos são definidos como estudo de caso por seus autores “[...] pelo simples fato de serem desenvolvidos em apenas uma unidade (uma escola, uma turma) ou por incluírem um número muito reduzido de sujeitos” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 639). A autora ressalta que, com certa frequência, o motivo que leva os autores a escolherem determinada unidade em detrimento de outra não é explicitado, não

---

<sup>50</sup> Sobre métodos etnográficos ver Geertz (1989).

conferindo ao objeto de estudo o título de “caso”, pois não evidencia qualquer interesse em si. A unidade escolhida constitui apenas como um local para a coleta de dados, os quais, por consequência, serão interpretados superficialmente, sem qualquer alusão ao contexto e à história.

O caso a ser estudado deve ser bem delimitado e possuir interesse próprio, singular, com valor em si mesmo (Lüdke e André, 1986). O estudo de caso justifica-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser qualitativos ou quantitativos (Stake, 2000 apud Alves-Mazzotti, 2006).

Desta forma, pode-se afirmar que as três escolas estrangeiras investigadas, cada uma com suas especificidades, constituem os casos desta investigação. Configuram como realidades singulares dentro do contexto educacional do município do Rio de Janeiro, uma vez que procuram atender às exigências curriculares de seus países de origem e nacionais. Lüdke e André (1986) sublinham o potencial do estudo de caso qualitativo em pesquisas cujo foco reside sobre a escola:

“Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (p.24).

Em relação ao que será relatado na pesquisa, alguns autores definem o estudo de caso como “profundo e exaustivo” (Gil, 2002, p.54), através do qual o pesquisador “procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema” (Lüdke e André, 1986, p.19), utilizando-se de variadas fontes de informação. No entanto, mesmo para uma compreensão mais ampla do objeto estudado, há a necessidade de uma seleção dos aspectos mais relevantes, visto que “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (Lüdke e André, 1986, p.22).

Alves-Mazzotti (2006), ao analisar os tipos de estudo de caso propostos por Yin (1984), aponta outra justificativa para a escolha do estudo de caso como abordagem adequada: quando o fenômeno estudado é pouco investigado, que é o caso do ensino de música das escolas estrangeiras do Rio de Janeiro. Neste caso, o estudo pode gerar a formulação de novas questões e/ou hipóteses para estudos posteriores.

## 2.5 Técnicas de pesquisa

As pesquisas qualitativas utilizam uma grande variedade de instrumentos de coleta de dados, caracterizando-se como multimetodológicas (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998). A observação, a entrevista e a análise de documentos são as técnicas mais comuns, podendo ser complementadas por outras<sup>51</sup>. Apresento, a seguir, os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa.

### 2.5.1 Observação

Visto que o objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas pedagógico-musicais das escolas estrangeiras em questão, ou seja, aquilo que acontece em sala de aula nos três contextos educacionais, a observação constituiu a principal técnica de pesquisa para coletar os dados. Segundo Lüdke e André (1986, p.26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Del Ben (2001) ainda afirma que:

“A observação naturalista permite que o pesquisador registre a totalidade e concretude de cada aula observada. Por sua flexibilidade, essa técnica possibilita ao pesquisador captar o curso natural do fenômeno observado, em toda sua continuidade e complexidade [...]” (p.71).

---

<sup>51</sup> Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a utilização de diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto constitui uma forma de triangulação.

A literatura aponta vantagens e desvantagens da técnica. Lüdke e André (1986) listam como problemas da observação as possíveis alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas, como também a possibilidade de distorção da realidade por parte do pesquisador, podendo acarretar em uma representação parcial da realidade. Além disso, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) também listam as seguintes desvantagens da observação, atribuídas pela pesquisa tradicional: eventos que ocorrem fora do período de observação e que não são registrados e a exigência de muitas horas de trabalho por parte do pesquisador, revelando-se uma técnica pouco econômica.

No entanto, os autores afirmam que essas desvantagens não constituem problema para as pesquisas qualitativas, visto que as mesmas utilizam formas variadas de coletas de dados. Em relação ao consumo de tempo, este é “inerente à necessidade de apreender os significados de fatos e comportamentos” (p.164). Quanto à possibilidade de se fazer inferências incorretas, esta pode ser “minimizada pelo uso de outras técnicas como, por exemplo, a checagem, com os participantes, das interpretações feitas pelo pesquisador” (p.164). E, finalmente, em relação às alterações no ambiente observado e nos comportamentos, afirmam que os sujeitos acabam se acostumando com a presença do observador, principalmente se sua permanência no campo for prolongada (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998).

Assim, as seguintes vantagens são atribuídas à observação:

a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998, p. 164).

No caso desta pesquisa, a observação permitiu um maior conhecimento da prática em sala de aula no que diz respeito às atividades e conteúdos priorizados para cada série, às estratégias metodológicas, ao repertório, às formas de avaliação, à participação dos alunos nas atividades, aos materiais e recursos utilizados, à infraestrutura disponível para a realização das aulas, entre outros aspectos, os quais poderiam não ser descritos e compreendidos em sua totalidade se os dados fossem coletados apenas através de entrevistas e questionários. Portanto, justifica-se o descarte das escolas que não permitiram a observação das aulas (mencionadas anteriormente).

Quanto à flexibilidade, segundo a classificação de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), tratou-se de uma observação não estruturada, mais livre, que não predetermina os comportamentos a serem observados e não propõe questões mais precisas a partir de um quadro teórico, não identificando categorias de observação (atribuições da observação estruturada). Os comportamentos são “observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (p.166).

Dessa forma, minhas anotações, feitas em um caderno de campo, descreviam o cotidiano das aulas, atendo-se principalmente à forma de organização e às atividades realizadas (em sua maioria relacionadas à prática musical), transcritas em detalhes, porém sem me deter em categorias relacionadas a questões mais precisas (as quais seriam contempladas nos questionários e na análise de documentos). Alguns aspectos eram constantes, como a indicação do dia, da turma a ser observada e do número de alunos presentes em cada aula; espaço utilizado para as atividades, números de

participantes em cada atividade, dinâmica ou momentos da aula, idioma em que a aula era ministrada<sup>52</sup>.

Outras anotações surgiam de acordo com a relevância no contexto em questão, como falas dos próprios alunos que evidenciavam familiarização e/ou assimilação do conteúdo proposto, termos utilizados pelos professores para descrição de conceitos e facilitação do entendimento, mudanças de estratégias metodológicas no decorrer das aulas, observações feitas por mim a respeito de alguma situação peculiar, entre outros. Cabe ressaltar que, além do texto escrito, recursos visuais variados foram utilizados para o posterior entendimento das atividades, como a utilização de desenhos (para descrição dos instrumentos ou da organização espacial da turma, por exemplo), números, gráficos, partituras com notação musical tradicional e não tradicional, entre outros. Os recursos gráficos utilizados pelos professores em suas atividades também foram transcritos integralmente.

Quanto à participação no cotidiano das aulas, minha inserção consistiu em uma “observação não participante”, na qual, segundo Marconi e Lakatos (2010), “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora” (p. 176). As autoras ainda salientam que o pesquisador assume um papel de espectador, presenciando o fato, sem participar efetivamente dele.

Nas três escolas, no momento de minha apresentação como pesquisadora, alguns aspectos foram esclarecidos às turmas participantes, como: a) o nível de participação; b) duração e distribuição do tempo da pesquisa e c) forma de registro dos dados. Os

---

<sup>52</sup> No Liceu Molière algumas aulas eram ministradas em francês, outras em português. Essa variação dependia da quantidade de alunos estrangeiros presentes nas turmas. Como não possuo o conhecimento da língua, muitas vezes a professora fazia a tradução dos termos e frases para o meu entendimento. Na *Rio International School*, todas as aulas eram ministradas em inglês. A Escola Alemã Corcovado foi a única escola em que todas as aulas do Ensino Fundamental Inicial eram ministradas em português.

professores faziam menção ao trabalho (outros utilizavam o termo “pesquisa”) que seria desenvolvido posteriormente, com as anotações coletadas, e que estaria vinculado ao curso de mestrado. Foram explicitados, de maneira geral, o objetivo da pesquisa e o tempo necessário para a observação – 1 mês em cada instituição (v. Quadro 1).

Os alunos, mesmo de idades variadas (6 a 10 anos), reagiram normalmente à minha presença em sala de aula e muitos demonstravam curiosidade por minhas anotações, fazendo perguntas sobre o que era escrito. Em rápidas e poucas palavras, para não atrapalhar o curso da aula e não perder nenhuma informação - visto que as atividades eram bastante dinâmicas -, explicava que meus registros eram descritivos em relação à dinâmica e à organização da aula. Nos três ambientes, procurei sentar no fundo da sala, a fim de não interagir com as crianças e não participar das atividades.

A escola *Rio International School* tornou-se uma exceção neste cenário. Embora as aulas transcorressem sem minha participação efetiva e minha função como observadora fosse preservada, os professores requisitavam minha atuação no início de algumas aulas, quando apresentávamos duetos ou trios para flautas-doce, numa espécie de apreciação musical. Algumas questões relacionadas a conteúdos trabalhados anteriormente eram levantadas, como também, em outros momentos, as apresentações tinham um fim em si mesmas, sem qualquer relação com as atividades posteriores. Tal prática era mais recorrente nas turmas em que a flauta-doce era o instrumento trabalhado. No entanto, cabe ressaltar que minha participação no início de cada aula em nada interferia na relação da turma com a minha presença ou no transcorrer das atividades seguintes.

Por fim, o tempo de observação de 1 mês, como mencionado anteriormente, foi definido na primeira escola observada - Liceu Molière: da segunda semana de março de 2010 à segunda semana de abril de 2010. Já na Escola Corcovado, devido à demora na

resposta (aproximadamente 2 meses em relação ao primeiro contato), a observação das aulas iniciou-se no final do primeiro semestre de 2010 (última semana do mês de maio) e, por conta do recesso do mês de julho, o período de aulas observadas coincidiu com a previsão inicial de 1 mês. Na *Rio International School*, o período padrão de observação foi mantido. O início da pesquisa de campo nesta instituição foi tardio por dois fatores: incompatibilidade de horários com as demais escolas pesquisadas, no decorrer do primeiro semestre, e término do ano letivo no meio do ano de 2010, seguindo o calendário escolar dos Estados Unidos. Desta forma, a observação teve início na primeira semana de setembro de 2010, próxima ao início das aulas, finalizando na primeira semana do mês de outubro de 2010<sup>53</sup>.

As turmas foram selecionadas de acordo com minha disponibilidade de horários para o trabalho de campo, sendo priorizados os dias em que havia mais aulas de música. O padrão estabelecido para observação foi um tempo semanal para cada turma<sup>54</sup>. Outro critério de seleção foi eleger apenas uma turma de cada série, não importando o turno (manhã ou tarde). Assim, a organização da pesquisa de campo estruturou-se da seguinte forma:

**Quadro 1. Organização da pesquisa de campo nas escolas**

Escolas	Período do ano (2010)	Dias da semana	Turmas observadas <sup>55</sup>
Liceu Molière	Março a abril	2ª e 4ª feiras	2ª feira – 5º, 2º e 1º anos 4ª feira – 3º e 4º anos
Escola Alemã Corcovado	Maio a junho	2ª e 6ª feiras	2ª feira – 1º ano 6ª feira – 3º, 5º, 2º e 4º anos
<i>Rio International School</i>	Setembro a outubro	2ª, 4ª e 6ª feiras	2ª feira – 5º e 4º anos 4ª feira – 1º e 3º anos 6ª feira – 2º ano

<sup>53</sup> Por conta de alguns imprevistos que resultaram em faltas, optei por assistir a mais algumas aulas de determinadas turmas, como forma de compensação.

<sup>54</sup> No Liceu Molière, as turmas do Ensino Fundamental Inicial possuíam um tempo semanal de música. Na Escola Alemã Corcovado e na *Rio International School*, dois tempos semanais eram destinados à disciplina música nas turmas observadas.

<sup>55</sup> A nomenclatura brasileira é usada para a denominação das séries com o objetivo de facilitar o entendimento por parte do leitor. No momento oportuno, os nomes utilizados para as turmas em cada contexto serão apresentados.

### 2.5.2 Análise de documentos

Outra técnica empregada na pesquisa foi a análise de documentos. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) consideram como documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (p.169). Os autores apontam os livros didáticos, registros escolares, planos de aula, programas de cursos, entre outros, como documentos utilizados em pesquisas de caráter educacional. Laville e Dione (1999) ainda caracterizam como documentos as fontes de informação visuais e audiovisuais.

Guba e Lincoln (1981), citados por Lüdke e André (1986), assinalam vantagens e desvantagens para o uso da técnica de análise de documentos em pesquisas educacionais. Como vantagens, afirmam que os documentos: 1) consistem em fonte estável ou rica, ou seja, podem ser consultados inúmeras vezes e servir de base a diferentes estudos; 2) são fontes que podem fundamentar declarações do pesquisador; 3) surgem como fonte de informação contextualizada, podendo fornecer dados importantes sobre o contexto ao qual pertencem; 4) possuem baixo custo; 5) constituem fonte não reativa, “permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável [...] ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista” (p.39).

Em relação aos problemas, Lüdke e André (1986), com base em Guba e Lincoln (1981), destacam que os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados, especialmente quando o foco é o contexto escolar:

“Em geral, as escolas não mantêm registro das suas atividades, das experiências feitas e dos resultados obtidos. Quando exista algum material escrito, ele é esparso e conseqüentemente pouco representativo do que se passa no seu cotidiano” (p.40).

Outras críticas relacionadas são a falta de objetividade e validade questionável dos documentos (aplicada aos dados qualitativos em geral) e o fato de sua utilização representar escolhas arbitrárias por parte dos autores, por haver seleção prévia de determinados temas e aspectos. No entanto, esta crítica é refutada ao se levar em conta o propósito da análise documental de fazer inferência sobre os valores das fontes ou dos autores dos documentos – “essas escolhas arbitrárias dos autores devem ser consideradas [...] como um dado a mais na análise” (p.40).

Quanto à sua função, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) destacam que, no caso de combinação com outras técnicas de coleta, a análise de documentos pode configurar como uma técnica exploratória, como no caso da “checagem”, ou como complementação dos dados obtidos através de outras técnicas. Nesta pesquisa, a análise assumiu as duas funções, visto que as atividades pedagógico-musicais observadas foram confrontadas com o programa de música das séries observadas, numa espécie de verificação (se aquilo que é previsto no currículo ocorre de fato na prática) e os dados obtidos através da observação, restrita a um período no ano, serão complementados pelas informações oriundas do planejamento de música, que é anual e, portanto, mais abrangente em relação a conteúdos, objetivos, estratégias metodológicas, entre outros aspectos da prática educacional.

Além do planejamento de música (ou currículo), folhas de exercícios, partituras e ilustrações caracterizam-se, nesta pesquisa, como fontes para coleta de dados. Nas três instituições pesquisadas, os professores disponibilizaram o material utilizado em sala de aula no momento de sua utilização. Isto não ocorria quando o número de folhas correspondia ao número exato de alunos por turma.

Outro material analisado, porém esporadicamente, foram os cadernos/material<sup>56</sup> dos alunos. Como não havia a possibilidade de que eu os levasse para casa para uma análise mais detalhada, minha única opção era folhear rapidamente alguns cadernos para ter uma maior compreensão dos exercícios e atividades que exigiam a escrita<sup>57</sup>. Em alguns casos, uma rápida vista pelos cadernos permitiu um maior entendimento sobre o percurso anterior ao momento da observação.

As fontes acima possuem relação direta com a prática em sala de aula e a compreensão daquilo que é priorizado como ensino de música em cada contexto educacional observado, reforçando a ideia de Lüdke e André (1986) de que “a escolha dos documentos não é aleatória” (p.40). Os autores reforçam:

Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção. Por exemplo, para uma análise do processo de avaliação nas escolas o exame das provas pode ser muito útil. Já para o estudo da interação grupal dos alunos a análise das provas pode não ser necessária (Lüdke e André, 1986, p.40).

Cabe ressaltar uma desvantagem específica da técnica de análise de documentos nesta pesquisa, não apontada pelos autores mencionados acima (provavelmente devido à época em que tais trabalhos foram publicados), mas que pode configurar um problema cada vez mais recorrente em outros trabalhos de nosso tempo, visto que muitos dos arquivos aos quais temos acesso são digitais. O envio do programa de música foi solicitado aos professores por *e-mail*, pois estes alegaram que os teriam em seus computadores. A resposta à minha solicitação não foi imediata (das três escolas apenas uma deu o retorno em tempo satisfatório para o andamento da pesquisa), havendo

---

<sup>56</sup> Na Escola Alemã Corcovado os alunos possuíam uma pasta classificadora (pasta com folhas de plástico), nas quais guardavam suas folhas avulsas – folhas de exercícios elaboradas pelo professor e folhas com anotações próprias. Daí o uso do termo “material”.

<sup>57</sup> Entenda-se “escrita” por toda a forma de utilização de meios gráficos de representação, incluindo desenhos, símbolos, letras, palavras, gráficos, diagramas, notação musical tradicional e não tradicional, entre outros.

demora no envio dos documentos em questão e conseqüente atraso na análise dos dados.

### 2.5.3 Questionários

Nesta pesquisa, o uso do questionário teve a finalidade de complementar os dados obtidos através da observação (em relação às atividades pedagógico-musicais) e de reunir informações que não puderam ser apreendidas no momento da observação, relacionadas a outros aspectos da prática docente.

O instrumento foi elaborado com base no questionário construído por Hirsch (2007)<sup>58</sup>, apresentando questões de caráter aberto, para as quais as respostas deveriam ser discursivas, e fechado, cujas respostas consistiam em opções de múltipla escolha. Uma questão enquadrava-se na categoria que Marconi e Lakatos (2010) definem como “perguntas de estimação ou avaliação”, que consistem em “emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item” (p.189). Neste caso, as respostas sugeridas são quantitativas, indicando um grau de intensidade crescente ou decrescente (“muito”, “pouco”, “nada”).

O documento foi dividido em sete partes: 1) Identificação; 2) Formação; 3) Atuação do professor; 4) Atividades musicais desenvolvidas na escola; 5) Currículo; 6) Avaliação; 7) Relação “ensino de música” e “comunidade escolar”. A primeira parte continha dados relacionados ao nome, sexo e idade do professor. A segunda parte buscava informações em relação à formação acadêmica e musical. Para a terceira parte, foram selecionadas questões sobre a atuação do professor nas escolas estrangeiras e em outras instituições de ensino regular. A quarta parte apresentava questões sobre as

---

<sup>58</sup> Selltiz e Cook (1987) alertam para a importância da utilização de questionários previamente desenvolvidos por outros pesquisadores. Estes instrumentos podem ajudar na elaboração de novos questionários ou, no caso da utilização das mesmas questões, podem fazer com que a pesquisa atual seja comparada ao trabalho anterior.

atividades de música das escolas estrangeiras investigadas, não restritas apenas à aula de música da grade curricular, como também relacionadas ao quadro extracurricular e aos eventos festivos. Em relação à aula de música, os dados referiam-se às atividades pedagógico-musicais priorizadas para cada série, ao repertório e aos recursos disponibilizados pela escola. A quinta parte continha informações sobre o currículo de música e os critérios para sua elaboração. A sexta parte investigava os princípios norteadores da avaliação, bem como seus principais instrumentos e a última parte buscou compreender o objetivo do ensino da música em cada instituição e o *status* da disciplina em relação à comunidade escolar.

O questionário foi enviado aos professores por *e-mail*, os quais foram instruídos sobre o anonimato de suas identidades e sobre como deveriam responder as questões (no próprio corpo do *e-mail*). Optei pelo contato via internet por considerá-lo mais prático e rápido, visto que boa parte da comunicação inicial com esses professores deu-se, inicialmente, por *e-mail*.

Assim como para as demais técnicas de pesquisa, autores apontam vantagens e desvantagens para o uso do questionário. Dentre as vantagens listadas por Marconi e Lakatos (2010), destaco aquelas que foram decisivas para a minha opção por esta técnica: 1) Economia de tempo e de viagens; 2) Possibilidade de obtenção de um grande número de dados; 3) As respostas costumam ser mais rápidas e precisas; 4) Os respondentes possuem mais tempo para responder.

Cabe lembrar que o meu tempo de permanência em cada escola investigada foi apenas um mês, e a rotina de observação não era muito favorável a encontros para entrevistas com os professores, pois estes, em sua maioria, davam aulas sem muitos intervalos (tempos vagos). Caso eu quisesse entrevistá-los, teria que esperar o fim do turno para fazê-lo, o que não era possível por conta de outros afazeres.

Selltiz e Cook (1987), ao comparar questionários e entrevistas, ressaltam uma diferença importante entre os dois. Segundo estes autores, as informações obtidas nos questionários são limitadas às respostas escritas dos respondentes a questões pré-elaboradas. Já a entrevista oportuniza entrevistador e entrevistado a terem um cuidado maior na comunicação das questões e no esclarecimento das informações. Entretanto, no caso desta pesquisa, o questionário aplicado, por sua natureza, propiciou respostas mais objetivas, mostrando-se, portanto, uma técnica apropriada.

## 2.6 Análise dos dados

A análise dos dados de uma pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), requer sistematização e coerência do esquema escolhido com os objetivos do estudo. Desta forma, diversos autores (Lüdke e André, 1986; Gomes, 1993; Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998) apontam para a necessidade da organização dos dados em categorias, para a qual a solução mais comum é a codificação, ou seja, códigos ou símbolos que são aplicados a um determinado material com o intuito de classificá-lo.

A construção destes códigos (ou categorias) não segue procedimentos padronizados, segundo Lüdke e André (1986). No entanto, alguns autores afirmam consensualmente que este processo de construção é dinâmico, ou seja, categorias que são previamente estabelecidas de acordo com o quadro teórico no qual se apóia a pesquisa podem ser confrontadas com novas categorias que emergem da prática da coleta de dados. Este diálogo pode gerar novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de investigação.

As categorias de análise desta pesquisa foram elaboradas com base nos parâmetros do modelo C(L)A(S)P<sup>59</sup>, de Swanwick (1979) e nos fundamentos filosóficos da educação musical propostos por Temmerman (1991).O quadro teórico base desta pesquisa é apresentado no capítulo a seguir.

---

<sup>59</sup> No original - *composition, literature, audition, skill acquisition e performance.*

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Os fundamentos filosóficos da educação musical de Nita Temmerman (1991)

Tomando como referência a educação musical primária<sup>60</sup> da Austrália, Temmerman (1991) afirma que o desenvolvimento e a implementação de programas de educação musical estão fundados em crenças filosóficas sobre o objetivo da educação musical e que os professores de música são os principais responsáveis por este processo. Desta forma, toda a bagagem musical e educacional destes profissionais acaba por influenciar a formação de uma filosofia da educação musical, bem como os documentos norteadores dos currículos escolares de música, fornecidos pelas autoridades australianas<sup>61</sup>.

A autora lista dois argumentos filosóficos que têm norteado a educação musical escolar do mundo ocidental, ao longo da história: os argumentos intrínsecos e os extrínsecos, que se opõem entre si. Os primeiros relacionam-se com a ideia de que a música possui valor em si mesma; já os argumentos extrínsecos partem de uma concepção utilitarista da música, ou seja, ela é um meio para se alcançar outras metas:

Por diversas vezes a música tem sido usada como auxiliar para relaxar, fortalecer, animar, aliviar e para fortalecer sentimentos patrióticos; também para des acostumar as pessoas de perigosos vícios, ou para promover o contentamento do artesão; como uma válvula de escape para a exuberância infantil, ou como uma educada realização; como um alívio para estudos mais sérios, ou como uma valiosa disciplina educacional em si mesma. Em um momento, a música escolar foi, na maioria das vezes, aprovada pela sua utilidade e na melhoria do culto divino; em outro sua inutilidade foi aclamada como sua virtude principal (Rainbow, 1968 apud Temmerman, 1991)<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> Que seria correspondente ao segmento do ensino fundamental I na educação básica brasileira.

<sup>61</sup> Como visto no primeiro capítulo desta dissertação, a mesma situação ocorre na educação musical brasileira escolar: professores de música responsáveis, na maioria das vezes, pela determinação do “que”, “como” e “quando” fazer. Em relação aos documentos oficiais, os PCNs não são específicos em relação a muitas questões da prática musical escolar, o que reforça, mais uma vez, a grande responsabilidade de escolha por parte do educador musical.

<sup>62</sup> “At various times music has been advanced as relaxing, bracing, cheering, soothing; as civilising, or as strengthening national sentiments; as weaning the people from vicious indulgences, or as promoting the contentment of the artisan; as an outlet for childish exuberance, or as a polite accomplishment; as a relief from more serious studies, or as valuable educational discipline in itself. At one time school music has

As formas mais remotas de educação musical se utilizavam da música como ferramenta perpetuadora de crenças e legados culturais de uma sociedade, através das canções que contavam histórias religiosas e de heroísmo. Essa concepção utilitária continuou vigente com os gregos, que consideravam a importância do ensino da música para a formação de um cidadão de bem, muito enfatizada pelo filósofo Platão (Temmerman, 1991).

Em outras sociedades, como na Roma Antiga, a música foi incluída no currículo por seu conteúdo matemático, ao lado de disciplinas como gramática, lógica e retórica, aritmética, geometria e astronomia. Já na Idade Média, a educação musical, realizada nos mosteiros, estava a serviço da religião, tendo como propósito estreitar os laços entre os homens e Deus. Na Renascença, a música alcançou os currículos universitários por sua “suposta capacidade de treinar a mente na especulação abstrata<sup>63</sup>” (Temmerman, 1991, p.150) e nas escolas alemãs luteranas, a música estava presente nos currículos por ser benéfica na formação do caráter.

Nomes como Comenius, Pestalozzi, Spencer, John Dewey, citados por Temmerman (1991), influenciaram a educação no mundo ocidental e defendiam a educação musical baseada em argumentos extrínsecos variados: música e sua capacidade de incitar o espírito nacionalista e de inculcar valores morais nos indivíduos, música como forma de prazer e de desenvolver as emoções, música como auxiliadora na formação de pessoas boas. Segundo a autora, as justificativas sociais, morais, religiosas, políticas e emocionais para a educação musical imperaram desde os tempos de Platão até os anos 50, período em que uma nova filosofia da educação musical – a filosofia intrínseca, também conhecida como educação estética - ganhou impulso através da

---

been supported chiefly for its usefulness as an enhancement of divine service; at another its very uselessness has been acclaimed as its chief virtue”.

<sup>63</sup> “[...] supposed capacity to train the mind in abstract speculation”.

publicação dos *Conceitos Básicos em Educação Musical* (1958). Desde então, diversos autores têm prestado suas contribuições para o fortalecimento da educação musical como educação estética, como Leonard (1965-1972), Reimer (1970) e Swanwick (1979-1988) (Temmerman, 1991).

A filosofia intrínseca, ou educação estética como referida na literatura da educação musical, tem como base a música com valor em si mesma, dispensando qualquer justificativa externa para sua existência. O objetivo da educação musical estética é “o desenvolvimento de uma percepção estética e sensibilidade que inclui perceber e responder às qualidades significativas da música<sup>64</sup>” (p.152). Esta concepção é defendida por diversos autores como Swanwick (1979), Swanger (1982), Hope (1985) e Miller (1988) e prevê completo envolvimento com o universo musical, indo além da “mera aquisição de conhecimento sobre música e a capacidade de realizar obras musicais<sup>65</sup>” (p.152). O educando desenvolve autoconfiança em relação à música e é capaz de tomar decisões bem fundadas e desenvolver um gosto pessoal. A música é tida como singular e como “modo significante e simbólico, disponível a indivíduos para expressar simbolicamente o que não pode ser representado pela linguagem<sup>66</sup>” (Temmerman, 1991, p. 152).

A filosofia extrínseca, ou utilitária, inclui a música na educação através de justificativas não-musicais, ou seja, a música possui um valor instrumental, servindo para atingir algo não-musical (Temmerman, 1991). Música como fonte de relaxamento, como momento de lazer e recreação; música como auxiliar no aprendizado de outras disciplinas; música como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades motoras e

---

<sup>64</sup> “[...] the development of aesthetic awareness and sensitivity which includes perceiving and responding to the expressive qualities in music”.

<sup>65</sup> “[...] the mere acquisition of knowledge about music and the ability to perform musical works”.

<sup>66</sup> “[...] as a significant symbolic mode available to individuals, to express symbolically that which cannot be represented by language”.

essencial para a socialização e afetividade dos educandos; música como um importante fator disciplinar; música como “vitrine” nas festas escolares são justificativas frequentes no meio escolar, e muitas vezes proferidas pelos próprios professores de música na tentativa de convencer pais e administradores escolares do lugar que a música deve ocupar no currículo. Outro dado interessante é que estes parecem ser argumentos comuns a contextos educacionais de diferentes lugares e países.

Temmerman (1991) aponta as desvantagens das duas filosofias com base em alguns autores. Citando Leonard (1965), a autora afirma que os argumentos extrínsecos não são exclusivos da disciplina música no espaço escolar. Outras disciplinas, como a educação física, podem ser mais eficazes em relação ao desenvolvimento da coordenação motora, ou ainda os valores morais e de cidadania podem ser trabalhados melhor em disciplinas de cunho social, como história, filosofia, entre outras.

Já os autores que criticam a educação estética afirmam que nem sempre esse tipo de abordagem é desenvolvido nas escolas por conta de outras demandas da comunidade escolar. Cheong (1978), citado por Temmerman (1991), menciona que os programas de música americanos estão mais voltados para a aquisição de habilidades técnicas e incremento da *performance*, o que faz com que a educação estética seja periférica. Os grupos instrumentais e coros possuem um apelo maior junto a pais, administradores e público em geral, que anseiam por resultados concretos e de alta visibilidade. Assim, desenvolve-se uma educação voltada para os mais talentosos, indo de encontro ao propósito da educação musical enunciado por Reimer (1970): “[...] desenvolver a sensibilidade estética para a música em todas as pessoas sem considerar o seu nível de talento musical<sup>67</sup>” (p.112, apud Temmerman, 1991, p.152).

---

<sup>67</sup> “[...] to develop the aesthetic sensitivity to music of all people regardless of their level of musical talent”.

Se na realidade americana a educação estética é preterida em relação à educação voltada para a *performance*, privilegiando pequenos grupos de talentosos, na realidade brasileira nem o pequeno grupo de talentosos encontra na escola oportunidades de desenvolvimento. Muitos dos que optam pela carreira musical têm que buscar aprimoramento fora do ambiente escolar, em instituições de música especializadas. Não é minha intenção defender uma ou outra vertente, apenas ressaltar que questões anteriores a estas – como infraestrutura das escolas, polivalência do ensino de artes, ausência de uma carga horária significativa e de um direcionamento para a área, entre outras - têm determinado o rumo da educação musical no Brasil. Muitas vezes esta discussão nem alcança os espaços escolares, ficando apenas restrita ao circuito acadêmico, visto que os problemas de implementação da música na escola estão relacionados a condições primárias, já superadas por grande parte das escolas americanas, por exemplo.

Mesmo em realidades educacionais distintas, o grande responsável por convencer a comunidade escolar da importância da presença da música no currículo é o professor. Temmerman (1991) afirma que esta é uma tarefa difícil,

“[...] porque a música não tem a mesma utilidade óbvia como outras matérias no currículo escolar, tais como matemática e ciência. Exceto por um pequeno grupo de indivíduos, a música terá pouco valor de utilidade fundamental em termos de salário ou ordenado ou como uma forma de mobilidade social<sup>68 69</sup> (p.153).

Fazendo mais um paralelo com a realidade brasileira, posso enumerar dois fatores agravantes: as escolas estarem cada vez mais voltadas para o vestibular e música

---

<sup>68</sup> “[...] because music does not have the same obvious usefulness as other subjects in the curriculum such as maths and science. Except for a very small group of individuals, music will have little ultimate utility value in terms of wage or salary earning or as a means for social mobility”.

<sup>69</sup> Vale inserir aqui o comentário de uma aluna minha, do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular no Rio de Janeiro, que valoriza o ensino da música e cuja clientela é a classe média alta. Ela questionou a utilidade da música na vida de uma pessoa, alegando que disciplinas como português e matemática proporcionam o aprendizado de “coisas úteis”: “Eu não posso viver sem saber ler nem fazer contas, mas posso perfeitamente viver sem entender música, apenas ouvindo para meu prazer” (E., 9 anos).

não ser um dos conteúdos abordados e o fato de grande parte da população ter sido privada de qualquer tipo de educação musical formal nos últimos quarenta anos, aproximadamente, com a implementação da educação artística nos currículos escolares e o enfraquecimento gradual e até mesmo ausência da música dos currículos escolares. Quem não vivenciou uma educação musical consistente e sistematizada ao longo desses anos desconhece o real valor da música para a educação e dificilmente reivindicará sua presença nos currículos escolares.

Por fim, a autora alerta para a importância de um posicionamento mais seguro por parte dos educadores musicais. Com base em Elliot (1983), Temmerman (1991) afirma que os educadores musicais raramente oferecem argumentos sólidos para embasar a filosofia a qual pertencem, seja ela extrínseca ou intrínseca, perante a comunidade escolar. Muitos parecem desconhecer o próprio valor de sua profissão, contribuindo ainda mais para o não reconhecimento por parte dos indivíduos não-musicais<sup>70</sup>.

## 3.2 O Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979)

### 3.2.1 Os parâmetros da educação musical<sup>71</sup>

Para Swanwick (1979), o papel do educador musical consiste em estreitar e fortalecer os laços dos educandos com a música, promovendo esse envolvimento de maneira consciente, crescente e ativa. Como a música pode ser manifestada de diferentes formas e assumir as mais variadas funções, cabe ao educador musical ter uma

---

<sup>70</sup> “According to Elliot, that sort of evidence is needed in order for the music education profession to build a philosophy that the non-music individual can understand and in turn come to realize the value of music in education”. Temmerman (1991) utiliza o termo “*non-music individual*”, traduzido aqui por “indivíduos não-musicais”; no entanto deduz-se, aqui, que o termo faz alusão àqueles que foram privados de qualquer tipo de educação musical.

<sup>71</sup> No original, *The Parameters of Music Education* (Swanwick, 1979, p.40).

visão clara de sua forma de trabalho e de que maneira esse procedimento se relaciona com a música. Compor, escutar, executar, trabalhar com grupos voltados para a *performance* como corais e conjuntos instrumentais, pesquisar sobre gêneros e estilos musicais, discutir sobre alguma obra, trabalhar questões técnicas no ensino de um instrumento, ler sobre a história da música são atividades relacionadas à música e que podem estar presentes na prática educacional.

Segundo o autor, o educador musical deve mapear as várias maneiras pelas quais as pessoas se relacionam com a música e estabelecer em sua prática a diferença entre conhecer música e ter conhecimento sobre música. O primeiro estado diz respeito a um engajamento com aquilo que se ouve e o segundo nos torna cientes da existência da música, mas dedicando a ela pouco de nossa atenção. As ações do educador devem contribuir para que o objeto musical, seja ele qual for, represente alguma diferença na vida do educando: “conhecer música é algo como conhecer uma *pessoa*<sup>72</sup>” (p.41, grifo do autor).

Os alunos precisam estar cientes da complexidade do fenômeno musical e de sua diversidade ao longo da história e nas mais variadas culturas e países, e é diante dessa realidade que o professor deve procurar ampliar o contato de seus educandos com diferentes estilos e contextos, não apenas desenvolvendo tolerância a um determinado estilo musical. A partir desses múltiplos encontros musicais, os alunos tornam-se conscientes da variedade de papéis que as pessoas, ao redor do mundo, podem representar em relação à música.

Diante dessa constatação, Swanwick (1979) enumera dois pontos cruciais para a educação musical: os professores devem promover experiências musicais de vários tipos e não insistir em uma única forma de relação com a música, geralmente a que eles

---

<sup>72</sup> “Knowing music is something like knowing a *person*”.

mesmos escolheram<sup>73</sup> e os alunos, por sua vez, devem assumir diferentes papéis em situações musicais variadas, a fim de desenvolverem uma postura mais relativista em relação ao objeto musical e também de encontrarem seus caminhos individuais através de áreas particulares da música.

Em relação às experiências promovidas, Swanwick (1979) afirma que o professor deve proporcionar aos seus alunos envolvimento direto com a música e não atividades quase musicais. Esse envolvimento se dá através de três atividades: composição, apreciação e execução<sup>74</sup>.

A composição engloba todas as formas de invenção musical, não ficando restritas às obras escritas em algum formato ou tipo de notação. Improvisação também é uma forma de composição. Para Swanwick (1979), “composição é o ato de fazer um objeto musical agrupando materiais sonoros de uma maneira expressiva<sup>75</sup>” (p. 43).

A apreciação é o objetivo final da educação musical. Refere-se a uma escuta mais engajada e atenta, que modifica internamente o ouvinte e gera uma resposta estética. É um estado de contemplação e pode ocorrer em qualquer lugar - desde que o foco esteja voltado para o objeto musical em questão -, não estando restrita à sala de concerto. Para o autor, ela é capaz de despertar no ouvinte o interesse em se envolver mais ativamente com a música, e assim passar ao estágio da execução.

A execução é o ato de fazer música, que exige do executante uma preparação prévia e a obrigação de criar um futuro para a música na medida em que evolui: “é um

---

<sup>73</sup> Pensemos no contexto educacional brasileiro e a ausência de um currículo para a educação musical. Geralmente a experiência prévia e as afinidades/gostos musicais do professor ditam as experiências musicais e conteúdos em sala de aula: um professor que possui a composição como atividade musical paralela à atividade docente provavelmente estenderá essa experiência a seus alunos. O mesmo aconteceria com instrumentistas, intérpretes etc.

<sup>74</sup> Em inglês: *composition, audition e performance*, originando a sigla CAP.

<sup>75</sup> “Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way”.

estado de coisas muito especiais, um sentimento pela música como uma espécie de ‘presença’<sup>76</sup>” (Swanwick, 1979, p.44).

O autor alerta que, embora essas três atividades sejam essenciais à música, muitas práticas de educação musical preocupam-se com outras coisas, como treinamento auditivo, resolução de problemas técnicos dos executantes, análise de obras musicais, aquisição de informações sobre compositores, períodos históricos e técnicas composicionais relacionadas, entre outras. Essas atividades deveriam ser um meio e não um fim, como geralmente acontece; deveriam fortalecer as atividades de composição, execução e apreciação.

A essas atividades periféricas à experiência musical Swanwick (1979) dá o nome de obtenção de técnica e estudos literários. A obtenção de técnica envolve desenvolvimento da percepção auditiva, controle técnico, fluência na leitura e escrita de notação musical tradicional, prática de conjunto e habilidade no manuseio de sons com aparatos eletrônicos. Os estudos literários estão relacionados aos estudos históricos e contemporâneos de partituras e execuções, bem como literatura sobre a música, histórica ou musicológica, e críticas musicais.

Os cinco parâmetros de experiência musical formam a sigla mnemônica (T)EC(L)A, tradução usada por muitos autores brasileiros da sigla C(L)A(S)P<sup>77</sup>. Três dos parâmetros relacionam-se diretamente com a música (composição, apreciação e execução) e os outros dois dão suporte a essas atividades (estudos literários e aquisição de técnica) e são colocados em perspectiva.

---

<sup>76</sup> “[...] is a very special state of affairs, a feeling for music as a kind of ‘presence’”.

<sup>77</sup> A sigla significa *composition, literature studies, audition, skill acquisition e performance*. Embora a sigla (T)EC(L)A seja utilizada no Brasil, muitos pesquisadores, segundo Alves da Silva (2010), criticam a sua organização das letras referentes aos parâmetros centrais e complementares. Nela, o parâmetro da técnica, complementar, está localizado no início da sigla, ao mesmo tempo que os demais parâmetros centrais (composição, apreciação e execução) não assumem a mesma localização daquela proposta pela sigla C(L)A(S)P.

Swanwick (1979) considera que este conjunto de atividades relacionadas com a música, direta e indiretamente, fornece um modelo à educação musical. O Modelo C(L)A(S)P sugere ao professor experiências específicas, mas através de uma larga gama de atividades, que devem estar integradas entre si. O autor enfatiza, baseado em experiências com compositores, intérpretes, ouvintes, críticos, musicólogos, que as áreas se influenciam. Portanto, deve-se evitar que haja foco somente em uma das atividades, daí a tentativa de agrupá-las em uma sigla mnemônica:

Técnica sem execução é uma coisa árida, execução sem técnica certamente deve ser evitada, composição sem o estímulo e a audição de modelos de obras de outros compositores é pouco provável; o ouvinte que também não é ativo em música de alguma outra forma é comparativamente raro; conhecimento de literatura musical sem apreço por audição musical ou mesmo alguma fluência no fazer musical parece uma ocupação irrelevante<sup>78</sup> (Swanwick, 1979, p. 46).

O autor alerta para três pontos importantes em relação à aplicação do modelo. Em primeiro lugar, não sugere que os alunos não se especializem em alguma área do C(L)A(S)P, pois esta seria uma consequência natural a partir do início do envolvimento com a música. Por outro lado, também não insiste que uma pessoa deva ter experiência considerável em todos os cinco parâmetros. Para ele, o professor deve encorajar o aluno a se envolver com a música de várias maneiras, especialmente nos anos iniciais de formação.

Em terceiro lugar, pensando no âmbito universitário, Swanwick (1979) não recomenda que os graduandos optem por cursos separados em cada área, pois as conexões entre os conteúdos não são feitas, e essa falta de conexão é mesmo ensejada pela própria organização curricular. Exercícios de harmonia, que proporcionam melhor conhecimento sobre determinado estilo, dificilmente formam a base para uma

---

<sup>78</sup> “Skills without performance is an arid affair, performance without skills is surely to be avoided, composition without the stimulation and models of other composers’ works experienced in audition is unlikely; the auditor who is not also active in music in some other way is comparatively rare; knowledge of musical literature without a liking for musical audition or even some fluency in music-making seems an irrelevant occupation”.

composição posterior, bem como estudos de história da música não costumam mencionar peças que são executadas em aulas de instrumento, por exemplo. Para o autor, os professores devem “se esforçar para iluminar a tarefa desejada sob a luz de outros aspectos do Modelo C(L)A(S)P, qualquer que seja sua especialidade<sup>79</sup>” (Swanwick, 1979, p. 47). Já em relação à realidade das escolas, Swanwick (1979) afirma que o canto e as aulas de teoria da música são práticas muito comuns e praticamente exclusivas. Mais recentemente as atividades de composição têm sido enfatizadas, porém não integradas à execução e à apreciação.

O autor observa que o modelo possui utilidade dual. Primeiramente, pode servir para um diagnóstico do que está sendo feito e auxiliar na escolha do próximo passo: se algumas áreas são preteridas em relação a outras, faz-se necessária uma revisão. Em segundo lugar, é capaz de propiciar ao professor a elaboração de estratégias de ensino ao se buscar a ligação entre atividades nos cinco parâmetros. Para Swanwick (1979),

C(L)A(S)P

é apenas uma formulação teórica sobre o que acontece em incontáveis instâncias de bom ensino musical e do que está faltando em muitas más práticas profissionais na educação musical. O valor de uma análise deste tipo é que ela une em uma estrutura simples o que anteriormente pode ter sido desconectado e fragmentado<sup>80</sup> (Swanwick, 1979, p. 50).

Trata-se, portanto, de um direcionamento necessário à área da educação musical. O autor pondera que os educadores musicais veem-se constantemente sem rumo diante de tantas mudanças entre os períodos, sem saber para onde vão e acabam distorcendo os seus papéis. Existem os educadores mais conservadores que muito enfatizam os parâmetros (S) e (L), o que Swanwick (1979) chama de padrões, bases da música:

---

<sup>79</sup> “[...] *individual teachers* should endeavour to illuminate the particular task in hand with light from other aspects of C(L)A(S)P, whatever their specialism”.

<sup>80</sup> “[...] is only a theoretical formulation of what happens in countless instances of good music teaching and of what is missing from much bad professional practice in music education. The value of an analysis of this kind is that it draws together in a simple structure what previously may have been disconnected and fragmented”.

valorizam o desenvolvimento de técnicas auditivas, algum conhecimento sobre história da música e sobre notação tradicional. Outros, chamados por Swanwick (1979) de vanguardistas, valorizam a criatividade e expressividade da criança; há ainda aqueles que baseiam seus programas na música trazida pelos alunos, limitando-se ao conhecimento sobre história e o ambiente social de estilos como rock, pop e o reggae, sendo uma outra forma de abordar o parâmetro (L), e sem dar ênfase ao (S). O autor não despreza totalmente essas ações, considerando que elas têm algo a oferecer, mas afirma que carecem do objetivo crucial da educação e da experiência musicais: a obtenção de respostas estéticas. São, portanto, atividades falhas.

Swanwick (1979) resume seus argumentos na afirmação de que o objeto musical é o foco da experiência musical e, conseqüentemente, da educação musical. Ele estabelece as relações entre o objeto musical e as ações de ouvir, compor e executar, sendo esta última “uma mistura de composição e audição simultaneamente<sup>81</sup>” (p.53). As relações são interativas e estabelecem dois níveis de sentido, em cada uma das ações. No ato de ouvir, no primeiro nível de sentido (“sentido de”), “um ouvinte traz experiências anteriores de *música* para a obra<sup>82</sup>” (Swanwick, 1979, p.51, grifo do autor), ou seja, ele é capaz de reconhecer estruturas musicais de acordo com sua habilidade auditiva, de estabelecer um senso de estilo. Swanwick (1979) afirma que, mesmo no primeiro nível, a relação com o objeto pode ser tanto cognitiva quanto afetiva. No segundo nível (“sentido para”), “o ouvinte traz sua experiência de *vida* para a obra<sup>83</sup>” (p.51, grifo do autor); a obra é capaz de despertar no ouvinte lembrança de memórias, eventos anteriores, um certo sentimentalismo.

---

<sup>81</sup> “[...] is a blend of composition and audition simultaneously”.

<sup>82</sup> “[...] an auditor brings previous experience of *music* to the work”.

<sup>83</sup> “[...] the auditor brings his experience of *living* to the work”.

Em relação ao ato de compor, Swanwick (1979) substitui os conceitos “sentido de” e “sentido para”<sup>84</sup> por “clareza” e “intensidade”, já que, embora os temas sejam os mesmos, “há uma mudança de ênfase de ‘sentido’ para ‘feitura’<sup>85</sup>” (p.52, grifo do autor). São, no entanto, conceitos muito próximos:

O primeiro [clareza] enfatiza o reconhecimento, como o objeto nos parece; o segundo [intensidade] está mais preocupado com nossa resposta pessoal, a impressão causada pela experiência. *Clareza* e *intensidade* nos servirão para indicar o processo central ao ato de composição, e os fins os quais o compositor se esforça para alcançar na medida em que desenvolve seus objetos musicais<sup>86</sup> (Swanwick, 1979, p. 52, grifos do autor).

No ato de executar, o executante exerce o papel de mediador entre a obra e seus ouvintes. Os elementos “projeção” e “impacto”, na execução, correspondem aos dois níveis de sentido no ato de ouvir e aos conceitos de “clareza” e “intensidade” no ato de compor. “A obra é projetada com clareza e o senso de sentido na superfície gesticula, mas também é sentida como um impacto, com a intensidade do sentimento e o sentido personalizado em seu nível mais profundo<sup>87</sup>” (Swanwick, 1979, p.53).

Swanwick (1979) afirma que as áreas de composição, apreciação e execução, no seu primeiro nível de sentido (“clareza”, “sentido de” e “projeção”, respectivamente) são as mais recompensadoras para os educadores musicais. Elas se relacionam diretamente com a música, e de maneira viva. Com frequência, professores costumam priorizar o conhecimento sobre música no lugar do conhecimento de música, pois o primeiro é mais fácil de ser avaliado em testes e provas e de ser ensinado em livros. Técnicas mais facilmente mensuráveis, como a execução de escalas ou de ditados, também são privilegiadas. Swanwick (1979) reconhece a importância destas atividades,

<sup>84</sup> No original, *meaning to* e *meaning for*.

<sup>85</sup> “[...] with a change of emphasis from ‘meaning’ to ‘making’”.

<sup>86</sup> “The first emphasizes recognition, how the object seems to us; the second is more concerned with our personal response, the impression made by experience. *Clarity* and *intensity* will serve to indicate the process central to the act of composition, and the ends towards which a composer strives as he fashions his musical objects”.

<sup>87</sup> “The work is projected with clarity and sense of meaning in the surface gestures, but is also felt as impact, with intensity of feeling and the personalized meaning of deeper level”.

mas enfatiza que os professores não devem “pegar atalhos” que os desviem do objetivo final da educação musical: a promoção de uma experiência estética.

O autor exemplifica afirmando que a compreensão de um determinado estilo e técnica não deve ser alcançada através da análise e conhecimento histórico. Tais atividades somente têm sentido para a música e a educação musical se estiverem relacionadas à composição, apreciação e execução. Essa abordagem equivocada pode explicar o fato de muitos estudantes não gostarem de música ou não responderem à música de maneira significativa.

Swanwick (1979) aponta uma forma de relacionar diretamente a experiência musical com a aquisição de técnica e os estudos literários gerando uma abordagem positiva. No ato de compor, a relação entre técnica e estilo é sentida através da tensão entre tradição e inovação. Os educadores musicais devem preocupar-se com a busca pela “clareza” e pela “intensidade” em obras específicas e que as atividades de composição envolvam um aspecto individual de sentimento. Três aspectos formariam a base para o processo da composição: a consciência da tensão entre a tradição e a inovação, a clareza da obra no processo e a relação da obra com as experiências individuais.

Da mesma forma, o ato de ouvir relaciona-se com a aquisição de técnica e estilo através da percepção de normas e desvios, ou seja, entender os segredos do estilo e a forma de trabalhar do compositor. Novamente, o autor lista três pontos básicos para o estabelecimento de uma relação entre a apreciação e o estilo e a técnica: percepção de normas e desvios, atribuição de sentido da obra (sentido ‘de’) e relacionamento da obra com as experiências pessoais (sentido ‘para’).

Outro equívoco ressaltado por Swanwick (1979) é o uso das disciplinas de sociologia e etnomusicologia para o entendimento da música. Tomar objetos musicais

pela maneira por que foram gerados por diferentes grupos sociais, por exemplo, não é uma experiência estética. Mais uma vez o autor enfatiza que a música estudada se torna significativa se estiver associada a atividades de composição, apreciação e execução, para além de tal ênfase nas questões políticas, sociais e econômicas. “Citando um exemplo específico, o conhecimento da história e da ambiência social da música pop é tão não estética quanto o estudo de qualquer período específico de história musical ou estilo particular<sup>88</sup>” (Swanwick, 1979, p.57).

Swanwick (1979) dá exemplos de como estes aspectos históricos, sociais e culturais podem promover uma educação musical estética. No ato de ouvir, tais aspectos podem ser relacionados à música através da percepção de preferência e preconceito. Desta forma, a tarefa necessariamente passa pelo objetivo de encontrar sentido em músicas desconhecidas e relacioná-las com as experiências de vida de cada um.

A relação entre compositores e a sociedade, como outro exemplo, pode ser observada em termos de patrocínio e pobreza. Mesmo enfatizando tais aspectos sociais, é importante que haja a percepção da “clareza” e “intensidade” nas obras analisadas, para que se perceba que o mesmo ambiente social, com certa frequência, produziu compositores de vertentes musicais distintas e ainda que o mesmo compositor pode produzir objetos musicais bem diferentes entre si. Ou seja, não é o contexto social e histórico em si que possui importância para uma educação musical estética, e sim “a relação entre a experiência de vida humana e a feitura de objetos simbólicos<sup>89</sup>” (Swanwick, 1979, p.57).

A educação musical como educação estética preocupa-se mais com a qualidade do que com a quantidade de experiência. Para Swanwick (1979), “[...] busca promover

---

<sup>88</sup> “To take a specific instance, a knowledge of the history and social background of pop music is just as non-aesthetic as the study of any specified period of musical history or particular style”.

<sup>89</sup> “[...] the relationship between human experience of life and the making of symbolic objects”.

respostas significativas à vida, um senso de deleite em todos os objetos e eventos que se nos apresentam com algum sentido, com clareza e poder<sup>90</sup>” (p.58).

### 3.2.2 O Modelo em ação<sup>91</sup>

Swanwick (1979) enfatiza que a distinção entre material sonoro e elementos musicais gera grande confusão para a teoria e a prática da educação musical. Para um maior esclarecimento, elenca os três processos vitais relacionados aos materiais sonoros e sua manipulação pelo pensamento humano: seleção, relação e interação. O primeiro diz respeito à seleção de sons diante de uma ampla gama de possibilidades. Mesmo quando não relacionados a qualquer intenção musical, como duas pessoas conversando ao passarem por uma rua movimentada: naturalmente os sons da conversa serão selecionados e os sons do tráfego e de outros acontecimentos na rua serão colocados em segundo plano. Já um compositor, por exemplo, também faz seleção de sons e rejeição de outros, chamando a atenção do ouvinte mais para um som do que para outro. No entanto, tal processo por si só não nos garante a música.

A relação dos sons segue à seleção e prevê combinações entre eles. No entanto, sons selecionados e relacionados não resultam em música. Um exemplo, dado pelo autor, é a relação dos sons presentes no metrô: barulho dos freios, sinais sonoros para o fechamento das portas, assovios constantes são sons relacionados, mas não musicais. Ou mesmo uma orquestra ao afinar seus instrumentos, apesar dos mesmos relacionarem os seus “lás” e outras frequências com a frequência do oboé (Swanwick, 1979).

Para que as duas etapas anteriores alcancem o objetivo musical, é necessário que se haja intenção de fazer música. Os sons que ouvimos deixam de ser “materiais

---

<sup>90</sup> “It seeks to promote vital responses to life and living, a sense of delight in all objects and events that come before us meaningfully, with clarity and power”.

<sup>91</sup> No original, *The Model in Action* (Swanwick, 1979, p.59).

auditivos<sup>92</sup>” (Swanwick, 1979, p.60) e passam a ter sentido, que gerarão em nós uma resposta, uma resposta estética.

Swanwick (1979) menciona que o termo “estética” tem sido ignorado nas discussões sobre música e educação musical, pois outras concepções estariam “na moda”: música vista como expressão criativa, como atividade de obtenção de técnica ou como parte de uma herança cultural. O autor não nega tais atributos, considerando que música engloba todas essas proposições, no entanto afirma que estas não seriam o seu cerne. A razão para sua existência na humanidade e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas é que ela afeta a qualidade de vida (p.60), sendo esta uma experiência estética. Ele acrescenta que “uma experiência estética é enriquecedora<sup>93</sup>” e que “[...] alimenta a imaginação e influencia a maneira como nós nos sentimos sobre as coisas: música sem qualidades estéticas é como o fogo sem calor<sup>94</sup>” (p. 60 e 61). O autor dá o exemplo de um executante que possui uma boa técnica, mas que gera comentários a seu respeito como “sua execução é insensível, não é musical” – sua execução carece de qualidades estéticas e estas assumem um lugar central para o ouvinte.

A incapacidade de gerar uma resposta estética - ou mesmo a falta de percepção em relação a sua importância - é uma falha considerável no ensino musical, segundo Swanwick (1979). Mesmo nos casos em que os estudos literários e a aquisição de técnica são substituídos por atividades de composição, apreciação e execução, muitas das atividades de composição e execução não atentam para uma escuta mais ativa e interessada. Desta forma,

---

<sup>92</sup> “aural materials”.

<sup>93</sup> “An aesthetic experience is self-enriching”.

<sup>94</sup> “[...] feeds the imagination and effects the way we feel about things: music without aesthetic qualities is like a fire without heat”.

A assim chamada composição pode ser simplesmente *uma montagem aleatória de padrões sonoros*, com pouco senso de seleção, relação e intenção, enquanto a execução *pode vir a ser passar por algo com controle técnico*, mas sem qualquer vitalidade em comunicação ou alegria em resposta<sup>95</sup> (Swanwick, 1979, p.61, grifos meus).

Ao deixarem de lado as atividades que privilegiam a técnica e a aquisição de informações, mais seguras, os professores esbarram em dificuldades e acabam gerando confusões. As próprias definições de música que muitos defendem (música como expressão individual e música como educadora de emoções, por exemplo) podem suscitar equívocos e afastar os educadores de um entendimento correto de educação musical como educação estética (Swanwick, 1979).

O autor destaca que a música não se contrapõe ao pensamento racional (como muitos creem), pois depende da percepção, também presente no pensamento lógico. É, portanto, dotada de significado e sentimento. A música opera em dois níveis de significado: o ouvinte reconhece e entende normas estilísticas e gera um significado individual na relação com o objeto musical; um “sentido ‘incorporado’ e personalizado<sup>96</sup>” (p.62), o qual não pode ser requisitado nem previsto. Por exemplo, uma mesma obra ou uma mesma *performance* não “tocam” da mesma maneira duas pessoas diferentes.

Assim, esse significado individual não pode ser planejado para o ensino. O que os professores podem esperar é que seus alunos reconheçam características estruturais da música, bem como identifiquem componentes de sentimento, pois estes estão entrelaçados e não podem ser separados. O autor completa:

Podemos, no entanto, fazer de cada um deles um ponto inicial ou o alvo de um objetivo específico na educação musical, rapidamente observando um aspecto em vez do outro.

---

<sup>95</sup> “So-called composition may be merely a random assembly of sound patterns, with little sense of selection, relation and intention, while performance may turn out to mean getting through something with technical control but without any vitality in communication or joy in response”.

<sup>96</sup> “[...] meaning ‘embodied’ and thus personalized in us”.

Ao fazê-lo tentamos desenvolver *avaliações estéticas*<sup>97</sup> (Swanwick, 1979, p.63, grifos do autor).

Este reconhecimento de características de um objeto musical gera uma forma de análise ou exploração da música. Trata-se de ultrapassar o ato de fazer, adquirindo através do fazer técnicas, atitudes e conceitos. No entanto, Swanwick (1979), ao citar Reimer (1970), enfatiza que esta análise não pode ser descontextualizada, como frequentemente ocorre nas aulas de teoria musical nas universidades. Uma análise voltada para a educação estética precisa ser uma exploração ativa e deve estar relacionada diretamente com a experiência musical.

Swanwick (1979) atenta para a importância de se ter objetivos claros especificados para a educação musical. Em primeiro lugar, ao se determinar o porquê de uma atividade, o professor tem maior segurança para optar por estratégias adequadas caso algo não dê certo. Ou ainda abandonar aquela atividade e reformular os objetivos. Além disso, o direcionamento das atividades também é percebido pelos alunos e gera resultados positivos.

Em segundo lugar, o estabelecimento de objetivos claros favorece um senso de realização do aluno (e também do professor). Swanwick (1979) o define como “[...] o prazer positivo que experimentamos ao entender algo, quando compreendemos algo clara ou corretamente, quando aperfeiçoamos algum elemento ou técnica, ou desfrutamos verdadeiramente uma atividade<sup>98</sup>” (p.65). Para o professor, é crucial que as atividades promovidas possuam um senso de progressão e propósito.

Os objetivos são definidos a partir de três categorias, todas elas com o intuito final da promoção de uma resposta estética. Tais categorias, para Swanwick (1979), são

---

<sup>97</sup> “We can, however, make each a starting point or the target of a specific objective in music education, briefly attending to one aspect rather than another. In so doing we are trying to develop *aesthetic appraisals*”.

<sup>98</sup> “[...] the positive pleasure we experience when we understand something, when we get something right or clear, when we master some element of skill, or find real enjoyment in an activity”.

hierarquizadas: a primeira é a categoria de avaliações estéticas, que envolve as atividades de composição, apreciação e execução; a segunda abrange a aquisição de técnica e os estudos literários; a terceira é não musical e é chamada de interação humana, essencial a qualquer processo educacional.

### Quadro 2. Uma hierarquia de objetivos<sup>99</sup>

<i>Objetivo final – resposta estética</i> Intensidade da imagem na composição. Sentido ‘para’ durante a audição. Senso de impacto na execução.	Isso não pode ser previsto ou ensinado, embora possa ser ‘capturado’ de uma outra pessoa. Em termos de conquista, o aluno deve ser capaz de procurar por encontros estéticos para suas qualidades intrínsecas.
<b>CATEGORIA I</b>	<i>Formulações Gerais</i>
<i>Avaliações estéticas</i>	<i>O aluno deve ser capaz de...</i>
Clareza da imagem na composição. Sentido ‘de’ durante a audição. Projeção na performance.	(a) Reconhecer e produzir na música uma gama de gesticulações expressivas. (b) Identificar e exibir a operação com normas e desvios.
<b>CATEGORIA II</b>	<i>O aluno deve ser capaz de...</i>
<i>Obtenção de técnica</i> <i>Estudos literários</i>	(c) Demonstrar discernimento auditivo, fluência técnica, uso de notações. (d) Estruturar e categorizar informação sobre música e sobre músicos.
<b>CATEGORIA III</b>	<i>O aluno deve ser capaz de...</i>
<i>Interação humana</i>	Cooperar com outros e encontrar prazer em experiências em grupo.

O autor ressalta que o compartilhamento estético é comumente associado à interação humana. Atividades de composição, apreciação e execução podem ensejar uma compreensão mútua, um forte laço entre as pessoas. A música, neste caso, possui fins instrumentais, conferindo benefícios sociais e até terapêuticos. No entanto, este não é o ponto central da educação musical estética, embora tais objetivos instrumentais possam até ser mais valorizados que os estéticos. Para Swanwick (1979), “[...] a educação estética tem a ver com o relacionamento entre a pessoa e um objeto ou evento estético<sup>100</sup>” (p.66) e as relações interpessoais são condições necessárias à educação musical, mas não suficientes quando são a base sobre a qual os professores planejam

<sup>99</sup> Diagrama retirado na íntegra (Swanwick, 1979, p.67).

<sup>100</sup> “[...] aesthetic education has to do with the relationship between a person and an aesthetic object or event”.

seus objetivos de ensino. Os professores precisam estar conscientes de sua contribuição específica.

O quadro das categorias é um importante auxílio para o professor realizar um diagnóstico de sua aula. Ele pode se perguntar por que dá mais ênfase a determinada categoria em detrimento de outra. Swanwick (1979) afirma que é muito comum que os professores despendam maior energia e tempo em atividades da categoria II, e associa isso a três possibilidades: falta de uma educação apropriada sobre teoria da música; reprodução de um modelo de aprendizagem vivido pelos próprios professores em sua formação musical; e falta de consciência estética. Para o autor, os objetivos da categoria II devem ser instrumentos para alcançar objetivos na categoria I: “[...] técnica e conhecimento dando suporte e facilitando avaliações estéticas através das atividades de composição, audição e execução<sup>101</sup>” (Swanwick, 1979, p.68).

Uma das vantagens da utilização do modelo C(L)A(S)P é que os alunos tornam-se mais flexíveis nos papéis que desempenham em relação à música. Isto acaba por melhorar aspectos da interação humana presentes na categoria III, embora este não seja o objetivo principal. O autor destaca também que é preciso trabalhar com uma gama de possibilidades musicais e passar de uma área à outra do modelo, constantemente. As atividades devem caminhar sempre em conjunto, a partir da especificação de objetivos precisos.

Com a utilização adequada do modelo, não há limites para sua exploração. O importante é entender sua estrutura e seu estilo de pensamento, afirma Swanwick (1979). Os princípios permanecem os mesmos, independentemente do nível de complexidade das atividades, do estilo musical trabalhado, da faixa etária dos alunos, da

---

<sup>101</sup> “[...] skills and knowledge supporting and facilitating aesthetic appraisals through the activities of composition, audition and performance”.

organização social. A organização dos parâmetros de composição, apreciação e execução é primordial, além de sua associação com os parâmetros de aquisição de técnica e estudos literários. Mais importante do que ocupar os alunos é a preocupação de como é o processo de aprendizagem, ou seja, quais os conceitos e atitudes desenvolvidos? Os objetivos formulados são claros e precisos? As atividades buscam despertar uma resposta estética? O autor diz que, tendo em vista estas prioridades, o ensino de música não só passa a ter mais propósito, como passa a ser mais musical.

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados desta pesquisa teve como referência o trabalho de Fernandes (1999)<sup>102</sup>, apresentado no Encontro Anual da ANPPOM em Salvador, 1999, que consistia em um relatório parcial (junho a dezembro de 1998) da pesquisa “Perspectivas Curriculares Brasileiras Oficiais para a Educação Musical nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental<sup>103</sup>”, desenvolvida pelo autor através da Unirio<sup>104</sup>. O quadro teórico do trabalho é formado pelos fundamentos filosóficos da educação musical, de Nita Temmerman (1991) e pelo Modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick (1979). Através da análise de propostas curriculares de 21 estados e de dez capitais estaduais, Fernandes (1999) buscou compreender de que forma os conteúdos, objetivos e os fins da educação musical estavam relacionados à filosofia de educação musical adotada e a frequência de atividades e procedimentos em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P.

A presente pesquisa partiu das mesmas indagações, mas apresenta dois pontos diferenciais, a saber. Primeiro, por não tratar de currículos oficiais, mas sim de práticas e programas de ensino de música de escolas estrangeiras localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Segundo, o fato de que os dados obtidos através da análise de documentos de cada instituição (currículos/programas de música do primeiro segmento do Ensino Fundamental) são confrontados com aqueles coletados através da observação de aulas, ou seja, o trabalho apresenta de que forma são colocadas em prática as propostas curriculares em questão. Como terceira técnica de coleta de dados, os questionários

---

<sup>102</sup> FERNANDES, José Nunes. O cancionário brasileiro: currículos e programas oficiais brasileiros para a educação musical no ensino fundamental (estados e capitais): análise preliminar. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 12. 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 1999.

<sup>103</sup> Ver também: FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 75-88, mar. 2004. Uma revisão e atualização do trabalho de 1999.

<sup>104</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

aplicados aos professores, que permitiram a complementação das informações que não foram adquiridas pela análise de documentos e pela observação, como a formação dos professores, por exemplo, imprescindíveis para a compreensão da prática escolar de cada instituição. Vale ressaltar que os questionários foram direcionados aos professores de música das turmas observadas em cada escola: uma professora na escola francesa (a qual irei chamar de Professora A), dois professores na escola alemã (Professor B e Professora C) e dois professores na escola americana (Professor D e Professor E).

Os dados e sua análise serão apresentados por escola, dada a particularidade de cada uma delas.

#### 4.1 Liceu Molière (*Lycée Molière*)

##### 4.1.1 Informações gerais

O Liceu Molière iniciou suas atividades em 1982, no bairro das Laranjeiras, zona sul do Rio de Janeiro (v. figura 1), com um grupo de pessoas pertencentes à parte francesa do Liceu Franco-Brasileiro, colégio fundado em 1915 e também situado no mesmo bairro. Está vinculado, desde sua fundação, à SFBE (Sociedade Francesa e Brasileira de Ensino), sociedade civil sem fins lucrativos que dá suporte jurídico e financeiro ao Liceu, e possui dupla administração: funciona como escola particular brasileira, mas recebe subsídios do governo francês<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> Informações retiradas do *site* da escola: <http://www.lyceemoliere.com.br>.



Figura 1. Entrada do Liceu Molière

A escola possui duplo reconhecimento: seu ensino encontra-se em conformidade com as orientações oficiais pedagógicas e curriculares do Ministério francês da Educação Nacional, porém é adaptado à realidade brasileira - seu currículo é validado pelo MEC. Os alunos, da Educação infantil ao Ensino médio, são preparados para o exame francês de entrada para as universidades europeias (*Baccalauréat*<sup>106</sup>) e para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e ainda recebem um diploma de fim de curso secundário reconhecido pelo MEC.

Um dos objetivos do Liceu é desenvolver o biculturalismo, estando em consonância com a política cultural externa da França ao possibilitar a escolarização de alunos de qualquer nacionalidade<sup>107</sup>. No Liceu, há equilíbrio entre o número de alunos franceses e brasileiros: 23,5% e 31,5%, respectivamente; os franco-brasileiros representam 41,5% e outros 3% são de alunos de outras nacionalidades.

<sup>106</sup> Há três tipos de *Baccalauréat* na França: ES (ciências econômicas e sociais), L (literatura) e S (ciências e matemática). No Liceu Molière, a partir do segundo ano do Ensino Médio, os alunos já definem suas áreas e têm seus estudos voltados para o tipo de exame escolhido. A distinção entre as áreas se dá por uma maior ênfase em determinadas disciplinas.

<sup>107</sup> Além da escolarização de alunos estrangeiros, a AEFÉ (Agência para o Ensino do Francês no Exterior), órgão ao qual o Liceu está vinculado, estabelece outra exigência para o estabelecimento: “[...] representar um prolongamento do serviço público de educação, beneficiando os jovens franceses expatriados que o frequentam” (*Site do Liceu Molière*, seção “projeto”).

Desde a Educação Infantil, o francês é a língua utilizada na maior parte das atividades escolares; no entanto, o ensino do português também é garantido ao longo de toda a escolaridade. Além do francês e do português, os alunos aprendem inglês desde o 3º ano do Ensino Fundamental, e, a partir do 8º ano, podem optar pelo aprendizado do alemão ou espanhol.

A escola promove um tratamento adaptado à sua clientela heterogênea. Muitos alunos vêm de meios linguísticos e culturais diferentes, assim como são suas trajetórias escolares. A dupla cultura ensejada baseia-se no francês e no português, no entanto a maioria dos alunos só domina uma destas línguas ao chegar à escola. Os diferentes saberes, neste caso, não são concebidos como uma oposição: para a escola, “[...] as duas línguas devem consolidar-se e enriquecer-se mutuamente nas aquisições dos nossos [seus] alunos” (*Site da escola, seção “projeto”*).

O corpo docente é composto por professores franceses e brasileiros. Os professores concursados do governo francês estão divididos em duas categorias: “*expatrié*” e “*resident*” (expatriados e residentes, respectivamente). Os primeiros permanecem até 5 anos em um mesmo país, tendo que mudar para outro após o término do prazo; os professores residentes ficam o tempo que quiserem. Há também os professores recrutados locais (brasileiros ou mesmo franceses), regidos pela CLT<sup>108</sup> – os professores brasileiros só podem lecionar disciplinas específicas como português, história e geografia do Brasil, além das especializadas como música, educação física, entre outras, e têm que ser bilíngues (falar também o francês). Cabe ressaltar que todo o corpo docente passa por estágios de formação continuada oferecidos pela escola<sup>109</sup> e por

---

<sup>108</sup> Consolidação das Leis do Trabalho.

<sup>109</sup> Há um encontro de professores de todas as escolas francesas da América do Sul, onde os professores de cada área podem trocar materiais, experiências, além de realizarem cursos de formação/atualização com profissionais da educação francesa.

avaliações de inspetores do Ministério francês da Educação Nacional, os quais supervisionam o cumprimento dos programas e trazem conselhos pedagógicos.

O sistema de ensino é dividido em dois grandes níveis: *Primaire* (primário) e *Secondaire* (secundário). O *Primaire* abrange o *Maternelle* (correspondente à Educação Infantil no sistema brasileiro) e suas séries *Petite section* (PS), *Moyenne section* (MS) e *Grande section* (GS) (Jardim 1, Jardim 2 e Jardim 3 brasileiros); e também o *Élémentaire* (correspondente ao Ensino Fundamental Inicial) e suas séries *Cours préparatoire* (CP), *Cours élémentaire 1ère année* (CE1), *Cours élémentaire 2ème année* (CE2), *Cours moyen 1ère année* (CM1), *Cours moyen 2ème année* (CM2) (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental brasileiro)<sup>110</sup>.

O nível *Secondaire* é dividido em *Collège* e *Lycée* (Ensino Fundamental Final e Ensino Médio, respectivamente). O *Collège* abrange as séries *Sixième*, *Cinquième*, *Quatrième* e *Troisième* (6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, respectivamente). O *Lycée* compreende as séries *Seconde* (1º ano do Ensino Médio); *Première ES*, *Première L* e *Première S* (2º ano do Ensino Médio); e *Terminale ES*, *Terminale L* e *Terminale S* (3º ano do Ensino Médio). Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, serão analisadas as séries do Ensino Fundamental Inicial, neste caso, do nível *Élémentaire*.

O valor da mensalidade para o ano de 2011 foi fixado em R\$ 1.500,00, para todas as séries<sup>111</sup>. No ato da matrícula, há o pagamento de uma taxa de contribuição social, no valor de R\$ 280,00. Outras taxas são relativas ao material escolar das séries do *Maternelle* (R\$ 336,00) e do *Élémentaire* (R\$ 115,00).

#### 4.1.2 O ensino de música

---

<sup>110</sup> A nomenclatura das séries e níveis corresponde à do sistema educacional francês.

<sup>111</sup> Cabe lembrar que os pais custeiam apenas uma parte dos estudos de seus filhos; a outra é garantida pelo governo francês.

No Liceu Molière, a música está presente como disciplina da grade curricular<sup>112</sup> nos níveis de ensino *Maternelle* e *Élémentaire*, abrangendo todas as séries. Todas as turmas possuem uma aula semanal de música, com duração de 50 minutos, ministradas pela professora A.<sup>113</sup> Os demais níveis não oferecem a disciplina por conta da carga horária extensa, em função da conciliação dos programas francês e brasileiro.

O currículo de música adotado pela escola é o currículo de educação musical da França. A professora A possui alguma autonomia para inserir tópicos relacionados à cultura brasileira, sobretudo, e às demais. No entanto a base e a organização dos conteúdos de acordo com os níveis de ensino são determinadas pelo Ministério francês da Educação Nacional. Os currículos franceses para os ciclos básico de aprendizagem (séries CP, CE1) e de aprofundamento (CE2, CM1 e CM2)<sup>114</sup> não especificam correntes de educação musical em que foram baseados, mas evidenciam como eixos norteadores a prática vocal, atividades de escuta e o encontro destas práticas com a história das artes<sup>115</sup>.

A prática pedagógico-musical do Liceu procura seguir tais orientações, como veremos adiante. A partir do ano de 2010 (2º semestre) o conteúdo “História da

---

<sup>112</sup> Nome para a disciplina em francês: “*Éducation Musicale*”.

<sup>113</sup> No sistema educacional francês, a música está presente em todos os níveis de ensino. No nível *Maternelle*, faz parte do estágio de conhecimento “*Percevoir, sentir, imaginer, créer*” (“Perceber, sentir, imaginar, criar”), através da qual os alunos têm sua primeira sensibilização artística. No nível *Élémentaire*, a música está presente na disciplina “*Pratiques artistiques et histoire des arts*” (“Práticas artísticas e história das artes”), séries CP e CE1; e em “*Culture humaniste - Pratiques artistiques et histoire des arts*” (“Cultura humanista - Práticas artísticas e história das artes”) para as séries CE2, CM1 e CM2. No nível *Collège*, música faz parte das disciplinas “*Éducation Musicale*” (“Educação Musical”) e “*Histoire des Arts*” (“História das Artes”), esta última sendo uma disciplina transdisciplinar abordada não só pelos professores de música e artes plásticas, mas também por aqueles de história, francês e línguas antigas e modernas (Ver: <http://eduscol.education.fr/cid47780/ressources.html>). Os alunos destes dois níveis ainda têm a oportunidade de melhorar suas habilidades através de aulas de canto coral e de instrumentos, em horários alternativos. No nível *Lycée*, música entra ora como matéria obrigatória, ora como optativa, variando em função do tipo de formação escolhida pelo aluno (ver mais detalhes em: <http://eduscol.education.fr/cid49896/panorama.html>). Ver também informações sobre o sistema de ensino francês: <http://www.education.gouv.fr/pid4/de-la-maternelle-au-baccalaureat.html>.

<sup>114</sup> “*Cycle des apprentissages fondamentaux*” e “*Cycle des approfondissements*”, respectivamente.

<sup>115</sup> Estes serão abordados mais detalhadamente na análise dos dados.

Música” passou a ser obrigatório nas aulas de música<sup>116</sup>. Este conteúdo era abordado pelo professor regente de turma<sup>117</sup> dentro da disciplina “História das Artes” (como no sistema francês); atualmente, há um maior aprofundamento do assunto com o reforço das aulas de música.

Quanto ao uso de metodologias em sala de aula, a professora A salienta que procura reunir elementos de várias correntes, embora não haja nenhuma orientação dada pelos currículos franceses, “privilegiando a prática vocal e instrumental através da percussão<sup>118</sup>”. Um autor citado por ela e que também serve de base para sua prática é Murray Schafer (Oficina de Música).

O sistema de avaliação considera as seguintes competências, a serem desenvolvidas pelos alunos de acordo com a faixa etária: 1) Interpretar canções memorizadas e cantar músicas com precisão; 2) Cumprir os requisitos de uma expressão coletiva musical; 3) Identificar os elementos simples da música (temas melódicos, ritmos, tempo, entre outros); 4) Reconhecer algumas grandes famílias de instrumentos; 5) Escutar os outros, praticar a escuta interna de partes extraídas da música; 6) Produzir ritmos com um instrumento e participar de jogos rítmicos; 7) Demonstrar através de sequências de danças, individuais ou coletivas, uma forma de sentir a música; 8) Adquirir referências culturais relacionadas à história da música e das artes.

---

<sup>116</sup> Cabe ressaltar que a observação das aulas na escola francesa ocorreu no mês de março de 2010. Neste primeiro semestre, a professora A ainda fazia uma adaptação dos conteúdos em virtude da nova exigência. Portanto, não presenciei o momento de implementação efetiva dos conteúdos de história da música, ocorrido posteriormente.

<sup>117</sup> Professor regente de turma é aquele responsável por todas as matérias consideradas “centrais” do currículo. No caso do Liceu Molière, francês, matemática, ciências, história e geografia. Curiosamente, a maioria dos professores regentes do *Maternelle* e *Élémentaire* do Liceu (e também da França) é de homens, segundo depoimento informal da professora A.

<sup>118</sup> O ensino da flauta-doce era adotado há até poucos anos pela educação musical na França e, conseqüentemente, pelo Liceu Molière. Sua exclusão do currículo, segundo a professora A, deveu-se ao fato da necessidade de não associar o ensino de música ao ensino sistemático de um instrumento.

Os instrumentos utilizados são a observação sistemática, para todas as séries, e uma avaliação escrita sobre conceitos musicais para as duas últimas (CM1 e CM2). Há também momentos de avaliação mais pontuais, em que os alunos são ouvidos separadamente ou em pequenos grupos: quando a professora A quer avaliar o desempenho dos alunos no canto, estes cantam pequenos trechos do repertório, um a um; em relação à percepção/reprodução de ritmos, os alunos tocam instrumentos de percussão em grupos menores (geralmente 4 alunos), e a professora realiza a avaliação, individual.

Há um sistema de conceitos correspondentes a níveis distintos de aquisição dos conteúdos: A – competência adquirida; B – competência em fase normal de aquisição; C – aquisição a ser reforçada; D – competência não adquirida. Estes conceitos são informados pelo boletim dos alunos, além de informações individuais mencionadas em um relatório.

Além das atividades curriculares, há apresentações de música esporádicas em festas do calendário escolar, realizadas pela professora A. Ela destaca a apresentação de final de ano, em que todas as turmas se juntam para a formação de um grande coral. Há também a realização de festivais eventuais de música. Não há aulas extras (ensaios de coro, aulas de instrumento) oferecidas à comunidade escolar.

O espaço utilizado para as atividades curriculares é a sala de música. No momento em que observei as aulas (2010), era utilizada uma sala ampla, acusticamente tratada, com mesas e cadeiras divididas em duas grandes fileiras, além de um espaço no fundo da sala adequado para a arrumação da turma em uma roda, realização de atividades de movimentação, entre outras. Havia ainda um armário para os instrumentos de percussão (convencionais de altura indeterminada, como clavas, atabaques, caxixis, chocalhos, cocos, triângulos, reco-recos, entre outros, e de altura determinada, como

xilofones e metalofones), outro para material didático<sup>119</sup> (livros didáticos e paradidáticos de música, *songbooks*, partituras, CDs, DVDs), teclado, aparelho de som, quadro branco, um projetor multimídia e computador com acesso à internet. Atualmente, por conta do acréscimo de uma turma, aquele espaço foi modificado e a nova sala de música encontra-se em fase de construção e adaptação. Por este motivo, não são apresentadas fotos da sala.

A formação musical da professora A ocorreu no Brasil, na educação básica (Ensino Fundamental e Médio), na graduação (Bacharelado em Piano no Conservatório Brasileiro de Música), através de especialização em Música de Câmara e mestrado em música, ambos no Conservatório Brasileiro de Música. Além da educação formal, a professora A também obteve formação musical quando realizou estudos em conservatórios, em sua infância, e, atualmente, através de cursos de formação continuada, oferecidos pela própria escola. Ela ainda mencionou a realização de curso de complementação pedagógica, necessário aos que possuem bacharelado e querem dar aula em escola de ensino regular. Cabe ressaltar que a professora A não atua em outras escolas além do Liceu Molière.

Quanto ao *status* do ensino da música em relação à comunidade escolar, a professora A afirma que há grande valorização por parte dos alunos, direção, coordenação, demais professores e pais.

#### 4.1.2.1 Análise das práticas pedagógico-musicais em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick (1979)

---

<sup>119</sup> Grande parte do material didático é enviada diretamente da França (quando do requerimento da professora A) ou distribuída nos cursos de formação continuada promovidos pela escola. A professora A citou, em depoimento informal, que a escola costuma receber muitos materiais da Editora Fuzeau, especializada em educação musical: <http://www.fuzeau.com/фуzeau-musique.htm>.

Nesta seção, farei a análise das práticas pedagógico-musicais observadas em campo (durante as aulas de música), como também das informações relacionadas à prática de sala de aula apontadas pela professora A no questionário, por série, em relação ao Modelo C(L)A(S)P. As atividades e objetivos presentes nos programas de música serão analisados conforme a organização dos mesmos – estão divididos em “*Cycle des apprentissages fondamentaux - Programme du CP et du CE1*” e “*Cycle des approfondissements - Programme du CE2, du CM1 et du CM2*”<sup>120</sup>. Cada currículo será analisado após a análise das séries que o compõem.

#### 4.1.2.1.1 *Cours préparatoire (C.P.) – Élémentaire* (1º ano do Ensino Fundamental)

O 1º ano do Ensino Fundamental<sup>121</sup> possui três turmas (CP A, CP B e CP C). Escolhi apenas uma para a observação, do turno da tarde (v. quadro 3). As aulas de música aconteciam uma vez por semana, com duração de 50 minutos. No momento da observação das aulas do Liceu Molière, não anotei, em meu diário de campo, a nomenclatura das turmas observadas, limitando-me apenas à série. A turma observada possuía 24 alunos e as aulas eram ministradas em francês.

**Quadro 3. Dias da semana e turmas observadas – CP**

15/03/10 (2ªf)	22/03/10 (2ªf)	29/03/10 (2ªf)	29/03/10 (2ªf)
CP	CP	CP	CP

As atividades observadas na turma de 1º ano voltavam-se principalmente para o canto coletivo<sup>122</sup>. A cada aula, o momento inicial consistia em uma rápida preparação vocal, incluindo exercícios de relaxamento (respiração e movimentos corporais – giro

<sup>120</sup> “Ciclo básico de aprendizagem – Programa do CP e do CE1” e “Ciclo de aprofundamento - Programa do CE2, CM1 e CM2”.

<sup>121</sup> Opto pela nomenclatura brasileira correspondente para facilitar a leitura dos dados.

<sup>122</sup> O canto coletivo é a atividade principal de todas as séries, conforme o currículo francês.

de ombros, giro de cabeça etc. e faciais) e vocalises, com melodias curtas formadas por graus conjuntos ascendentes e descendentes (5 4 3 2 1, por exemplo) ou arpejos de acordes (1 3 5 3 1), ambos sobre escalas maiores. Os alunos já estavam familiarizados com as melodias dos vocalises, pois bastava a professora A tocar o acompanhamento no teclado, sem a necessidade de execução da melodia.

O canto estava presente em pelo menos 3 das 4 atividades de cada aula de música: no momento inicial de preparação vocal; na prática vocal em grupo, com revisão de repertório ou aprendizado de músicas novas; na revisão final do repertório trabalhado em aula, com nova prática vocal. Esta prática era constante em todas as aulas.

Outras atividades também faziam parte do cotidiano da turma: execução com instrumentos de percussão (agogôs, clavas, coquinhos, atabaques, tantans, bumbos, entre outros); expressão corporal livre ou direcionada (com comandos a serem seguidos), através de exercícios de movimentação associada à escuta. A execução com instrumentos de percussão geralmente era feita com música instrumental: a professora A tocava no teclado melodias aleatórias ou de canções trabalhadas na prática vocal, e os alunos tinham que fazer um acompanhamento, ora livre, ora com marcações preestabelecidas – tocar no ritmo ou na pulsação. A professora A referia-se à pulsação como o “coração” da música (*“le couer”*). Estas atividades de execução instrumental eram realizadas com grupos menores, que geralmente iam à frente da turma. O restante dos alunos aguardava sua vez.

O repertório trabalhado nas aulas observadas englobava músicas folclóricas e canções infantis em língua francesa<sup>123</sup> e outras brasileiras. Algumas das músicas

---

<sup>123</sup> Não há como afirmar que se tratam de canções oriundas da França, pois eu não tive acesso a todas as partituras das músicas cantadas, não sabendo, portanto, a autoria das canções. Por isso o uso da expressão “língua francesa”, já que há outros países no mundo que possuem o francês como idioma oficial.

cantadas em francês faziam parte de material didático enviado pelo governo francês – este trazia músicas compostas especialmente para a prática de sala de aula, com o intuito de trabalhar aspectos musicais específicos através do canto, tais como escalas menores ascendentes e descendentes, escalas pentatônicas etc. Outros estilos trabalhados com o 1º ano são assinalados pela professora A: música popular, música erudita, música instrumental.

O parâmetro execução do Modelo C(L)A(S)P predomina nas atividades pedagógico-musicais observadas em sala de aula. Como o período de observação não é representativo do ano letivo, outros dados relativos à prática pedagógica do 1º ano foram adquiridos pelo questionário: a professora A ainda assinala as atividades de apreciação musical (A); percepção musical (S); história da música (L), estando atrelada à execução vocal, instrumental e à apreciação; jogos musicais (estes podendo se relacionar com todos os parâmetros do modelo) e apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, ou outros recursos audiovisuais (A)<sup>124</sup>. Nota-se, portanto, que os outros parâmetros do Modelo C(L)A(S)P são contemplados, com exceção de composição.

#### 4.1.2.1.2 *Cours élémentaire 1ère année* (CE1) – *Élémentaire* (2º ano do Ensino Fundamental)

Das três turmas de 2º ano (CE1 A, CE1 B, CE1 C), uma foi escolhida para observação, totalizando 4 aulas (1 por semana) observadas no mês (v. quadro 4). A turma em questão possuía 23 alunos e as aulas eram ministradas em português<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> No questionário, esta última alternativa aparece acrescida de “VHS” (sigla comumente usada para vídeo cassete). Como a escola não disponibiliza o aparelho, provavelmente por ser obsoleto, em todas as análises suprirei a sigla em questão.

<sup>125</sup> Como já foi dito no capítulo 2 desta pesquisa, o idioma usado pela professora A nas aulas de música variava em função do número de alunos estrangeiros ou brasileiros das turmas.

**Quadro 4. Dias da semana e turmas observadas – CE1**

15/03/10 (2 <sup>af</sup> )	22/03/10 (2 <sup>af</sup> )	29/03/10 (2 <sup>af</sup> )	05/04/10 (2 <sup>af</sup> )
<i>CE1</i>	<i>CE1</i>	<i>CE1</i>	<i>CE1</i>

A prática pedagógico-musical do 2º ano era basicamente a mesma do 1º ano, com o canto coletivo como eixo principal, prevalecendo sobre outras atividades durante as aulas, em termos de quantidade. As aulas começavam com preparação vocal, com exercícios de relaxamento do rosto e do corpo, respiração e vocalises, semelhantes em termos melódicos àqueles realizados com o 1º ano. Os alunos já demonstravam familiarização com a prática inicial da aula, realizando-a de forma satisfatória, como também já possuíam segurança em relação a alguns exercícios vocais. Da mesma forma que nas aulas do 1º ano, os alunos realizavam prática vocal em momentos distintos da aula, geralmente no início, logo após a preparação vocal, e no fim, como revisão do repertório trabalhado durante a aula.

Um elemento novo nas aulas do 2º ano (em relação ao 1º ano) era a execução de músicas cantadas com coreografia. A música para a qual os alunos tinham de fazer gestos preestabelecidos pela professora, de acordo com o conteúdo das estrofes era “O Pião”<sup>126</sup>, música do folclore brasileiro. A professora A, no entanto, reforçou que a prática da dança não é muito comum em suas aulas, e sim os exercícios de movimentação livre e de expressão corporal.

Outra atividade em comum com a prática do 1º ano era a execução com instrumentos de percussão como pandeiros, tambores, pandeirolas, coquinhos, entre outros, geralmente realizada por grupos menores, que revezavam os instrumentos entre

<sup>126</sup> “O pião entrou na roda, ó pião / O pião entrou na roda, ó pião / Roda pião, bambeia ó pião... Sapateia no terreiro, ó pião / Sapateia no terreiro, ó pião / Roda pião, bambeia ó pião... Atira a tua fieira, ó pião / Atira a tua fieira, ó pião / Roda pião, bambeia ó pião... Entrega o chapéu a outro, ó pião / Entrega o chapéu a outro, ó pião / Roda pião, bambeia ó pião...”.

si. Os alunos tocavam de maneira livre ou marcando o ritmo da canção, a pulsação (a professora A também se refere ao coração da música – “*le couer*”) ou algum ostinato ensinado pela professora, que normalmente consistia da combinação de tempo e contratempo. O acompanhamento realizado pelos alunos tinha como base músicas tocadas pela professora no teclado: melodias conhecidas, do repertório vocal, ou melodias aleatórias<sup>127</sup>. O nível de percepção rítmica e melódica exigido era semelhante ao da série anterior.

O repertório do 2º ano também era composto por músicas brasileiras e em língua francesa, apresentando letras e conteúdos musicais adequados à faixa etária. Além de canções infantis e folclóricas, também são apontadas pela professora A música popular, erudita e música instrumental.

Mais uma vez a observação das aulas evidencia a predominância do parâmetro execução do Modelo C(L)A(S)P. Podemos constatar também que os conteúdos musicais trabalhados com o 1º e 2º anos são praticamente os mesmos; o que diferencia entre uma série e outra é o repertório trabalhado. Esta é uma possibilidade se pensarmos que as crianças das duas séries, em sua maioria, estão na mesma fase de desenvolvimento musical (existem as exceções que estudam música há algum tempo, ou mesmo vêm de ambientes ricos musicalmente e com muitos estímulos, podendo estar em estágio diferente dos demais)<sup>128</sup>. Outras atividades são enumeradas pela professora A, através do questionário: apreciação musical (A); percepção musical (S); movimentação (P); história da música (L), estando ligada à execução vocal, instrumental e à apreciação; jogos musicais (relação com todos os parâmetros do modelo) e apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, ou outros recursos

---

<sup>127</sup> O termo “aleatórias” não se refere à música aleatória do século XX; refere-se às melodias que eram escolhidas aleatoriamente.

<sup>128</sup> Para Swanwick, o desenvolvimento está ligado à maturação e a interação com o meio e não a uma idade cronológica simplesmente (1988).

audiovisuais (A). Os demais parâmetros do Modelo C(L)A(S)P (apreciação, aquisição de técnica e estudos literários) são contemplados pela prática pedagógica do 2º ano, com exceção, novamente, da composição.

#### 4.1.2.1.3 *Cycle des apprentissages fondamentaux - Programme du CP et du CE1* (Ciclo básico de aprendizagem – Programa do CP e do CE1)<sup>129</sup>

Como foi dito anteriormente, o currículo utilizado pela professora A é o currículo francês<sup>130</sup>, com algumas adaptações à realidade do Liceu Molière e, sobretudo, à necessidade de incorporação de elementos da música e cultura brasileiras. Portanto, nesta seção, é feita a análise do documento original em francês, o qual apresenta a base de conteúdos e objetivos musicais presentes na prática pedagógico-musical do Liceu Molière.

O sistema educacional francês é organizado em ciclos de aprendizagem<sup>131</sup>. O ciclo básico é composto pelas séries GS - *Maternelle (Grande Section)*, CP e CE1. Os currículos deste ciclo seguem a organização: *Maternelle* (a série GS está vinculada às séries anteriores); e CP e CE1.

O programa apresenta uma introdução com um resumo dos principais objetivos de cada área; as áreas de conhecimento e seus conteúdos e objetivos para as duas séries, sem haver muita discriminação do que é trabalhado em uma ou em outra (há poucas indicações do que deve ser estudado por cada série)<sup>132</sup>; e as competências desenvolvidas pelos alunos ao final da CE1. A análise do currículo, portanto, considerará os trechos relacionados à educação musical em cada uma das partes citadas.

---

<sup>129</sup> Disponível em: [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CP\\_CE1.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm)

<sup>130</sup> Os programas para todos os níveis de ensino são obrigatórios para todo o território nacional francês.

<sup>131</sup> Ver: <http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html>

<sup>132</sup> Há maior quantidade e detalhamento dos conteúdos previstos para Francês e Matemática. Isto se deve ao fato da carga horária destinada a estas disciplinas ser maior. Ver em: <http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-a-l-ecole-elementaire.html>

Na introdução, não há as indicações “Música” ou “Educação Musical” dentre as áreas de conhecimento; há “Educação Artística”, a qual deve promover uma prática baseada na expressão dos alunos e no contato direto destes com as obras, sendo esta etapa uma primeira introdução à história das artes. Mesmo que estas sejam considerações vagas, a palavra “expressão” pode nos remeter, a princípio, aos parâmetros execução e composição do Modelo C(L)A(S)P. O contato direto com as obras pode ocorrer através de atividades de apreciação musical, vinculadas à aquisição de conhecimento sobre história da música (parâmetro estudos literários).

Entre as áreas de conhecimento discriminadas, “Educação musical” (“*Éducation musicale*”) aparece como subárea de “Práticas artísticas e história das artes” (“*Pratiques artistiques et histoire des arts*”), ao lado de “Artes Visuais” (“*Arts visuels*”). Antes do detalhamento de cada subárea, há um texto introdutório:

*A sensibilidade artística e a capacidade de expressão dos alunos são desenvolvidas através das práticas artísticas, mas igualmente pelas referências culturais relacionadas à história das artes. Estas atividades são acompanhadas do uso de um vocabulário preciso que permite aos alunos expressar suas sensações, suas emoções, suas preferências e seus gostos. Um primeiro contato com as obras os conduz a observar, escutar, descrever e comparar*<sup>133</sup> (Site do Ministério francês de Educação, seção “*Bulletin officiel - hors-série n° 3 du 19 juin 2008 – sommaire*”; grifos meus).

Neste pequeno trecho, há novas indicações relacionadas àquilo que é desenvolvido pelas práticas artísticas e pelo estudo da história das artes: “sensibilidade artística”, a qual podemos interpretar, em relação à música, como a apropriação de determinados aspectos musicais por parte dos alunos, gerando respostas estéticas, aproximando-se do que Swanwick (1979) define como “educação estética”. Em relação ao Modelo C(L)A(S)P, a “sensibilidade artística” pode ser desenvolvida por uma gama

---

<sup>133</sup> “La sensibilité artistique et les capacités d’expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l’histoire des arts. Ces activités s’accompagnent de l’usage d’un vocabulaire précis qui permet aux élèves d’exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts. Un premier contact avec des œuvres les conduit à observer, écouter, décrire et comparer”.

de atividades ligadas à apreciação, execução e composição, tendo os dois outros parâmetros como suporte.

O “uso de um vocabulário preciso” diz respeito à aquisição de conceitos musicais, através dos quais as crianças podem se expressar de maneira correta: “Prefiro o som da flauta transversa ao do fagote, pois é mais agudo. Não gosto de instrumentos graves!” (utilização correta dos conceitos “agudo” e “grave”, por exemplo). A aquisição destes conceitos pode ocorrer através de atividades relacionadas a todos os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P. Por fim, e diretamente ligada à música, a palavra “escutar”, que nos remete, de forma mais precisa, à apreciação musical.

Mesmo que estas indicações não tratem com precisão dos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, ou melhor, *de que forma* os alunos se relacionam com a música em sala de aula (Compondo? Cantando? Tocando?), pois foram escritas com relação à experiência artística como um todo (visual e musical), elas evidenciam uma relação direta dos estudantes com o objeto artístico e, conseqüentemente, musical.

A parte específica “Educação musical” (“*Éducation musicale*”) traz maiores explicações sobre a prática pedagógico-musical esperada para as séries CP e CE1:

Baseado na aprendizagem de um repertório de uma dezena de parlendas e canções e na *escuta de trechos de obras diversas*, a educação musical no CP e no CE1 leva os alunos a *cantar* com atenção à precisão de afinação, à precisão rítmica, ao poder da voz, à respiração e à articulação; eles aprendem a respeitar as exigências de uma *expressão musical coletiva*; realizam a *identificação de elementos musicais característicos* bem simples, relativos aos temas melódicos, aos ritmos e à pulsação, às intensidades, aos timbres. Eles começam a *reconhecer as grandes famílias dos instrumentos*<sup>134</sup> (Site do Ministério francês de Educação, seção “*Bulletin officiel - hors-série n° 3 du 19 juin 2008 – sommaire*”; grifos meus).

---

<sup>134</sup> “S’appuyant sur l’apprentissage d’un répertoire d’une dizaine de comptines ou chansons et sur l’écoute d’extraits d’œuvres diverses, l’éducation musicale au CP et au CE1 conduit les élèves à chanter en portant attention à la justesse tonale, à l’exactitude rythmique, à la puissance de la voix, à la respiration et à l’articulation ; ils apprennent à respecter les exigences d’une expression musicale collective ; ils s’exercent à repérer des éléments musicaux caractéristiques très simples, concernant les thèmes mélodiques, les rythmes et le tempo, les intensités, les timbres. Ils commencent à reconnaître les grandes familles d’instruments”.

As atividades previstas relacionam-se com a execução vocal coletiva e aquisição de técnicas necessárias ao canto; à escuta musical como ferramenta para a identificação de aspectos musicais característicos e ao reconhecimento das famílias dos instrumentos. Nota-se, portanto, ligação evidente com os parâmetros apreciação, execução e aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P, com lacuna para o parâmetro composição. O desenvolvimento de estudos literários decorre destas atividades, pois tanto a educação musical como as artes visuais devem oportunizar o contato dos alunos com obras dos diversos períodos históricos.

Nas artes visuais como na educação musical, como parte da história das artes, os alunos beneficiam-se de um primeiro encontro significativo com obras que eles são capazes de *apreciar*. De acordo com a proximidade, monumentos, museus, oficinas de arte e shows ao vivo podem ser descobertos<sup>135</sup> (*Site do Ministério francês de Educação, seção “Bulletin officiel - hors-série n° 3 du 19 juin 2008 – sommaire”*; grifo meu).

Cabe destacar a recomendação de realização de visitas e passeios a museus, monumentos, shows musicais, entre outros, pelo currículo francês. A professora A, ao responder o questionário, não marcou a opção de apreciação de espetáculos fora do ambiente escolar, reforçando, através de um depoimento informal, que esta não é atividade realizada pela escola. Este é um dos possíveis indícios de adaptação das exigências e orientações curriculares francesas à realidade do Liceu Molière.

Por fim, são listadas as competências desenvolvidas pelos alunos ao final da turma CE1 (v. quadro 5), das quais apenas as de número 4 e 6 explicitam relação direta com a experiência musical através da execução vocal e da apreciação, respectivamente. Outras competências podem se relacionar com a aquisição de conhecimento sobre música, e, conseqüentemente, com o parâmetro estudos literários: “Descobrir alguns

---

<sup>135</sup> “En arts visuels comme en éducation musicale, au titre de l’histoire des arts, les élèves bénéficient d’une première rencontre sensible avec des œuvres qu’ils sont en mesure d’apprécier. Selon la proximité géographique, des monuments, des musées, des ateliers d’art ou des spectacles vivants pourront être découverts”.

elementos culturais de outro país” pode implicar na pesquisa de aspectos culturais e históricos de algum gênero musical; “Distinguir o passado recente do passado mais distante” pode ensejar a comparação de dois períodos musicais distintos, sendo um mais próximo (século XX) e outro mais distante (século XVII) cronologicamente.

As competências de número 5 e 6 se aproximam, pois uma trata das manifestações artísticas em si e a outra se refere aos principais agentes de cada uma. Ambas constituem conhecimento sobre música, estando também relacionadas ao parâmetro estudos literários.

### Quadro 5. Competências desenvolvidas ao final da turma CE1

Competência 5	Cultura Humanista <sup>136</sup>
O aluno é capaz de:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Dizer alguns textos em prosa ou poemas curtos, memorizados;</li> <li>2) Descobrir alguns elementos culturais de outro país;</li> <li>3) Distinguir o passado recente do passado mais distante;</li> <li>4) Expressar-se através da leitura, do canto, da dança, da pintura, do volume (modelagem, montagem);</li> <li>5) Distinguir certas categorias da criação artística (música, dança, teatro, cinema, desenho, pintura, escultura);</li> <li>6) Reconhecer trabalhos visuais ou musicais previamente estudados;</li> <li>7) Fornecer uma definição muito simples de diferentes profissões artísticas (compositor, diretor, ator, músico, dançarino).</li> </ol>

<sup>136</sup> “Compétence 5 (La culture humaniste). L’élève est capable de: dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts; découvrir quelques éléments culturels d’un autre pays; distinguer le passé récent du passé plus éloigné; s’exprimer par l’écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage) ; distinguer certaines grandes catégories de la création artistique (musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture); reconnaître des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées; fournir une définition très simple de différents métiers artistiques (compositeur, réalisateur, comédien, musicien, danseur)” (Site do Ministério francês de Educação, seção “Bulletin officiel - hors-série n° 3 du 19 juin 2008 – sommaire”).

#### 4.1.2.1.4 *Cours élémentaire 2ème année* (CE2) – *Élémentaire* (3º ano do Ensino Fundamental)

Foram observadas 4 aulas de uma das duas turmas do CE2 (CE2 A e CE2 B), sendo uma por semana (v. quadro 6). A turma observada possuía 29 alunos (um número acima da média de quantidade de alunos por turma do Liceu Molière) e as aulas eram ministradas ora em português, ora em francês (a professora explicava as atividades nos dois idiomas).

**Quadro 6. Dias da semana e turmas observadas – CE2**

17/03/10 (4ªf)	24/03/10 (4ªf)	31/03/10 (4ªf)	14/04/10 (2ªf)
CE2	CE2	CE2	CE2

As atividades pedagógico-musicais observadas também convergiam para a prática do canto coletivo como atividade principal, além da execução instrumental com instrumentos de percussão como clavas, tambores, pandeiros, coquinhos. O canto, porém, ocupava a maior parte das aulas, sendo priorizado em vários momentos.

A dinâmica das aulas era a mesma das séries anteriores: no início, a professora A fazia exercícios de relaxamento (corporal e facial) e respiração, para a execução dos vocalises, que se assemelhavam àqueles trabalhados com o 1º e 2º anos. Mais uma vez as crianças demonstravam familiaridade com a atividade e com as melodias entoadas.

A execução instrumental também apresentava as mesmas características: pequenos grupos executavam nos instrumentos a pulsação, ritmos preestabelecidos ou de maneira livre, enquanto a professora A tocava no teclado melodias aleatórias ou do repertório trabalhado na prática vocal. Os ostinatos rítmicos executados apresentavam maior dificuldade em relação àqueles das séries anteriores. Outro aspecto também relevante: os alunos executavam acompanhamentos diferentes na mesma música – por

exemplo, na parte A, execução de um ostinato rítmico com tempos e contratempos; na parte B, marcação da pulsação.

O repertório das aulas observadas também era composto por músicas brasileiras e francesas, estas últimas retiradas de material didático francês – “*Chang Song*” e “*En Arabie*”<sup>137</sup>, as quais tinham como objetivo a prática da escala pentatônica e dos modos menores harmônico e melódico, respectivamente. Ambas possuíam letras em francês e contavam histórias adequadas à faixa etária. As canções brasileiras trabalhadas em sala foram “Boi barroso”, uma cantiga tradicional, e “Asa Branca” (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira). As músicas cantadas pelo 3º ano apresentavam textos maiores.

Em uma das aulas, pude presenciar uma avaliação pontual sendo feita. Os alunos eram avaliados em relação ao canto (afinação e precisão rítmica) e ouvidos individualmente pela professora. Cada aluno escolhia um trecho de alguma música do repertório cantado trabalhado até então (“Boi Barroso”, “Asa Branca”, “*Chang Song*”, “*En Arabie*”), e cantava com acompanhamento do teclado. A professora A escrevia anotações em relatórios individuais. O restante da turma, enquanto aguardava sua vez, desenhava nos cadernos<sup>138</sup>.

Além das atividades ligadas à execução, a professora A também assinalou a apreciação musical (A); percepção musical (S); composição (de paródia) e improvisação (C); história da música (L); jogos musicais (todos os parâmetros) e apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, ou outros recursos audiovisuais (A). Em relação às séries anteriores, há modificações: sai a movimentação (S) e entram atividades relacionadas à composição. Desta forma, todos os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P são contemplados.

---

<sup>137</sup> “Canção Chang” e “Na Arábia”.

<sup>138</sup> Cada aluno possuía um caderno com folhas quadriculadas, para colar as folhas com as canções aprendidas.

#### 4.1.2.1.5 *Cours moyen 1ère année (CM1) – Élémentaire* (4º ano do Ensino Fundamental)

A turma observada da série CM1 (turmas CM1 A e CM1 B) possuía 27 alunos e suas aulas eram ministradas em português. Foi observado um total de 4 aulas, sendo uma por semana (v. quadro 7).

**Quadro 7. Dias da semana e turmas observadas – CM1**

17/03/10 (4ªf)	24/03/10 (4ªf)	31/03/10 (4ªf)	14/04/10 (4ªf)
<i>CM1</i>	<i>CM1</i>	<i>CM1</i>	<i>CM1</i>

Na prática pedagógica do 4º ano, assim como nas séries anteriores, o canto coral prevalecia sobre as demais atividades. Em muitas das aulas, todo o tempo era destinado ao canto: no início havia uma preparação vocal rápida, de aproximadamente 15 minutos, com exercícios de relaxamento (corporal e facial), respiração e vocalises (estes com melodias mais elaboradas e maiores); durante todo o restante da aula os alunos cantavam as músicas.

Isto se deve à característica do repertório desta série: músicas a duas vozes. Normalmente a professora A dedicava um tempo maior ao aprendizado das melodias, utilizando várias estratégias, baseadas sempre na imitação<sup>139</sup>: canto com execução simultânea das melodias no teclado; canto *a cappella*; canto com acompanhamento harmônico; execução rítmica das partes; audição de gravações das músicas. No momento de fixação, os grupos cantavam separadamente. Cabe sublinhar que os alunos sentavam nas fileiras conforme a classificação das vozes: nas fileiras da esquerda, sentavam as crianças da 1ª voz; nas outras, o grupo da 2ª voz.

<sup>139</sup> Os alunos possuíam as letras das músicas coladas em seus cadernos, e nelas algumas indicações para entradas das vozes, marcadas com lápis coloridos. Não era utilizada notação convencional.

Os alunos demonstravam uma execução satisfatória, se pensarmos que a prática coral das aulas era destinada a todos, não selecionando os alunos conforme suas aptidões. As vozes eram timbradas e bem afinadas, correspondendo às expectativas da professora A. Aquele parecia ser o resultado esperado após anos de prática vocal nas aulas de música.

O repertório trabalhado abrangia músicas em língua francesa (“*Voir Sur Ton Chemin*” e “*Petite Roseau*”) e brasileiras, sempre a duas vozes. Uma delas era “O Canto do Pajé”, de Heitor Villa-Lobos, da qual foi suprimida a introdução – os alunos cantavam apenas a primeira e segunda partes. Os estilos assinalados pela professora A, como pertencentes à prática vocal do 4º ano, foram: música popular, música erudita, canções infantis e folclóricas, música instrumental.

Uma atividade a ser destacada foi a elaboração de uma paródia, baseando-se na música “*Petite Roseau*”. Os grupos deveriam compor uma nova letra, respeitando a execução da música a duas vozes. Mesmo que não fosse criada uma ideia estritamente musical, os alunos teriam de estruturar a nova letra utilizando aspectos da métrica e da prosódia. Desta forma, esta atividade vincula-se ao parâmetro composição do Modelo C(L)A(S)P.

Além da execução e da composição (esta em menor grau), os outros parâmetros do Modelo C(L)A(S)P também são contemplados na prática pedagógica do 4º ano, como listou a professora A, com as seguintes atividades: apreciação musical (A); percepção musical (S); execução com instrumentos de percussão (P); improvisação e elaboração de arranjos musicais (C); história da música (L); jogos musicais (todos os parâmetros) e apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, ou outros recursos audiovisuais (A).

4.1.2.1.6 *Cours moyen 2ème année (CM2) – Élémentaire* (5º ano do Ensino Fundamental)

O 5º ano do Ensino Fundamental possuía duas turmas (CM2 A e CM2 B). Foi observada uma aula por semana, totalizando 4 aulas (v. quadro 8). A turma observada tinha 20 alunos e suas aulas eram ministradas em português.

**Quadro 8. Dias da semana e turmas observadas – CM2**

22/03/10 (2ªf)	29/03/10 (2ªf)	05/04/10 (2ªf)	12/04/10 (2ªf)
CM2	CM2	CM2	CM2

A dinâmica das aulas era a mesma daquela da série anterior: boa parte era destinada à prática vocal, com atividades de preparação vocal (exercícios de relaxamento, respiração e vocalises, estes com melodias mais elaboradas), geralmente nos 15 primeiros minutos, e execução de repertório, durante o restante da aula. As músicas cantadas, todas a duas vozes, requeriam um tempo maior para o aprendizado. A professora A recorria às mesmas estratégias: canto com acompanhamento harmônico, canto *a cappella*, canto com execução simultânea da melodia, execução rítmica da canção, audição de gravações das músicas. Da mesma forma, os alunos sentavam-se nas fileiras correspondentes a cada voz: fileiras da direita – 2ª voz; fileiras da esquerda – 1ª voz.

O repertório era o mesmo do das turmas de 4º ano: “*Voir Sur Ton Chemin*”, “*Petite Roseau*” e “O Canto do Pajé” (H. Villa-Lobos), pois o objetivo era a junção das duas séries em um grande coral, na apresentação de fim de ano. Os alunos executavam de maneira satisfatória – as vozes eram timbradas e bem afinadas.

Uma atividade presente nos dias de observação foi a execução com instrumentos de percussão. Os alunos, em pequenos grupos, tocavam marcações preestabelecidas nos

tantans, tendo como base a música “O Canto do Pajé”: na introdução, marcavam a pulsação e na primeira parte (uníssono) executavam um ostinato rítmico. Na segunda parte, em que havia a divisão das vozes, não tocavam percussão. A execução ocorria da mesma forma que nas demais séries: a professora A tocava no teclado o acompanhamento e a melodia da música, e os alunos executavam nos instrumentos.

Além das atividades de execução, a professora A enumerou outras: apreciação musical (A); percepção musical (S); composição (elaboração de paródia), improvisação e elaboração de arranjos musicais (C); história da música (L); jogos musicais (podendo estar ligados a todos os parâmetros) e apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, ou outros recursos audiovisuais (A). Nota-se, portanto, a presença dos outros parâmetros do Modelo C(L)A(S)P (apreciação, composição, aquisição de técnica e estudos literários) na prática pedagógica do 5º ano.

#### 4.1.2.1.7 *Cycle des approfondissements - Programme du CE2, du CM1 et du CM2* (Ciclo de aprofundamento - Programa do CE2, CM1 e CM2)<sup>140</sup>

O programa das séries CE2, CM1 e CM2 também apresentam uma introdução, que traz o objetivo principal do ciclo, focando nas disciplinas francês e matemática; as áreas de conhecimento com seus conteúdos e objetivos, desta vez mais detalhados; e as competências alcançadas pelos alunos ao final do CM2. Da mesma forma que a análise anterior, serão consideradas as partes relacionadas à educação musical para discussão.

Na introdução, não há indicação específica sobre educação artística (como no programa anterior) ou educação musical. O termo “Educação Musical” aparece como subárea de “Práticas artísticas e história das artes”, ao lado de “Artes Visuais”. Por sua

---

<sup>140</sup> Disponível em: [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CE2\\_CM1\\_CM2.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm)

vez, o conteúdo “Práticas artísticas e história das artes” pertence à grande área “Cultura Humanista”, ao lado de “História e Geografia”.

A área “Cultura Humanista” apresenta um texto introdutório que evidencia a integração dos estudos históricos, geográficos e artísticos. Através desta integração, os alunos possuem melhor compreensão da diversidade e evolução das civilizações, considerando aspectos sociais, religiosos, artísticos, entre outros. Estes estudos também enriquecem a iniciação à história das artes<sup>141</sup>.

Após este trecho, há a menção às subáreas “História e Geografia” e “Práticas artísticas e história das artes”, com apresentação dos resumos correspondentes. Para “Práticas artísticas e história das artes”, temos:

As práticas individuais e coletivas artísticas desenvolvem o *sensu estético*, promovem a *expressão*, a *criação* reflexiva, a *maestria* do gesto, e a *aquisição de métodos de trabalho e técnicas*. Eles são esclarecidos, dentro do quadro da história da arte, através de uma reunião sensata e ponderada com obras consideradas em um quadro cronológico (Site do Ministério francês de Educação, seção “*Bulletin officiel - hors-série n° 3 du 19 juin 2008 – sommaire*”; grifos meus)<sup>142</sup>.

Esta passagem evidencia o objetivo das duas áreas - “desenvolver o senso estético” -, que, em relação à educação musical, nos remete, invariavelmente, à proposta de educação estética de Swanwick (1979), sobre a qual se baseia o Modelo C(L)A(S)P, além de mostrar de que maneira os alunos se relacionam com o objeto artístico: através da expressão, da criação, e do desenvolvimento da técnica. Tais atividades estão vinculadas ao desenrolar dos conteúdos da história da arte, tendo como eixo condutor o contato com obras artísticas. No entanto, como não há especificação das áreas, não há indícios suficientes para afirmar quais parâmetros do Modelo C(L)A(S)P são contemplados.

---

<sup>141</sup> Nota-se que o estudo da história das artes possui suma importância na condução dos estudos artísticos.

<sup>142</sup> “Les pratiques artistiques individuelles ou collectives développent le sens esthétique, elles favorisent l’expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l’acquisition de méthodes de travail et de techniques. Elles sont éclairées, dans le cadre de l’histoire des arts, par une rencontre sensible et raisonnée avec des œuvres considérées dans un cadre chronologique”.

O texto de “Práticas artísticas e história das artes” apresenta um parágrafo introdutório, para depois especificar o trabalho de educação musical e artes visuais. O parágrafo traz praticamente a mesma explicação daquele do currículo das séries CP e CE1:

*A sensibilidade artística e a capacidade de expressão dos alunos são desenvolvidas pelas práticas artísticas, mas igualmente pela reunião e estudo de obras diversificadas abrangendo os diversos componentes estéticos, temporais e geográficos da história das artes (Site do Ministério francês de Educação, seção “Bulletin officiel - hors-série n° 3 du 19 juin 2008 – sommaire”; grifos meus)<sup>143</sup>.*

Como já foi discutido na análise do currículo das séries CP e CE1, a “sensibilidade artística” relaciona-se com a educação estética, proposta por Swanwick (1979), podendo ensejar atividades musicais nos mais variados campos. Mais uma vez, o termo “expressão” não especifica de que forma os alunos mantêm relação com o objeto artístico, pois o detalhamento de cada área virá logo em seguida. No entanto, nos remete à relação direta do aluno com o objeto, visual ou musical. A necessidade do “estudo de obras diversificadas abrangendo os diversos componentes estéticos, temporais e geográficos da história das artes” nos indica, mais especificamente, a ligação com os parâmetros apreciação e estudos literários do Modelo C(L)A(S)P.

Após a introdução, são especificados os conteúdos das áreas de Artes Visuais e Educação Musical, a qual prevê:

[...] práticas que abrangem *a voz e a escuta*: jogos vocais, canções diversas, *em cânone a duas vozes, em pequenos grupos ou em formação coral*. Estas práticas vocais podem ser enriquecidas por *jogos rítmicos* de formas simples, jogados com objetos sonoros apropriados. *Por meio de atividades de escuta, os estudantes praticam a comparação de obras musicais*, descobrem a variedade de gêneros e estilos de diferentes épocas e culturas. *A percepção e identificação de elementos musicais característicos da música* estendem o trabalho iniciado na CP e CE1. *Práticas vocais e práticas de escuta contribuem para o ensino da história das artes.* (Site do Ministério francês de

---

<sup>143</sup> “La sensibilité artistique et les capacités d’expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par la rencontre et l’étude d’œuvres diversifiées relevant des différentes composantes esthétiques, temporelles et géographiques de l’histoire des arts”.

Educação, seção “*Bulletin officiel - hors-série n° 3 du 19 juin 2008 – sommaire*”; grifos meus)<sup>144</sup>.

As atividades musicais predominantes são o canto coletivo e a escuta, assim como nas séries anteriores, estando relacionadas ao ensino da história das artes. A prática vocal requer maior domínio por parte dos alunos, pois estabelece a execução de canções em cânones a duas vozes, além de peças em formação coral, o que também determina a divisão de vozes. Através da escuta, os alunos comparam os estilos musicais e identificam elementos musicais característicos em atividades de percepção musical, dando continuidade ao trabalho iniciado nas séries anteriores. Mais uma vez, são contemplados os parâmetros execução, apreciação, aquisição de técnica e estudos literários do Modelo C(L)A(S)P. Há uma lacuna para o parâmetro composição.

Aqui temos mais um indicativo da adaptação do currículo francês à realidade do Liceu Molière. Atividades de composição não são previstas para as séries CE2, CM1 e CM2 no currículo francês; já a professora A assinalou tais atividades para estas séries, através do questionário. Como já foi mencionado, a professora A possui autonomia para incluir os conteúdos que ela considerar necessários, sem deixar de atender às exigências francesas.

Neste currículo, há um item específico para tratar dos conteúdos relacionados à história das artes. A parte introdutória versa sobre os objetivos e sua relação com outras áreas do conhecimento, além de fazer uma pequena menção à importância da apreciação de obras, tanto nas Artes Visuais como na Educação Musical, considerando a

---

<sup>144</sup> “L’éducation musicale s’appuie sur des pratiques concernant la voix et l’écoute : jeux vocaux, chants divers, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Ces pratiques vocales peuvent s’enrichir de jeux rythmiques sur des formules simples joués sur des objets sonores appropriés. Grâce à des activités d’écoute, les élèves s’exercent à comparer des œuvres musicales, découvrent la variété des genres et des styles selon les époques et les cultures. La perception et l’identification d’éléments musicaux caractéristiques de la musique écoutée prolonge le travail engagé au CP et au CE1. Pratiques vocales et pratiques d’écoute contribuent à l’enseignement de l’histoire des arts”.

possibilidade dos estudantes frequentarem espaços culturais da região de suas escolas, como uma forma de enriquecer o trabalho e despertar o interesse pela produção artística. Nota-se, aqui, a importância dada à apreciação (tanto visual quanto musical) para a articulação dos demais conteúdos.

O ensino de história das artes baseia-se nos seis períodos históricos definidos pelo programa de história, a saber: a pré-história; a antiguidade greco-romana; a idade média; os tempos modernos; o século XIX; o século XX aos dias atuais. Para cada período, são consideradas seis grandes áreas das artes: “artes do espaço” (arquitetura, urbanismo, jardins); “artes da linguagem” (literatura, poesia); “artes da vida cotidiana” (joias, mobiliário, objetos de arte, vestuário); “artes dos sons” (música); “artes cênicas” (teatro, dança, circo); “artes visuais” (artes plásticas, cinema, fotografia, *design*, artes digitais).

Por último, são enumeradas as competências adquiridas pelos alunos ao final da turma CM2, dentro da área “Cultura Humanista” (v. quadro 9). Os itens de número 2 e 8 estão relacionados à experiência musical e vinculam-se aos parâmetros apreciação, execução e aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P. Já as competências de número 3 e 5, apesar de não possuírem relação estrita com a música, podem ensejar o desenvolvimento de atividades ligadas ao parâmetro estudos literários: como exemplo, o estudo dos aspectos históricos e sociais de determinado gênero musical e a comparação de dois períodos distintos da música ocidental e suas principais características (Renascimento e Barroco, por exemplo), respectivamente.

### Quadro 9. Competências desenvolvidas ao final da turma CM2

Competência 5	Cultura Humanista <sup>145</sup>
O aluno é capaz de:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Dizer, de maneira expressiva, uma dezena de poemas ou textos em prosa memorizados;</li> <li>2) Interpretar, de forma memorizada, uma canção; participar com precisão de um jogo rítmico, identificar características simples dos elementos musicais;</li> <li>3) Identificar os principais períodos históricos estudados, memorizar alguns pontos de referência cronológicos, situando uns em relação aos outros e sabendo uma ou duas das suas principais características;</li> <li>4) Identificar em um mapa e conhecer alguns personagens principais de grandes conjuntos físicos e humanos do local para o mundo;</li> <li>5) Conhecer alguns elementos culturais de outro país;</li> <li>6) Ler e utilizar diferentes linguagens: mapas, esboços, gráficos, cronologia, iconografia;</li> <li>7) Distinguir as grandes categorias da criação artística (literatura, música, dança, teatro, cinema, desenho, pintura, escultura, arquitetura);</li> <li>8) Reconhecer e descrever obras visuais ou musicais previamente estudadas: saber situá-las no tempo e no espaço, identificar as áreas a que pertencem, como detalhar certos elementos constitutivos usando alguns termos do vocabulário específico;</li> <li>9) Expressar suas emoções e preferências diante de uma obra de arte, usando seus conhecimentos;</li> <li>10) Praticar o desenho e diversas formas de expressões visuais e plásticas (formas abstratas ou imagens) usando diferentes materiais, suportes, ferramentas e técnicas;</li> <li>11) Inventar e produzir textos, obras plásticas, coreografias e sequências, de maneira artística ou expressiva.</li> </ol>

<sup>145</sup> Disponível em: [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CE2\\_CM1\\_CM2.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm).

#### 4.2.2.2 Análise dos objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos fundamentos filosóficos da educação musical de Nita Temmerman (1991)

Nesta seção, são analisados os trechos referentes às práticas artísticas e à história das artes e à educação musical presentes nos dois currículos elaborados para as séries CP e CE1 e CE2, CM1 e CM2.

Nos dois currículos, as práticas artísticas (artes visuais e educação musical) visam ao desenvolvimento da sensibilidade artística e da capacidade de expressão do aluno. Estes dois objetivos também são alcançados através do estudo de obras visuais ou musicais e sua relação com as referências culturais da história das artes. Tais práticas, portanto, colocam no centro do ensino o conhecimento artístico.

A educação musical, em ambos os programas, enumera objetivos específicos relacionados à execução vocal coletiva de canções, jogos vocais, parlendas, rimas, cânones; à apreciação musical, através da escuta de obras musicais, oportunizando a compreensão da diversidade de estilos e gêneros musicais de diferentes culturas e períodos históricos; à aquisição de técnica, através da identificação e percepção de elementos musicais característicos. Estes objetivos estão vinculados ao estudo da história das artes.

Nota-se, nos dois programas, que, tanto nas indicações mais gerais (“Práticas artísticas e história das artes”), quanto nas mais específicas (“Educação Musical”), o conhecimento musical está no centro do aprendizado, ou seja, o valor da disciplina reside em si mesmo. O currículo francês, ao buscar integrar a história das artes com as demais áreas do conhecimento, considera a música e as demais expressões artísticas como essenciais para a compreensão das sociedades e de sua evolução através dos tempos. O aluno tem a oportunidade de “cercar” o objeto de estudo ao agregar e

também confrontar aspectos sociais, culturais, históricos, geográficos, artísticos, entre outros.

Não há indicações, em nenhuma passagem dos dois currículos, sobre a função utilitária da música: como um meio para alcançar outros fins. A visão da música como conhecimento central também pode ser corroborada pela fala da professora A, sobre o objetivo do ensino da música da escola: “Desenvolver o senso estético e a percepção musical”. Desta forma, a educação musical no Liceu Molière, por seguir as orientações oficiais do governo francês, está ligada à filosofia intrínseca de educação musical.

## 4.2 Escola Alemã Corcovado (*Deutsche Schule Rio de Janeiro*)

### 4.2.1 Informações gerais

A Escola Alemã Corcovado (EAC<sup>146</sup>) foi fundada no Rio de Janeiro pela professora alemã Helle Tirlor, no ano de 1965. Após passar por algumas sedes, estabeleceu-se, em 1973, no bairro de Botafogo, zona sul da cidade (v. figuras 2 e 3). De acordo com a política cultural e educacional da Alemanha, caracteriza-se como uma escola de encontro bicultural e oferece aos seus alunos um programa de ensino bilíngue nas línguas portuguesa e alemã. Sua meta principal é “contribuir para que haja um melhor entendimento mútuo entre o Brasil e a Alemanha, intensificando a cooperação na busca de soluções para as questões intelectuais mundiais” (*Site da Escola Alemã Corcovado, 2011*)<sup>147</sup>.

---

<sup>146</sup> Sigla comumente usada pela comunidade escolar da Escola Alemã Corcovado, presente inclusive no logo do uniforme dos alunos.

<sup>147</sup> Ver mais informações no *site*: <http://www.eacorcovado.com.br/>.



Figura 2. Um dos prédios da escola Corcovado



Figura 3. Uma das quadras da escola

As instituições de encontro têm como funções principais o encontro com a cultura e a sociedade do país acolhedor, o incentivo ao desenvolvimento da língua alemã e possibilitar a educação de crianças alemãs que se encontram no exterior<sup>148</sup>.

A estrutura organizacional da EAC é dividida em dois ramos de ensino: o Ramo Brasileiro (C) e o Ramo Alemão (R). No primeiro ramo, os alunos, em sua maioria, são

---

<sup>148</sup> Não há informações sobre outras instituições de encontro ao redor do mundo no *site* da EAC.

brasileiros e são preparados para a conclusão do Ensino Médio brasileiro, de acordo com a legislação educacional. O ensino da língua alemã é reforçado através das aulas de língua estrangeira (*DaF*<sup>149</sup>) e de mais três outras disciplinas do currículo. Os alunos realizam os Exames de Proficiência em Alemão (*Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz - KMK*) e podem passar para o Ramo Alemão a partir do Ensino Fundamental, caso tenham interesse e aptidão. Para isso, a preparação é feita desde os primeiros anos escolares.

No Ramo Alemão os alunos, alemães e brasileiros, têm aulas principalmente em língua alemã. Em sua maioria, o programa de ensino contempla as metas de ensino e educação da Alemanha. Há também disciplinas obrigatórias, lecionadas em português, que seguem a legislação educacional brasileira. Os estudos preparam os estudantes para a conclusão do Ensino Médio brasileiro e do Ensino Médio alemão (*Abitur*). Para a participação de alunos não alemães neste ramo, a escola estabelece como condição básica o bom domínio da língua alemã.

A divisão em dois ramos de ensino permite que alunos brasileiros sejam admitidos, mesmo que não apresentem os requisitos básicos para conseguirem uma conclusão bilíngue. Esta é uma característica que distingue as escolas alemãs de encontro das escolas alemãs integradas. O site da escola menciona números que confirmam este fato: 90% dos alunos da EAC são brasileiros. Por ano, 30 a 40 alunos do Ramo C (brasileiro) migram para o Ramo R (alemão); no entanto, mais de 50% realizam não somente a conclusão do Ensino Médio brasileiro, como também o *Abitur*. Ainda: mais de 80% dos alunos são aprovados nos Exames de Proficiência em Alemão do nível II.

---

<sup>149</sup> *Deutsch als Fremdsprache* (Alemão para estrangeiros).

Para que os resultados sejam garantidos com sucesso, a escola investe em seus profissionais, realizando cursos de capacitação e desenvolvimento nas áreas pedagógica, de pessoal e de estruturas. Por ser uma escola de encontro, recebe subsídios da Alemanha condicionados a metas de desempenho estabelecidas pelos órgãos federais alemães. Tais metas são avaliadas sistematicamente pela Alemanha<sup>150</sup>.

A proposta pedagógica da EAC baseia-se nas leis brasileira (Lei de Diretrizes e Bases de 1996) e alemã (Princípios da Política Cultural e Educacional Externa da Alemanha). “O ensino corresponde aos requisitos do plano de ensino 2004 do estado de Baden-Württemberg, que serve como base para o currículo escolar da EAC” (Site da Escola Alemã Corcovado, 2011). O currículo é centralizado nas competências pessoais, sociais, metodológicas e específicas às disciplinas, as quais são determinadas de dois em dois anos<sup>151</sup>.

Na subseção “Perfil” do site da EAC (encontrada na seção “Gestão da Qualidade”), são listadas as dez características principais que definem o perfil da escola:

- 1) Integração – Através do respeito e da tolerância, a escola promove a integração de culturas.
- 2) Língua e cultura – O aprendizado aprofundado da língua, cultura e história alemãs é um dos objetivos da escola.
- 3) Responsabilidade – A responsabilidade social é um objetivo educativo, sendo um parâmetro para a vida comunitária da escola.

---

<sup>150</sup> No ano de 2011, a EAC passará por uma inspeção (BLI- *Bund-Länder Inspektion*) realizada pelos órgãos federais de fomento (BVA/ZfZ e KMK). Em caso de resultado positivo por parte da BLI, a Escola receberá o selo oficial de qualidade para Escolas Alemãs no Exterior (Site da Escola Alemã Corcovado, 2011).

<sup>151</sup> O próprio site da escola não disponibiliza a proposta pedagógica. Curiosamente, as seções “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental I” e “Ensino Médio”, dentro da seção “Segmentos”, também apresentam informações mais superficiais, ao contrário da seção “Ensino Fundamental II”.

- 4) Trabalho conjunto – A comunidade escolar trabalha de maneira democrática, havendo parceria entre a direção, o corpo docente, os funcionários, os alunos, os pais e a diretoria da mantenedora.
- 5) Engajamento – A escola destaca-se por possuir um corpo docente engajado no cumprimento de seu trabalho formativo e informativo, cuidando especialmente de sua educação continuada.
- 6) Trabalho docente – As aulas são dinâmicas e orientadas para a relação com o mundo contemporâneo.
- 7) Autonomia – A escola valoriza a autonomia de alunos e educadores como requisito para o desenvolvimento pessoal.
- 8) Multilinguismo – O multilinguismo cultural é uma das características da escola de encontro que é a EAC.
- 9) Arte e Cultura – A educação voltada para a arte e a cultura tem igual valor à educação acadêmica.
- 10) Competências e habilidades – A escola desenvolve em seus alunos a aprendizagem independente, a capacidade de fazer, a criatividade e as competências sociais.

Por fim, cabe mencionar um fator importante para a melhor compreensão de alguns dados desta pesquisa: a Escola Alemã Corcovado atende a uma clientela com poder aquisitivo elevado – as mensalidades variam entre R\$ 1.740,00 e R\$ 1.950,00, além da taxa de matrícula no valor de R\$ 7.820,00<sup>152</sup>.

#### 4.2.2 O ensino de música

---

<sup>152</sup> Valores referentes ao ano de 2011: Ed. Infantil à turma 3 (Ed. Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental) – R\$ 1.950,00; turma 4 à 7 (4º ao 7º ano do Ensino Fundamental) – R\$ 1.910,00; turma 8 à 12 (8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio) – R\$ 1.740,00.

O ensino regular de música na EAC está presente em todos os níveis de ensino: da Educação Infantil ao Ensino Médio. A carga horária para a disciplina geralmente é de dois tempos semanais, com exceção do 1º ano do Ensino Fundamental, para o qual é destinado um tempo semanal de música. No Ensino Fundamental II, o 6º e o 8º anos não possuem aula de música, pois neste segmento há a alternância com outras modalidades artísticas. No Ensino Médio, os alunos escolhem entre Música, Artes Visuais e Teatro, e permanecem na modalidade escolhida até o final do 3º ano.

As aulas regulares de música seguem um currículo previamente elaborado pelos professores de música da escola, em trabalho conjunto. Seus principais eixos norteadores são o Modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick, como também suas ideias sobre o desenvolvimento musical da criança; as concepções de ensino da música de Orff, Dalcroze e Gazzi de Sá<sup>153</sup>; a Oficina de Música, de Murray Schafer; o ensino da flauta-doce e a vivência musical concreta por parte do aluno, com atividades que enfatizam a prática vocal e instrumental, a percepção sonora/rítmica e a improvisação/criação musical. Tais escolhas, segundo os professores de música: “[...] constituem experiências que comprovadamente levam aos resultados desejados, ou seja, um ensino de Música eficiente, eficaz e com resultados positivos para o desenvolvimento do aluno como indivíduo” (Professor B, responsável pelas turmas do 3º, 4º e 5º anos). Os professores ainda informaram que o currículo não é baseado em orientações oficiais alemãs ou brasileiras, embora possua ligação com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O sistema de avaliação é determinado pelo trabalho específico desenvolvido em cada série (e, obviamente, desenvolvido de acordo com os objetivos do ensino de música preestabelecidos) e está em consonância com as exigências da escola:

---

<sup>153</sup> Há um recorte destas concepções e, obviamente, uma adaptação à realidade da escola e de seu alunado.

necessidade de formas variadas de avaliação, incluindo formas ativas e abertas, distribuídas ao longo das séries e de clareza quanto aos critérios de avaliação, inclusive para os alunos. Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados para cada série:

De forma geral, são *instrumentos práticos*, voltados para a avaliação das habilidades e competências dos alunos no fazer musical, sem se preocupar com o desenvolvimento de altas habilidades e sim com a utilização da linguagem musical como instrumento para a expressão do indivíduo. Os *instrumentos procuram individualizar a avaliação*, observando o processo de aprendizado de cada aluno. Os critérios de avaliação devem estar sempre muito claros para os próprios alunos. *Execução de repertório, trabalhos práticos e avaliação continuada* (Professor B, grifos meus).

A professora C, responsável pelo ensino de música das turmas do 1º e 2º anos, também afirma que as avaliações podem ser realizadas através de trabalhos individuais ou coletivos, e que “[...] o interesse e o comprometimento são critérios muito importantes que complementam a avaliação” (Professora C). Ela ainda completa dizendo que nas turmas de 1º ano a avaliação é feita através da observação.

Além da avaliação continuada, há avaliações mais objetivas e pontuais, como tarefas, testes e provas. No 2º ano, pelo menos uma atividade por semestre é escolhida pelo professor como um teste; no 3º ano, são aplicados dois testes e uma prova anuais; nas turmas de 4º e 5º anos, dois testes (um a cada semestre) e duas provas anuais.

A música também é contemplada por atividades extracurriculares: há aulas de instrumentos (piano, violão, cordas friccionadas e percussão), direcionadas a alunos de diferentes faixas etárias, com uma hora de aula por semana; grupos corais (Coro Infantil, Coro Juvenil e Coro Adulto) que atendem à comunidade escolar (alunos, ex-alunos, pais, professores etc.), para os quais são destinadas duas horas de ensaio semanais; ensaios de bandas e grupos instrumentais maiores, que ocorrem mais esporadicamente. Além destas atividades, há aquelas ligadas às festividades escolares, previstas no calendário, e que preveem apresentações musicais com certa periodicidade, como também os festivais de música, mais esporádicos.

Os locais destinados às atividades musicais são as duas salas de música existentes e teatro (ou centro cultural, como também é chamado)<sup>154</sup>. As aulas de música regulares muitas vezes são dadas nas salas das turmas. Vale ressaltar que todas as salas de aula da escola são equipadas com projetor multimídia, telão branco e computador com acesso à internet, o que, sem dúvida, contribui para o enriquecimento das aulas. Além disso, a escola incentiva a utilização de espaços alternativos para aulas diferenciadas.



Figura 4. Sala de música do *Kindergarten* (Educação Infantil)



Figura 5. Sala de música do *Kindergarten* (Educação Infantil)

---

<sup>154</sup> Ver figuras 3 a 12.



Figura 6. Sala de música do *Kindergarten* (Educação Infantil)



Figura 7. Sala de música do *Kindergarten* (Educação Infantil)



Figura 8. Sala de música do Ensino Fundamental e Médio



Figura 9. Sala de música do Ensino Fundamental e Médio



Figura 10. Sala de música do Ensino Fundamental e Médio



Figura 11. Sala de música do Ensino Fundamental e Médio



Figura 12. Centro cultural

Para as atividades musicais, são disponibilizados violões, teclado, piano (um em cada sala de música e um no centro cultural), flautas-doce, instrumentos de percussão convencionais de altura indeterminada (pandeiros, atabaques, bateria, alfaia, surdo, caixa, reco-reco, triângulos, clavas, chocalhos, entre outros) e determinada (xilofones e metalofones), instrumentos de percussão não convencionais de altura determinada (tubos sonoros, semelhantes aos tubos de PVC, importados da Alemanha) e indeterminada, aparelho de som, aparelho de DVD, CDs, DVDs, livros didáticos e paradidáticos de música, partituras musicais e *songbooks* (v. figuras 13 e 14).



Figura 13. Violões da sala de música do Ensino Fundamental e Médio



Figura 14. Materiais didáticos disponíveis na sala de música do Ensino Fundamental e Médio

Quanto à formação dos dois professores de música atuantes no Ensino Fundamental, a mesma se deu em instituições universitárias brasileiras: professor B – graduação em Educação Artística, Licenciatura Plena - Habilitação Música na UFRJ, especialização em Docência do Ensino Superior (UFRJ e CEB - Centro de Estudos do Exército Brasileiro), mestrado em música pela UFRJ<sup>155</sup> e doutorado em música pela Unirio<sup>156</sup>; professora C – graduação em Educação Artística, Licenciatura Plena – Habilitação Música e Bacharelado em Canto/Música, ambos pela Universidade Estácio de Sá. Os dois ainda mencionaram a formação musical obtida no Ensino Fundamental e Médio (Professor B), em aulas particulares, escolas de música, cursos de formação continuada (ambos), e através da educação informal (Professor B). Da mesma forma que na escola francesa, os professores de música das turmas observadas são brasileiros<sup>157</sup>. Estes dados são relevantes se pensarmos que, mesmo imersos em um contexto escolar estruturado em um modelo estrangeiro, estes professores trazem toda a

<sup>155</sup> Área “Composição Assistida pelo Computador”.

<sup>156</sup> Área “Linguagem e Estruturação Musical”; em andamento.

<sup>157</sup> Cabe lembrar que foram observadas as aulas de música do ramo brasileiro da escola (Ramo C), as quais eram ministradas em português. No Ramo R (alemão), as aulas de música, nas séries iniciais, são ministradas pelos próprios professores regentes de turma.

sua bagagem musical e cultural para as aulas de música, o que faz com que a prática musical escolar seja híbrida.

Ainda em relação a este intercâmbio de culturas, há o fato de que os dois professores atuam em outras instituições de educação básica. O professor B atua no Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFRJ, escola pública federal de prestígio no cenário educacional nacional, além de atender os licenciandos de Música na supervisão de estágios; a professora C atua em outra escola particular na cidade do Rio de Janeiro, na Educação Infantil<sup>158</sup>. Inevitavelmente, suas experiências educacionais se entrecruzam, embora os contextos escolares sejam diferentes entre si. Cito aqui o meu próprio exemplo como educadora musical atuante em várias escolas. Como dou aulas para o mesmo segmento em algumas delas, algumas ideias desenvolvidas em um espaço geralmente são levadas ao outro, e a troca entre as práticas pedagógico-musicais acontece com frequência. Os motivos para esta “repetição”<sup>159</sup> de práticas/conteúdos/atividades podem ser variados: o tempo escasso de planejamento do professor faz com que haja o reaproveitamento de alguns materiais; forma de comprovação do que funciona ou não com determinados grupos, mesmo que pertencentes à mesma faixa etária; entre outros. No caso dos professores B e C, certamente suas experiências em outros espaços escolares acabam por influenciar sua atuação nas turmas da EAC.

Por fim, vale destacar que a música é amplamente valorizada por toda a comunidade escolar, nas palavras dos dois professores respondentes. Eles destacam alguns indicativos do alto *status* da música naquele espaço: pais que escolhem a instituição para a educação de seus filhos também pela ênfase dada ao ensino das Artes,

---

<sup>158</sup> No ano de 2010, a professora C atuava em mais uma escola particular.

<sup>159</sup> Coloco entre aspas, pois cada turma e cada escola têm sua singularidade, e dificilmente há a repetição integral de conteúdos, procedimentos, avaliações, entre outros.

investimento na infraestrutura (material didático, instrumentos, salas de música equipadas) por parte da direção, o próprio retorno positivo dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido, entre outros.

#### 4.2.2.1 Análise das práticas pedagógico-musicais em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick (1979)

Nesta seção, farei a análise das práticas pedagógico-musicais observadas em campo, ou seja, durante as aulas de música, como também das informações relacionadas à prática de sala de aula apontadas pelos professores nos questionários, e das atividades e objetivos relacionados aos parâmetros do modelo presentes no currículo de música de cada série. Os dados são apresentados por série.

Antes de prosseguir com a análise, vale ressaltar que a observação de aulas na EAC foi feita em um período atípico: os alunos preparavam-se para a celebração dos 45 anos da escola, o que fez com que as aulas, em sua maioria, se tornassem ensaios para a apresentação.

##### 4.2.2.1.1 Turma 1 - 1º ano do Ensino Fundamental<sup>160</sup>

As turmas 1<sup>161</sup>, correspondentes ao 1º ano do Ensino Fundamental, possuem uma aula de música por semana. Foram observadas 5 aulas, com intervalo de uma semana entre elas. Por conta de uma adaptação de minha parte ao horário da escola, comecei a observação na turma 1CT1, e passei as quatro aulas restantes na turma

---

<sup>160</sup> Havia três turmas de 1º ano: uma no período da manhã (1CM) e duas no período da tarde (1CT1 e 1CT2).

<sup>161</sup> Esta nomenclatura segue o sistema alemão de ensino. No entanto, a EAC segue a nomenclatura brasileira quando faz referência aos segmentos (por exemplo, Ensino Fundamental).

1CT2<sup>162</sup>, o que não representou prejuízo, visto que o planejamento era o mesmo (v. quadro 10).

**Quadro 10. Dias da semana e turmas observadas – Turma 1**

24/05/10 (2 <sup>af</sup> )	31/05/10 (2 <sup>af</sup> )	07/06/10 (2 <sup>af</sup> )	14/06/10 (2 <sup>af</sup> )	21/06/10 (2 <sup>af</sup> )
Turma 1CT1	Turma 1CT2	Turma 1CT2	Turma 1CT2	Turma 1CT2

As aulas da Turma 1 eram realizadas na sala de música, que dispõe de carteiras e também de espaço suficiente para a formação de uma roda. As turmas 1 possuíam, em média, 25 alunos, o que era um fator determinante para o bom rendimento das atividades. A professora C aproveitava as boas condições do espaço e variava quanto à formação dos alunos em cada aula: às vezes sentavam-se em roda, em outros momentos nas próprias carteiras, dispunham-se em meio círculo etc.

A maioria das atividades observadas nas aulas da Turma 1 estava relacionada ao canto, portanto ao parâmetro execução do Modelo C(L)A(S)P. Como dito anteriormente, as aulas tornaram-se ensaios para a apresentação em homenagem aos 45 anos da escola e de sua fundadora, Helle Tiller, fazendo com que o repertório trabalhado em sala fosse o mesmo da apresentação. Outro evento do calendário escolar determinou o rumo de algumas atividades: a manhã esportiva. Para tal, os alunos tiveram de aprender duas músicas: “Zimbolé” (música sul-africana em dialeto zulu) e “Hambani Kahle” (música que apresentava a primeira parte em dialeto zulu e a segunda em alemão).

As músicas cantadas geralmente apresentavam outros elementos: ora eram executadas com coreografias, ora com percussão corporal, ou englobavam os dois. O repertório selecionado era composto de músicas folclóricas brasileiras, música popular,

<sup>162</sup> As abreviações “1CT1” e “1CT2” indicam o ano da turma (“1” - 1º ano), o ramo ao qual pertencem (“C”, neste caso o Ramo C, brasileiro), o turno (“T” – tarde) e a diferenciação entre duas turmas de uma mesma série (“1” e “2”).

como também de músicas de outras culturas, cantadas em outros idiomas, além de canções infantis de grupos atuais, como o “Palavra Cantada”, por exemplo. No período da observação, as músicas executadas em aula foram “Pombinha Rolinha” (música presente no livro “Vamos Tocar Flauta-Doce”, de Helle Tiller) – canto e coreografia; “Kakadu” (música alemã) – canto, coreografia e assobio; “Aniversário” (Paulo Tati e Luiz Tatit) – canto, coreografia e percussão corporal com palmas, além das mencionadas para a manhã esportiva.

As estratégias de aprendizagem para as músicas cantadas seguiam um padrão – as crianças aprendiam uma música nova por imitação, ou seja, primeiro ouviam a música sendo cantada pela professora, depois cantavam por trechos, até a sua execução por completo (todos cantando com a professora acompanhando no violão). Como variação da dinâmica da atividade, a professora separava a turma em grupos (meninos e meninas, por exemplo), que deviam cantar o mesmo trecho ou trechos distintos, a fim de que a música fosse memorizada. Muitas vezes, a professora optava por passar a letra da música (com o ritmo) antes da melodia. No caso das músicas em outros idiomas, a tradução da letra consistia no primeiro passo, para depois haver a execução por parte dos alunos.

Um recurso utilizado para facilitar a memorização das canções era a audição de gravações das músicas do repertório. Por não ser uma escuta mais ativa, com a finalidade de despertar uma resposta estética nos alunos, e sim com o intuito de dar um auxílio à memorização da música cantada, trata-se de uma prática ligada ao parâmetro da aquisição de técnica, visto que está configurada, de certa forma, como treinamento auditivo para uma posterior execução.

Outro tipo de atividade presente nas aulas era a prática com instrumentos de percussão (reco-recos, pandeiros, chocalhos, triângulos, clavas, xilofones, entre outros),

normalmente sob a forma de jogos ou brincadeiras cantadas. A professora C, na medida do possível, procurava retomar o planejamento para que as aulas fossem diversificadas (e não só existissem em função dos ensaios para a apresentação). As atividades observadas buscavam trabalhar a pulsação (em uma delas a professora refere-se ao “tempo” da música e sua função de organizar os sons, fazendo alusão ao tempo do relógio, como também relacionando a pulsação com o “coração” da música); a percepção rítmica através da imitação, ou seja, os alunos reproduziam determinadas células de acordo com a indicação da professora ou mesmo em função da música que cantavam<sup>163</sup>. Outras enfatizavam algum dos parâmetros do som – em uma delas o objetivo era o reconhecimento dos timbres de alguns instrumentos de percussão, como o triângulo, o chocalho, a clava e o tambor, através da associação de sons onomatopaicos (“plimplim” – triângulo, “tuntum” – tambor, “xiquexique” – chocalho, “toctoc” – clavas); em outra os alunos, em duplas que se revezavam, deviam reconhecer e tocar, de maneira aleatória, os sons graves, médios e agudos do xilofone e associá-los a gestuais de regência<sup>164</sup>. Além de aspectos mais específicos, tais atividades oportunizavam também o desenvolvimento melódico e harmônico, pois algumas brincadeiras apresentavam canções, cantadas pela turma.

Para a prática instrumental, a professora selecionava pequenos grupos, geralmente de quatro alunos. Enquanto um grupo estava na prática em si, o restante da turma assistia à execução dos demais. Não se tratava, contudo, de uma observação passiva. A professora aproveitava a condição de ouvinte dos alunos e fazia perguntas

---

<sup>163</sup> Faziam parte das brincadeiras canções que previam a execução dos instrumentos junto com o ritmo do canto. Como exemplo, uma das frases da canção: “Antonio (aqui era entoado o nome da criança que estava com o instrumento na mão) veio pela estrada tocando tambor, tururum tum tum”. No trecho “tururum tum tum”, o aluno cantava a música e tocava o tambor no mesmo ritmo da canção.

<sup>164</sup> Dois alunos eram selecionados. Um tocava o xilofone e o outro regia. Se o regente colocasse as mãos acima da cabeça, o executante deveria tocar notas agudas; se o gesto do regente fosse na altura das costelas, sons médios eram requisitados; se o regente deixasse as mãos na altura dos quadris, o executante deveria tocar os sons graves do xilofone.

sobre as execuções e sobre os aspectos musicais dos jogos, fazendo com que os alunos escutassem ativamente e de maneira crítica. Os *insights* eram obtidos não apenas pelos executantes, como também pelos ouvintes. São, portanto, atividades de execução e apreciação musical (parâmetros (P) e (A)).

Além da execução através do canto e com instrumentos de percussão, e da apreciação musical, outras práticas pedagógico-musicais foram listadas pela professora C no questionário, como: audição de músicas (S); atividades de percepção musical (S); dança e movimentação (P); construção de instrumentos; composição, improvisação e elaboração de arranjos (C); conhecimentos sobre história da música (L); apreciação musical de apresentações, shows, documentários através de recursos audiovisuais como DVDs e *Youtube* (A). Observa-se, com clareza que, embora os dados coletados pela observação de aulas apontem para a predominância do parâmetro execução, as atividades musicais das turmas 1 abordam os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P de maneira equilibrada, ou seja, as aulas procuram promover aos alunos uma variedade de experiências musicais.

Cabe aqui mencionar uma questão levantada por Fernandes (2004) quando da análise dos currículos de diversas regiões brasileiras. Em qual parâmetro se encaixaria a construção de instrumentos? Brasilena Pinto Trindade (1996, 1997, apud Fernandes, 2004) sugere a inclusão do parâmetro da construção de instrumentos, gerando o que a autora chama de CLATEC<sup>165</sup>. Fernandes (2004) acredita que uma discussão posterior que leve a uma releitura do modelo é válida.

A frequência das atividades em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P também pode ser confirmada através da análise dos objetivos específicos do ensino de

---

<sup>165</sup> CLATEC é uma sigla que parte de (T)EC(L)A, tradução da sigla original C(L)A(S)P.

música das Turmas 1 contidos no planejamento curricular do ano de 2010<sup>166</sup>. Os parâmetros que apresentam menor quantidade de objetivos relacionados são composição e estudos literários. No entanto, alguns destes objetivos apresentam mais de uma ação prevista (por exemplo: “Conhecer, identificar e diferenciar”; “Vivenciar e compreender”, entre outros). Abaixo, a relação dos objetivos separados nas categorias do Modelo C(L)A(S)P:

**Quadro 11. Objetivos específicos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Turmas 1**

Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P	Objetivos específicos do ensino de música – Turmas 1
Execução (P)	<p>Fazer uso adequado da voz e do corpo e reconhecê-los como instrumentos musicais primários e canais de comunicação.</p> <p>Utilizar o fazer musical como meio de expressão e valorização da individualidade, do sentimento de grupo, autoestima e autoconhecimento.</p> <p>Aprender e ampliar repertório de canções alemãs, brasileiras e de outras nacionalidades.</p> <p>Vivenciar e compreender questões relativas à acústica e produção do som.</p>
Apreciação (A)	<p>Promover atividades de apreciação musical através de recursos audiovisuais.</p> <p>Aprender e ampliar repertório de canções alemãs, brasileiras e de outras nacionalidades.</p> <p>Conhecer, identificar e diferenciar as diversas famílias de instrumentos e seus timbres e [...]</p> <p>Vivenciar e compreender questões relativas à acústica e produção do som.</p> <p>Desenvolver o senso estético e a sensibilidade para a percepção de elementos básicos da música como timbre, duração, altura e intensidade.</p>
Composição (C)	<p>Estimular a criação, reflexão, improvisação e interpretação musical, individual e/ou em grupo.</p>
Aquisição de técnica (S)	<p>Fazer uso adequado da voz e do corpo e reconhecê-los como instrumentos musicais primários e canais de comunicação.</p> <p>Desenvolver a noção de tempo, espaço e movimento através</p>

<sup>166</sup> Ver anexo.

	<p>de vivências de atividades rítmicas.</p> <p>Conhecer, identificar e diferenciar as diversas famílias de instrumentos e seus timbres e fazer uso adequado do instrumental disponível na EAC (Orff, violão, piano, flauta, percussão entre outros).</p> <p>Desenvolver o senso estético e a sensibilidade para a percepção de elementos básicos da música como timbre, duração, altura e intensidade.</p>
Estudos literários (L)	Conhecer, identificar e diferenciar as diversas famílias de instrumentos e seus timbres e [...]

Na tentativa de separar os objetivos nas categorias do Modelo C(L)A(S)P, há os que são mais claramente identificáveis, outros apresentam dualidade e há aqueles que podem ser desmembrados. O objetivo “Aprender e ampliar repertório de canções alemãs, brasileiras e de outras nacionalidades” pode estar relacionado aos parâmetros de execução e apreciação, em um primeiro momento, podendo também ensejar atividades nos campos da aquisição de técnica (se pensarmos no canto e na pronúncia alemã, por exemplo, requerendo um certo treinamento auditivo), dos estudos literários (relacionar a canção trabalhada com aspectos culturais e históricos ligados à sua produção) e de composição (proposta de criação de um acompanhamento de percussão corporal para a canção em questão).

Alguns verbos podem nos dar dicas sobre os parâmetros a que se referem os objetivos, como “vivenciar” (podendo estar ligado à execução e/ou à apreciação); “fazer” (quando referido ao “fazer musical”, relaciona-se com a execução); “criar”, “improvisar” (estes últimos ligados à composição); “identificar” (apreciação, composição ou estudos literários); “perceber” e “fazer uso adequado” (aquisição de técnica), entre outros. Há ainda os objetivos que apresentam mais de um parâmetro em sua redação, como aquele “Conhecer, identificar e diferenciar as diversas famílias de instrumentos e seus timbres e fazer uso adequado do instrumental disponível na EAC

(Orff, violão, piano, flauta, percussão entre outros)”, relacionado aos parâmetros apreciação, estudos literários (no caso de informações históricas e acerca da construção dos instrumentos) e também à aquisição de técnica, pois “Conhecer, identificar e diferenciar as diversas famílias de instrumentos e seus timbres” pode estar relacionado ao treinamento auditivo e “fazer uso adequado do instrumental disponível” pode ser interpretado como a necessidade de manuseio correto dos instrumentos, ou seja, saber as técnicas específicas de cada um, como também pode indicar a necessidade de conservação do material por parte dos alunos (esta última não estando relacionada com o Modelo C(L)A(S)P).

Há os objetivos que não possuem relação direta com a experiência musical em si e que, portanto, não foram encaixados no quadro anterior: “Desenvolver a capacidade motora para a execução musical através do corpo e de instrumentos de percussão”, estando este relacionado ao desenvolvimento de uma habilidade não musical; e “Apresentação e participação em projetos musicais específicos ou interdisciplinares”.

O planejamento curricular também apresenta uma parte destinada aos eixos temáticos e conteúdos (listados detalhadamente) a serem trabalhados ao longo do ano, com especificação dos períodos para cada tema. Nesta seção, os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P podem ser melhor visualizados com os temas: “Execução vocal e instrumental” (parâmetro execução); “Familiaridade com a produção musical da humanidade ao longo da história” (parâmetros apreciação e estudos literários); “Domínio dos códigos de representação simbólica da música” (parâmetro aquisição de técnica); “Criação” (parâmetro composição) e “Percepção sonora” (parâmetro aquisição de técnica). No tema “criação”, aparecem as atividades de criação coletiva de dança e dramatização de histórias. Já a atividade de construção de instrumentos está na subseção “Origem do som”, presente no eixo temático “Percepção sonora”.

4.2.2.1.2 Turma 2 - 2º ano do Ensino Fundamental<sup>167</sup>

As turmas 2 possuem duas aulas semanais de música. Foram observadas 9 aulas da turma 2CT1, pois uma delas coincidiu com o feriado de *Corpus Christi* (v. quadro 12). A turma possuía 25 alunos e as aulas também ocorriam na sala de música.

**Quadro 12. Dias da semana e turmas observadas – Turma 2**

21/05/10 (6ªf)	28/05/10 (6ªf)	FERIADO	11/06/10 (6ªf)	18/06/10 (6ªf)
24/05/10 (2ªf)	31/05/10 (2ªf)	07/06/10 (2ªf)	14/06/10 (2ªf)	21/06/10 (2ªf)
Turma 2CT1				

As atividades musicais em sala de aula foram, em grande maioria, voltadas para o canto coletivo, por conta dos ensaios para a celebração dos 45 anos da escola. O repertório trabalhado era composto pelas quatro músicas da apresentação, retiradas do livro “Vamos Tocar Flauta-Doce”, de Helle Tirler (fundadora da escola): “Alecrim”, “Rosa Amarela” (presente também no Guia Prático de Villa-Lobos), “Bambalalão/Lua Luar” e “Escravos de Jó”. Além destas, outras duas músicas foram trabalhadas com os alunos, para serem cantadas na manhã esportiva da escola: “Zimbolé” e “Hambani Kahle”, ambas em dialeto zulu, da África do Sul, sendo a segunda música cantada também em alemão. A professora C sublinhou o uso de canções infantis, folclóricas e de música popular como repertório das turmas 2.

Da mesma forma que a prática musical das turmas 1, o aprendizado das músicas cantadas ocorria por imitação – a professora cantava trechos e os alunos repetiam em seguida, por inúmeras vezes, até que memorizassem a canção e a executassem de maneira satisfatória, com o acompanhamento do violão. O recurso da audição de gravações era utilizado para facilitar a memorização e a familiarização com as músicas.

<sup>167</sup> Havia três turmas de 2º ano: uma no período da manhã (2CM) e duas no período da tarde (2CT1 e 2CT2).

A execução vocal era mais aprimorada, com a presença de pequenos arranjos. As formas das músicas variavam quanto aos grupos executantes - geralmente as partes das músicas eram cantadas por grupos de meninas e de meninos, alternadamente, e, após algumas execuções, todos cantavam juntos. Em um arranjo, os meninos cantavam “Bambalalão”, numa primeira vez da música; na segunda vez, as meninas cantavam a “Lua Luar”, que apresenta melodia diferente de “Bambalalão”; na terceira vez, todos cantavam ao mesmo tempo, cada grupo na sua canção, gerando um arranjo polifônico. Havia músicas que apresentavam um acompanhamento de percussão corporal, com ostinatos rítmicos mais elaborados se pensarmos naqueles executados pelas turmas 1.

Um projeto ligado à celebração dos 45 anos da escola foi a elaboração de um biombo do tempo, em parceria com o setor de Artes Visuais. O tema para as turmas de 2º ano era a música dos anos 60 (década de fundação da EAC). Para isso, a professora C selecionou a banda “The Beatles” para exemplificar o tema, utilizando a internet (e materiais da própria sala de música como computador, telão, projetor multimídia) como recurso para mostrar imagens da banda, textos do Wikipédia para contar sua história e vídeos do *Youtube*: “*Love me do*” (primeiro sucesso da banda, de 1962), “*Yellow Submarine*” e “*Help*” (1965) para relatar os principais aspectos musicais. Trata-se, portanto, de uma atividade ligada aos parâmetros apreciação e estudos literários.

Outras atividades sob a forma de jogos<sup>168</sup> trabalhavam a percepção auditiva de parâmetros do som, como o reconhecimento e a vivência de sons graves, médios e agudos e de sons longos e curtos. Percebe-se, neste caso, a relação com o parâmetro aquisição de técnica.

---

<sup>168</sup> Um dos jogos era o “xilofone humano”. Os alunos simulavam um xilofone humano, em que cada um representava uma tecla da escala diatônica de Dó maior, portanto 8 notas, e um outro aluno era o responsável por “tocar” o xilofone ao encostar sua mão nas mãos dos demais colegas (estiradas para a frente) que formavam o xilofone. O “tocador” encostava na mão de um aluno e este deveria entoar sua nota correspondente (se ele fosse a “tecla” da nota “ré”, deveria cantá-la). A regra estabelecida para a composição de melodias era que fossem entoados graus conjuntos.

Como o tempo de observação de aulas não foi suficiente para delinear a característica da prática musical daquele espaço, outras informações foram obtidas através do questionário. Além das atividades relacionadas à execução vocal e instrumental (instrumentos de percussão), apreciação musical, audição de músicas e conhecimentos históricos e culturais relacionados à música, foram enumeradas a percepção musical (S); a construção de instrumentos; atividades de composição, improvisação e elaboração de arranjos (C); de dança e movimentação (P). Mais uma vez nota-se o equilíbrio entre os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P.

O currículo de música do ano de 2010 para as turmas 2 também apresenta os parâmetros de forma bem clara e distribuída, contemplados pelos objetivos específicos da disciplina (v. quadro 13).

**Quadro 13. Objetivos específicos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Turmas 2**

Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P	Objetivos específicos do ensino de música – Turmas 2
Execução (P)	Utilizar o fazer musical como meio de expressão e valorização da individualidade, do sentimento de grupo, autoestima e autoconhecimento.  Vivenciar a linguagem musical através do movimento corporal e gesto.  Ser capaz de executar em conjunto ou acompanhamentos simples para algumas músicas do repertório.  Desenvolver a memória musical e ampliar repertório de canções alemãs, brasileiras e de outras nacionalidades.
Apreciação (A)	Promover atividades de apreciação musical através de recursos audiovisuais.  Promover e estimular a audição de variados estilos musicais e gêneros.  Desenvolver a memória musical e ampliar repertório de canções alemãs, brasileiras e de outras nacionalidades.  Reconhecer formas musicais simples.
Composição (C)	Estimular a criação, reflexão e improvisação musical, individual e/ou em grupo.
Aquisição de técnica (S)	Desenvolver a noção de tempo, espaço e movimento através de vivências de atividades rítmicas.

	<p>Estimular representações gráficas dos conteúdos propostos.</p> <p>Reconhecer diferenças nos sons em relação a seus parâmetros e ser capaz de grafá-las, segundo grafia desenvolvida pelo grupo.</p> <p>Promover a iniciação instrumental estruturada através do xilofone.</p> <p>Ser capaz de utilizar adequadamente as partituras gráficas do repertório.</p>
Estudos literários (L)	Não há objetivos relacionados, de maneira explícita.

Dentre os objetivos relacionados para as turmas 2, “Desenvolver a memória musical e ampliar repertório de canções alemãs, brasileiras e de outras nacionalidades” está relacionado a mais de um parâmetro - execução e apreciação, se considerarmos que a aproximação com o repertório desejado pode ser feita através da audição ativa de exemplos musicais ou do canto, por exemplo. No entanto, em sua maioria, os objetivos estabelecidos para as turmas 2 estão mais definidos em relação aos parâmetros, não havendo a necessidade de colocá-los em mais de uma categoria.

Para o parâmetro “Estudos literários” não há nenhuma indicação explícita. Entretanto, há objetivos que podem conduzir ao estudo de aspectos histórico-culturais, como “Promover e estimular a audição de variados estilos musicais e gêneros” e “Desenvolver a memória musical e ampliar repertório de canções alemãs, brasileiras e de outras nacionalidades”.

Há, ainda, um objetivo específico não relacionado diretamente à experiência musical em si e que não está presente no quadro 13: “Apresentação e participação em projetos musicais específicos ou interdisciplinares”.

Os conteúdos e eixos temáticos das turmas 2 apresentam alguns itens novos em relação às turmas 1: por exemplo, há o conteúdo “Ritmo”, ligado ao tema “Percepção sonora”, e que prevê o trabalho de reprodução de ritmos simples baseados em um pulso regular e das subdivisões em 2, 3 e 4; há também a indicação do parâmetro “Timbre” e

seus desdobramentos, além dos outros parâmetros do som já sugeridos na série anterior; há a menção à representação gráfica nos parâmetros “Altura”, “Duração” e “Intensidade”, entre outros. O conteúdo “Confecção de instrumento e/ou objeto sonoro” também aparece no planejamento das turmas 2, porém está condicionado à disponibilidade de tempo, material e espaço adequado à prática. Portanto, esta atividade não é prioritária.

Em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, os eixos temáticos apresentam-se da seguinte forma: “Execução vocal e instrumental” (parâmetro execução); “Familiaridade com a produção musical da humanidade ao longo da história” (parâmetros apreciação e estudos literários); “Domínio dos códigos de representação simbólica da música” (parâmetro aquisição de técnica); “Criação” (parâmetro composição) e “Percepção sonora” (parâmetro aquisição de técnica). Nota-se uma inclinação maior à aquisição de técnica. No entanto, o que está escrito no planejamento nem sempre é colocado em prática em sala de aula, pois há uma série de interferências na concretização das ideias (basta pensarmos no evento de celebração dos 45 anos da EAC, que modificou o curso das aulas).

#### 4.2.2.1.3 Turma 3 - 3º ano do Ensino Fundamental<sup>169</sup>

Foram observadas as aulas da turma 3CM, do turno da manhã. A turma possui duas aulas semanais de música; no entanto observei apenas uma por semana, por conta da incompatibilidade com meus outros compromissos (v. quadro 14). Esta opção não prejudicou a coleta de dados feita pela observação, pois algumas aulas eram continuações das anteriores e eu sempre buscava, junto ao professor B, informações sobre as atividades realizadas.

---

<sup>169</sup> Havia três turmas de 3º ano: uma no período da manhã (3CM) e duas no período da tarde (3CT1 e 3CT2).

**Quadro 14. Dias da semana e turmas observadas – Turma 3**

21/05/10 (6ªf)	28/05/10 (6ªf)	FERIADO	11/06/10 (6ªf)	18/06/10 (6ªf)
Turma 3CM	Turma 3CM	Turma 3CM	Turma 3CM	Turma 3CM

A turma 3CM possuía 24 alunos e as aulas eram realizadas na sala de música da Educação Infantil (*Kindergarten*) ou em sala de aula normal<sup>170</sup>. Os alunos das turmas 3 possuíam um material próprio de música: uma flauta-doce soprano barroca e uma pasta classificadora para guardar as folhas (pasta com folhas de plástico). O ensino de flauta-doce fazia parte da aula de música das turmas 3, porém sem ser exclusivo, ou seja, a flauta não era o único instrumento a ser considerado para a prática musical.

As atividades, embora também em função da celebração dos 45 anos da escola, eram mais variadas. Além dos ensaios para a apresentação, que envolviam execução através do canto, fala ritmada (em estilo de *hip hop*) e da flauta-doce<sup>171</sup>, o professor B propunha atividades de composição<sup>172</sup> e criação de notação<sup>173</sup> para as melodias criadas, ambas relacionadas também com a flauta e realizadas coletivamente, em pequenos grupos. Vale ressaltar que o ensino de flauta-doce iniciava-se nas turmas 3; os alunos, portanto, ainda estava em um momento inicial do aprendizado. O professor B, no

<sup>170</sup> A sala de música utilizada pelas turmas 1 e 2 era utilizada por outras turmas no momento da aula da turma 3.

<sup>171</sup> O repertório previsto para a série abrange canções infantis, folclóricas, música popular, música erudita e música instrumental, do Brasil e de diferentes culturas do mundo.

<sup>172</sup> Em uma das atividades, os alunos deveriam criar uma nova forma de tocar a parlenda “1,2,3... 4,5,6... 7,8,9... para 12 faltam 3!” na flauta: inicialmente, sob orientação do professor, a parlenda era tocada com a nota mi (o ritmo era respeitado). Em um segundo momento, deveriam criar uma nova melodia para a parlenda, com as notas si, lá, sol, mi e ré da primeira oitava da flauta. O professor enfatizava que os trechos tocados no instrumento poderiam ser alternados com outros cantados, o que nos mostra que a flauta não era a única opção para execução por parte dos alunos.

<sup>173</sup> A criação de notação não estava relacionada à notação tradicional. O professor orientava os alunos a criarem símbolos, desenhos ou quaisquer outras indicações que auxiliassem no entendimento da maneira como as parlendas eram tocadas. Em uma das atividades, os alunos tinham de criar uma notação para a parlenda “1,2,3”, tocada na flauta com a nota sol. Diante da dificuldade dos alunos, o professor sugeriu os seguintes passos: 1) indicar o nome da nota sol; 2) indicar a posição da mão na flauta – nota sol (a turma sugeriu formas de representar a flauta); 3) anotar a parlenda; 4) desenhar algo que lembrasse a parlenda.

momento da observação, estava trabalhando a escala pentatônica de sol no instrumento (notas si, lá, sol, mi, ré).

Em alguns momentos, por necessidade, o professor insistia em exercícios que trabalhassem questões técnicas no instrumento – geralmente os alunos tocavam notas isoladas, a fim de trabalharem o dedilhado e alcançarem um resultado sonoro mais satisfatório. Essas atividades, entretanto, não consistiam um fim em si mesmas – eram um suporte à execução das peças do repertório. Em uma delas, o professor também agregou a leitura de uma partitura alternativa para a leitura das notas sol e ré na flauta (v. figura 14). Além da leitura, os alunos tinham que refletir o porquê do desenho de uma escadinha de dois degraus para a representação de duas notas – deveriam relacionar os planos da partitura com a diferença de altura entre as duas notas.

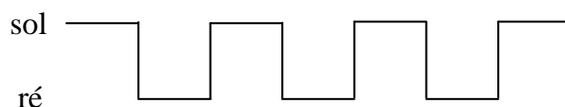


Figura 15. Notação para leitura na flauta

Observa-se, claramente, a distribuição das atividades entre os parâmetros execução, composição e aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P. Quanto à apreciação musical, alguns momentos conduzidos pelo professor B dentro das próprias atividades configuravam-se como tal. Geralmente um grupo ou o próprio professor executava um trecho de uma música, a fim de gerar um *insight* nos alunos. O restante da turma escutava de maneira atenta e ativa. Uma discussão era promovida e, conseqüentemente, o conteúdo era adquirido. Como exemplo, cito a atividade em que os alunos tinham que perceber a presença de um contracanto na música “Alecrim”, e relacioná-los com o canto principal. O professor B era o executante e os alunos eram os

ouvintes. O professor elaborava perguntas com o intuito de gerar respostas estéticas por parte dos alunos e, após algumas execuções, os alunos conseguiam diferenciar a melodia principal da melodia secundária.

Além das atividades observadas nas aulas, outras foram listadas pelo professor B através do questionário, como parte de sua prática em sala de aula: audição de músicas (S, já que pode servir como treinamento auditivo para a execução do repertório); percepção musical (S); dança e movimentação (P); execução com instrumentos de percussão (P); construção de instrumentos; improvisação e elaboração de arranjos musicais (C); conhecimento sobre história da música (L), de forma não linear<sup>174</sup>; realização de jogos musicais (que podem estar relacionados a todos os parâmetros); apreciação de apresentações, show, documentários através de DVDs, *Youtube* ou outros recursos audiovisuais; apreciação de apresentações, recitais, concertos em visitas a espaços fora da escola (A). O professor B também destaca a apreciação de grupos musicais que se apresentam dentro do espaço escolar.

Os objetivos específicos do ensino de música das turmas 3 também contemplam os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P (v. quadro 15). Nota-se uma inclinação maior à aquisição de aspectos técnicos, seja através da percepção musical ou do aprimoramento da execução através do canto ou da flauta-doce.

**Quadro 15. Objetivos específicos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Turmas 3**

Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P	Objetivos específicos do ensino de música – Turmas 3
Execução (P)	<p>Ser capaz de executar em conjunto acompanhamentos simples para algumas músicas do repertório.</p> <p>Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.</p> <p>Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.</p>

<sup>174</sup> Esta frase foi ressaltada pelo professor ao responder o questionário.

	Desenvolver o domínio da Flauta Doce Soprano como instrumento de expressão musical.
Apreciação (A)	<p>Reconhecer formas musicais com 3 seções e suas variações.</p> <p>Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.</p> <p>Identificar visual e auditivamente instrumentos e conjuntos musicais tradicionais da música popular.</p> <p>Estar atento ao meio-ambiente sonoro, reconhecendo nele a história da civilização humana no planeta.</p> <p>Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.</p> <p>Conhecer características sonoras dos instrumentos musicais como instrumentos solistas.</p> <p>Reconhecer características sonoras dos conjuntos musicais tradicionais da música popular.</p>
Composição (C)	Não há objetivos relacionados, de maneira explícita.
Aquisição de técnica (S)	<p>Internalizar a pulsação.</p> <p>Ser capaz de reconhecer e executar corretamente subdivisões da pulsação em 2, 3 e 4 e sons que duram múltiplos da pulsação.</p> <p>Cantar adequadamente e com precisão de afinação as músicas do repertório.</p> <p>Iniciar o aprendizado da Flauta Doce Soprano.</p> <p>Aprimorar a técnica de execução na Flauta Doce em relação ao sopro e ao controle de ar, à intensidade, à articulação, ao ataque e à dedilhação.</p> <p>Dominar a dedilhação na flauta doce do dó<sup>3</sup> ao ré<sup>4</sup>.</p> <p>Realizar leitura melódica no pentagrama com notas naturais e alguns acidentes (sib, fá#) do dó<sup>3</sup> ao ré<sup>4</sup>.</p> <p>Memorizar o repertório trabalhado em sala de aula.</p> <p>Estar atento ao meio-ambiente sonoro, reconhecendo nele a história da civilização humana no planeta.</p> <p>Reconhecer diferenças nos sons em relação a seus parâmetros e ser capaz de grafá-las.</p>
Estudos Literários (L)	<p>Estar atento ao meio-ambiente sonoro, reconhecendo nele a história da civilização humana no planeta.</p> <p>Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.</p> <p>Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.</p>

Os objetivos que aparecem em mais de uma categoria apresentam mais de uma possibilidade de relação com os parâmetros: um deles – “Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas” - permite associação com a apreciação, a execução e os estudos literários. O aluno pode entrar em contato com a realidade musical de outras culturas através de atividades de audição, execução vocal e/ou instrumental ou através de conhecimentos histórico-culturais sobre determinada manifestação musical. Em um segundo momento, pode haver um desdobramento para atividades de composição e aquisição de técnica (se pensarmos na execução de um baião, por exemplo, em que os alunos precisam executar a célula rítmica do gênero em instrumentos de percussão, haverá a necessidade de treinamento auditivo). Em relação à composição, não há indicações explícitas em relação ao parâmetro nos objetivos específicos da série. No entanto, como vimos anteriormente, atividades relacionadas ao parâmetro estão presentes no cotidiano das turmas 3.

Os eixos temáticos e conteúdos das turmas 3 são os mesmos das séries anteriores<sup>175</sup>: “Execução vocal e instrumental” (parâmetro execução); “Familiaridade com a produção musical da humanidade ao longo da história” (parâmetros apreciação e estudos literários); “Domínio dos códigos de representação simbólica da música” (parâmetro aquisição de técnica); “Criação” (parâmetro composição) e “Percepção sonora” (parâmetro aquisição de técnica). Apresentam, em consonância com os objetivos específicos, uma tendência maior ao parâmetro aquisição de técnica. Alguns conteúdos, até então não citados nos planejamentos das séries anteriores, relacionam-se com o treinamento auditivo (“Pulsção: subdivisão em 2, 3 e 4; múltiplos da pulsção” e “Canto: afinação”), com o domínio técnico do instrumento (“Flauta Doce: sopro;

---

<sup>175</sup> Os títulos são os mesmos, porém as subdivisões de cada eixo podem apresentar indicações diferentes, que geralmente acrescem novas ideias ao que foi trabalho na série anterior.

dedilhado das notas do dó3 ao ré4, com sib e fá#”) e com a leitura da notação tradicional (“Iniciação à grafia musical tradicional: pentagrama; clave de sol; notas do dó3 ao ré4; bemol e sustenido - sib, fá#”), relacionada, obviamente, ao aprendizado na flauta-doce.

O eixo temático “Criação”, relacionado ao parâmetro da composição, não apresenta especificação de conteúdos, como nos planejamentos das séries anteriores.

#### 4.2.2.1.4 Turma 4 - 4º ano do Ensino Fundamental<sup>176</sup>

As turmas 4 possuem duas aulas de música por semana. Foram observadas as aulas da turma 4CT2, do turno da tarde, sempre às sextas-feiras (v. quadro 16). A incompatibilidade dos horários da turma com outros compromissos meus possibilitou a observação de uma aula por semana, apenas. Cabe ressaltar que não houve prejuízo em relação aos dados coletados, pois algumas aulas eram continuação das aulas anteriores e as atividades, conseqüentemente, não diferiam muito entre si.

**Quadro 16. Dias da semana e turmas observadas – Turma 4**

21/05/10 (6ªf)	28/05/10 (6ªf)	FERIADO	11/06/10 (6ªf)	18/06/10 (6ªf)
Turma 4CT2	Turma 4CT2	Turma 4CT2	Turma 4CT2	Turma 4CT2

A turma 4CT2 possuía 21 alunos e as aulas ocorriam na sala de música principal da escola. O material utilizado pelos alunos das turmas 4 era o mesmo da série anterior: uma flauta-doce soprano barroca e uma pasta com folhas de plástico. O aprendizado do instrumento seguia uma linearidade, ou seja, os conteúdos abordados nas turmas 4 dependiam de um trabalho prévio, realizado nas turmas 3.

<sup>176</sup> Havia três turmas de 4º ano: uma no período da manhã (4CM) e duas no período da tarde (4CT1 e 4CT2).

As atividades observadas nas aulas de música relacionavam-se, em sua maioria, com os parâmetros aquisição de técnica e execução (vocal e instrumental - flauta-doce). Como os alunos das turmas 4 estavam em um estágio mais avançado do instrumento, fazia-se necessária uma atenção maior às próprias questões técnicas – aprimoramento do sopro e da qualidade do som emitido, exercícios que treinassem o dedilhado, entre outras. A leitura da notação tradicional também era enfatizada, estando sempre ligada à execução na flauta-doce e ao repertório no instrumento.

Tal atividade, portanto, encontrava-se em fase inicial: os alunos já identificavam as notas na pauta e as figuras rítmicas que duravam mais e menos tempo (mínimas e semínimas). No entanto, não realizavam uma leitura fluente quando da execução na flauta-doce, não relacionando as figuras rítmicas e a presença de compassos da escrita com a pulsação regular e a alternância de tempos fracos e fortes na música. Vale destacar que o professor B procurava proporcionar aos alunos um aprendizado mais reflexivo, realizando análise das partituras em conjunto com os alunos. A leitura tonava-se mais agradável e dotada de maior sentido, pois os alunos viam a aplicabilidade daquela ferramenta em sua prática musical cotidiana.

O repertório trabalhado<sup>177</sup> naquele momento estava vinculado à apresentação de celebração dos 45 anos da escola e, como nas demais séries já mencionadas, foram escolhidas músicas do livro “Vamos Tocar Flauta-Doce”, de Helle Tirlor, fundadora da escola: “Capelinha de Melão” e “Havia um Pastorzinho”. As músicas eram executadas na flauta-doce e através do canto. Os alunos aprendiam por imitação e também se utilizavam de leitura: normalmente o professor executava os trechos das músicas na voz

---

<sup>177</sup> O repertório previsto para a série, assim como nas turmas 3, abrange canções infantis, folclóricas, música popular, música erudita e música instrumental, do Brasil e de diferentes culturas do mundo.

e no violão, e os alunos repetiam. As partituras das músicas tornavam-se um auxílio visual, visto que os alunos não possuíam leitura fluente.

Além da notação tradicional, outras formas de representação eram utilizadas: na folha da música “Havia um Pastorzinho”, o refrão era representado por “escadinhas”, as quais os alunos tinham que preencher, colocando as notas nos degraus; havia também o pentagrama, no qual os alunos tinham que desenhar a clave de sol e colocar as notas do refrão nas linhas, apenas usando bolinhas, sem indicação de ritmo; por fim, a tablatura - desenhos das posições na flauta correspondentes às notas dó, ré, mi, fá e sol. Os alunos tinham que pintar os buracos correspondentes e escrever o nome da nota ao lado do desenho.

Além das atividades relacionadas à execução vocal e instrumental e à aquisição de técnica no instrumento flauta-doce, percepção musical e leitura e escrita musicais, foram listadas, através do questionário: audição de músicas (parâmetros apreciação (A) e aquisição de técnica (S), se for relacionada ao treinamento auditivo); apreciação musical (A); dança e movimentação (P); execução com instrumentos de percussão (P); composição, improvisação e elaboração de arranjos (C); história da música (L), de forma não linear; jogos musicais (que podem estar relacionados todos os parâmetros); apreciação musical de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube* ou outros recursos audiovisuais e de apresentações, recitais, concertos em visitas a teatros, conservatórios, museus e outros espaços; construção de instrumentos. O professor B também relacionou, para as turmas 4, a apreciação de grupos musicais dentro do espaço escolar. Nota-se, portanto, que as atividades previstas para as turmas 4 relacionam-se com todos os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P.

Os objetivos específicos do ensino de música das turmas 4 também abrangem os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P e são praticamente os mesmos previstos para as turmas 3 (v. quadro 17).

**Quadro 17. Objetivos específicos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Turmas 4**

Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P	Objetivos específicos do ensino de música – Turmas 4
Execução (P)	<p>Ser capaz de executar em conjunto acompanhamentos para algumas músicas do repertório.</p> <p>Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.</p> <p>Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.</p>
Apreciação (A)	<p>Identificar visual e auditivamente instrumentos e conjuntos musicais tradicionais, tanto da música de concerto, quanto da música popular.</p> <p>Conhecer características sonoras dos instrumentos musicais tradicionais como instrumentos solistas.</p> <p>Reconhecer características sonoras dos conjuntos musicais tradicionais.</p> <p>Estar atento ao meio-ambiente sonoro.</p> <p>Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.</p> <p>Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.</p>
Composição (C)	Não há objetivos relacionados, de maneira explícita.
Aquisição de técnica (S)	<p>Internalizar a pulsação.</p> <p>Ser capaz de reconhecer e executar corretamente subdivisões da pulsação em 2, 3 e 4 e sons que duram múltiplos da pulsação.</p> <p>Reconhecer diferenças nos sons em relação a seus parâmetros e ser capaz de grafá-las.</p> <p>Realizar leitura rítmica englobando valores positivos e negativos da semínima à colcheia.</p> <p>Aprimorar a técnica de execução na Flauta Doce em relação ao sopro e ao controle de ar, à intensidade, à articulação, ao ataque e à dedilhação.</p> <p>Dominar a dedilhação na flauta doce do <math>d\acute{o}3</math> ao <math>mi4</math>.</p> <p>Realizar leitura melódico-rítmica no pentagrama com notas</p>

	<p>naturais e alguns acidentes (sib, fá#, sol#, ré#3 e dó#3 e 4).</p> <p>Cantar adequadamente e com precisão de afinação as músicas do repertório.</p> <p>Estar atento ao meio-ambiente sonoro.</p> <p>Memorizar o repertório trabalhado em sala de aula.</p>
Estudos Literários (L)	<p>Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.</p> <p>Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.</p>

Nota-se, como no planejamento das turmas 3, uma tendência maior ao trabalho de aspectos técnicos (é maior o número de objetivos que possuem relação estrita com o parâmetro). Há um aprimoramento na técnica do instrumento flauta-doce, com o domínio de mais posições e o aprendizado de mais notas musicais e, conseqüentemente, maior domínio da leitura da notação tradicional. Na série anterior era desejada a realização de leitura melódica de determinadas notas; para as turmas 4 é esperada a leitura melódico-rítmica de notas naturais e alguns acidentes. Um elemento novo também para o desenvolvimento da leitura tradicional é a realização de leitura rítmica.

Um fator a ser considerado é a carga horária da disciplina. Dois tempos semanais destinados exclusivamente à música são uma exceção no cenário da educação brasileira. Mesmo assim, o tempo pode ser escasso se pensarmos que os alunos estão se dedicando ao aprendizado de um instrumento. Por mais que a flauta tenha a função de se tornar uma das formas de expressão musical dos alunos, para que a execução aconteça de maneira satisfatória é necessária uma atenção maior aos aspectos técnicos de dedilhado, sopro, postura, entre outros. Com uma carga horária tão pequena (se comparada à carga de disciplinas como português, matemática, ciências), é compreensível que o professor deixe de lado outras atividades tão importantes para focar, muitas vezes exclusivamente, na técnica do instrumento.

Cabe ressaltar também a diferença entre o ensino de música em uma escola regular e o ensino em uma escola especializada. O foco dos alunos regulares não é o aprendizado de um instrumento, tampouco a disciplina música, já que o currículo é bastante amplo e a atenção das crianças divide-se entre os demais conteúdos. Muitas vezes, as disciplinas consideradas “extras” sequer possuem avaliação e aferição de notas, o que acaba por influenciar a relação que a criança estabelece com aqueles conteúdos: “se não vale nota, não preciso me dedicar tanto”. Este, certamente, não é o caso da Escola Corcovado, visto que as artes são muito valorizadas pela comunidade escolar.

Entretanto, se pensarmos que o aprendizado do instrumento não é o foco principal, muitos desses alunos não irão complementar seus estudos em casa ou, quando o fazem, destinam pouquíssimo tempo à tarefa. O professor, portanto, usa o tempo da aula para dar conta de questões técnicas não foram solucionadas com o estudo individual<sup>178</sup>. Outras atividades, conseqüentemente, ficam em segundo plano.

No quadro 17 não há indicações explícitas de objetivos ligados ao parâmetro composição (C). Os parâmetros execução e estudos literários também apresentam poucos objetivos e, os que são listados, são considerados em termos de possibilidades, visto que “Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã” e “Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas” não indicam, explicitamente, uma relação direta e exclusiva com cada um dos parâmetros. São objetivos que permitem muitos desdobramentos (inclusive em relação aos demais parâmetros) e variadas interpretações. No entanto, as expressões utilizadas “aprofundar o contato” e

---

<sup>178</sup> No contexto das escolas brasileiras, mesmo as particulares, outro fator torna a situação ainda mais grave: a quantidade excessiva de alunos por turma (turmas que chegam a 45 alunos, por exemplo). Nestes casos, quando a flauta-doce é adotada (cito este instrumento como exemplo por pensar que é o mais adequado em situações como esta), o professor leva mais tempo para solucionar problemas técnicos dos alunos, chegando a usar o tempo de uma aula inteira. A aula, dificilmente, transitará por outras atividades.

“entrar em contato” nos levam a pensar, em primeiro lugar, em atividades que possibilitem o contato do aluno com determinada cultura através da audição de exemplos musicais ou exibição de documentários e/ou shows (apreciação), do canto ou execução instrumental de repertório (execução) ou ainda através de explicações sobre o contexto sociocultural em que a manifestação musical em questão se insere (estudos literários).

Os eixos temáticos das turmas 4 são os mesmos das séries anteriores e se relacionam com os cinco parâmetros do Modelo C(L)A(S)P: “Execução vocal e instrumental” (parâmetro execução); “Familiaridade com a produção musical da humanidade ao longo da história” (parâmetros apreciação e estudos literários); “Domínio dos códigos de representação simbólica da música” (parâmetro aquisição de técnica); “Criação” (parâmetro composição) e “Percepção sonora” (parâmetro aquisição de técnica). Os subtemas de cada eixo apresentam elementos novos, se comparados à série anterior, indicando-nos linearidade em relação à complexidade dos conteúdos: “Apresentações propostas e produzidas pelos alunos” (do eixo “Execução vocal e instrumental”); “Análise dos gêneros e estilos” (do eixo “Familiaridade com a produção musical da humanidade ao longo da história”); “Conhecimentos históricos e étnicos acerca das grafias da música” (do eixo “Domínio dos códigos de representação simbólica da música”); “Interfaces com outras linguagens” e “Domínio de formas musicais” (do eixo “Criação”).

Há uma diminuição dos subtemas relacionados ao eixo temático “Percepção sonora”. No entanto, os conteúdos previstos para a série estão, em sua maioria, ligados à percepção musical e, conseqüentemente, ao parâmetro aquisição de técnica. Cabe destacar que, da mesma forma que os eixos temáticos, os conteúdos também apresentam elementos novos, como o subitem “Recursos musicais da voz falada”, do item “Canto”;

“Discurso e sentido”, “Ostinato e Pedal”, “Formas com mais de três seções” e “Formas abertas”, do item “Estrutura na Música”; “valores positivos e negativos da semínima à colcheia”, “notas do dó<sup>3</sup> ao mi<sup>4</sup>”, “bemol e sustenido (sib, fá#, sol#, ré# e dó#)”, do item “Grafia musical tradicional”. A ampliação dos conteúdos a cada série nos indica uma sistematização do ensino da música.

#### 4.2.2.1.5 Turma 5 - 5º ano do Ensino Fundamental<sup>179</sup>

Foram observadas as aulas da turma 5C3, do turno da manhã. A turma possuía duas aulas de música semanais, porém observei apenas uma aula por semana, por conta de incompatibilidade de horários (v. quadro 18). Isto não representou prejuízo na coleta dos dados (as informações das outras aulas eram obtidas junto ao professor B, também responsável pelas turmas 5).

**Quadro 18. Dias da semana e turmas observadas – Turma 5**

21/05/10 (6ªf)	28/05/10 (6ªf)	FERIADO	11/06/10 (6ªf)	18/06/10 (6ªf)
Turma 5C3	Turma 5C3	Turma 5C3	Turma 5C3	Turma 5C3

A turma 5C3 possuía 20 alunos e os espaços para a realização das aulas eram variados: sala de aula, centro cultural, entre outros. O material próprio de cada aluno era composto por uma flauta-doce soprano barroca e uma pasta com folhas de plástico. O aprendizado do instrumento requeria maior aprimoramento que nas séries anteriores, visto que as turmas 5 já estavam no terceiro ano de prática com o instrumento. No entanto, a flauta-doce não era instrumento exclusivo – ao final da turma 5, o instrumental deveria englobar - de acordo com a disponibilidade de executantes entre os alunos - piano, teclado, violão, guitarra, baixo, bateria, outros instrumentos de percussão

<sup>179</sup> Havia três turmas de 5º ano, no período da manhã: 5C1, 5C2 e 5C3.

e cordas e instrumental Orff. Os alunos da turma 5 deveriam tocar outro instrumento que não a flauta-doce em alguma música do repertório (ver a seção “conteúdos específicos”, currículo em anexo).

As atividades, no momento da observação, dividiam-se entre os ensaios para a apresentação da celebração dos 45 anos da escola e o projeto interdisciplinar com a disciplina Artes Visuais, para o qual os alunos tinham que desenvolver uma trilha sonora para as animações feitas na aula de Artes. A execução através da flauta-doce não ocorreu no período de observação.

O repertório trabalhado<sup>180</sup> englobava músicas de gêneros como o *rock*, o *soul*, *rock* progressivo, entre outros: “*Killing me softly*”; “*A hard day’s night*”; “*Mercedes benz*”; “*Another brick in the wall*” são alguns dos exemplos. As músicas eram retiradas do *Songbook 2*<sup>181</sup>, da Editora *Klett*, a maior editora alemã de livros didáticos. Os livros eram emprestados pela escola, para utilização durante as aulas. O professor B também trabalhava com folhas xerocadas.

A execução do repertório ocorria através do canto. O professor B fazia o acompanhamento com o violão e buscava aprimorar questões técnicas referentes à afinação dos alunos, chegando a trabalhar as dificuldades individualmente. Vale lembrar que a turma possuía apenas 20 alunos, o que facilitava a intervenção mais próxima do professor em muitas situações.

Para exemplificar algumas das músicas, o professor recorria à apreciação de vídeos do *Youtube*, como a exibição de parte do filme “*A hard day’s night*”, da banda inglesa *The Beatles*. As salas de aula da EAC são equipadas com projetor multimídia

---

<sup>180</sup> O repertório previsto para as turmas 3, 4 e 5 abrange canções infantis, folclóricas, música popular, música erudita e música instrumental, do Brasil e de diferentes culturas do mundo. A escolha de distribuição dos estilos musicais por cada série fica a cargo do professor responsável.

<sup>181</sup> As músicas do *songbook* apresentavam partitura, cifra e a letra no idioma de origem, com a tradução para alemão.

computador com acesso à internet e telão branco, o que, sem dúvida, contribui para o enriquecimento do trabalho.

O projeto desenvolvido em conjunto com a disciplina Artes Visuais consistia na elaboração de trilhas sonoras para animações elaboradas pelos próprios alunos. A escola fornecia quatro *netbooks* da marca HP para serem utilizados durante as aulas, e os alunos sentavam-se em duplas para a realização do trabalho. Os sons utilizados eram coletados pelos alunos em *sites* da internet, indicados pelo professor, ou gravados por eles mesmos. Cada aluno possuía o seu *pendrive* com os sons armazenados<sup>182</sup>. A manipulação dos sons, feita em sala de aula, era realizada com o *software* de edição digital de áudio *Audacity*. O professor orientava os alunos em suas composições e estes demonstravam bastante interesse e entusiasmo pela atividade.

Além das atividades observadas (relacionadas aos parâmetros execução, apreciação e composição do Modelo C(L)A(S)P), outras foram listadas como parte da prática cotidiana das aulas de música das turmas 5, através do questionário: audição de músicas (parâmetros apreciação (A) e aquisição de técnica (S) como possibilidades); percepção musical (S); dança e movimentação (P); execução com instrumentos de percussão, sopro e corda (P); improvisação e elaboração de arranjos musicais (C); leitura e escrita musicais (S); conhecimentos de história da música, de forma não linear (L); realização de jogos musicais (que podem estar relacionados a todos os parâmetros); apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, ou outros recursos audiovisuais (A); de apresentações, recitais, concertos em visitas a teatros, conservatórios, museus e outros espaços (A); e de grupos musicais dentro do espaço escolar (A). As turmas 5 diferem-se das séries anteriores pela presença de execução

---

<sup>182</sup> Cabe lembrar que os alunos da EAC possuem poder aquisitivo alto, o que permite a fácil aquisição de outros materiais que contribuem para o enriquecimento das aulas.

através de instrumentos de corda e pela ausência da atividade de construção de instrumentos.

Estes dados mostram a distribuição das atividades pelos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P. Tal distribuição também pode ser conferida pelos objetivos específicos do ensino de música das turmas 5 (v. quadro 19), com exceção do parâmetro composição.

**Quadro 19. Objetivos específicos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Turmas 5**

Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P	Objetivos específicos do ensino de música – Turmas 5
Execução (P)	<p>Ser capaz de executar em conjunto acompanhamentos para as músicas do repertório.</p> <p>Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.</p> <p>Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.</p>
Apreciação (A)	<p>Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.</p> <p>Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.</p> <p>Estar atento ao meio-ambiente sonoro.</p>
Composição (C)	Não há objetivos relacionados, de maneira explícita.
Aquisição de técnica (S)	<p>Internalizar a pulsação.</p> <p>Ser capaz de reconhecer e executar corretamente subdivisões da pulsação em 2, 3, 4 e maiores e sons que duram múltiplos da pulsação.</p> <p>Reconhecer diferenças nos sons em relação a seus parâmetros e ser capaz de grafá-las.</p> <p>Exercitar a leitura rítmica internalizando conceitos a respeito das subdivisões binária e quaternária da pulsação.</p> <p>Realizar leitura rítmica englobando valores positivos e negativos da semibreve à semicolcheia.</p> <p>Reconhecer e ser capaz de utilizar corretamente na execução compassos simples, binários, ternários e quaternários.</p> <p>Aprimorar a técnica de execução na Flauta Doce em relação ao sopro e ao controle de ar, à intensidade, à articulação, ao ataque e à dedilhação.</p> <p>Dominar a dedilhação na flauta doce do dó3 ao lá4.</p>

	<p>Realizar leitura melódico-rítmica no pentagrama com notas cromáticas do dó3 ao lá4.</p> <p>Cantar adequadamente e com precisão de afinação as músicas do repertório.</p> <p>Memorizar o repertório trabalhado em sala de aula.</p> <p>Estar atento ao meio-ambiente sonoro.</p>
Estudos Literários (L)	Aprender o vocabulário musical em língua alemã.

Os objetivos específicos das turmas 5, assim como os das turmas 3 e 4, também estão mais voltados para o parâmetro aquisição de técnica. Há a inclusão de objetivos novos, relacionados ao desenvolvimento de aspectos técnicos (“Exercitar a leitura rítmica internalizando conceitos a respeito das subdivisões binária e quaternária da pulsação”, “Reconhecer e ser capaz de utilizar corretamente na execução compassos simples, binários, ternários e quaternários”), como também o aprimoramento de objetivos previstos para a série anterior (com continuidade nas turmas 5): “Realizar leitura rítmica englobando valores positivos e negativos da semibreve à semicolcheia”, “Dominar a dedilhação na flauta doce do dó3 ao lá4”, “Realizar leitura melódico-rítmica no pentagrama com notas cromáticas do dó3 ao lá4”, requerendo maior habilidade dos alunos.

Embora as atividades de composição estejam presentes no cotidiano das aulas de música, não há objetivos relacionados de maneira explícita com o parâmetro, o que nos mostra que o planejamento é algo flexível e passível de modificações ao longo do ano. Outros objetivos estão listados em mais de uma categoria, pois não se relacionam de maneira direta e exclusiva com os parâmetros, podendo gerar variadas interpretações quanto à sua aplicação.

Um elemento novo no planejamento das turmas 5 é a necessidade de aprendizado do vocabulário musical em língua alemã (DFU - *Deutsch als*

*Fachunterricht*), bem como sua correta utilização durante as aulas e em trabalhos específicos. Entendo que a utilização do vocabulário musical em alemão se enquadra no que Swanwick (1979) define como “conhecimento sobre música”, portanto vinculado ao parâmetro estudos literários. No entanto, o objetivo “Utilizar conscientemente o vocabulário musical em língua alemã em todas as atividades das aulas de Música, bem como em trabalhos específicos” não se relaciona de maneira direta com o objeto musical, não sendo comportado pelo Modelo C(L)A(S)P.

Os eixos temáticos das turmas 5 possuem os mesmos títulos dos eixos das séries anteriores, relacionando-se, portanto, da mesma forma com os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P: “Execução vocal e instrumental” (parâmetro execução); “Familiaridade com a produção musical da humanidade ao longo da história” (parâmetros apreciação e estudos literários); “Domínio dos códigos de representação simbólica da música” (parâmetro aquisição de técnica); “Criação” (parâmetro composição) e “Percepção sonora” (parâmetro aquisição de técnica).

O eixo “Criação”, relacionado ao parâmetro composição, apresenta novos subtemas se comparado com as séries anteriores. Este fator indica um maior aprofundamento dos conteúdos relativos à composição nas turmas 5, sugerindo também a existência de um trabalho sistematizado nas séries anteriores. O parâmetro da composição, mesmo que não esteja explícito nos objetivos específicos de algumas séries, está previsto no planejamento e, portanto, potencialmente presente no cotidiano das turmas. O espaço garantido no currículo de todas as séries já denota a sua importância para a educação musical de todas as turmas aqui analisadas.

Os conteúdos das turmas 5 preveem um aprofundamento maior em relação às manifestações e gêneros musicais ao longo da história da humanidade, como também

um aprimoramento da percepção musical, maior domínio da grafia tradicional, da execução vocal e com a flauta-doce.

#### 4.2.2.2 Análise dos objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos fundamentos filosóficos da educação musical de Nita Temmerman (1991)

O planejamento curricular de música da Escola Alemã Corcovado apresenta os objetivos gerais do ensino de artes e os objetivos gerais do ensino de música das turmas 1 a 5 (ver anexo 3), além dos objetivos específicos do ensino de música de cada série, já apresentados e analisados no item anterior. Nesta seção, analisarei os objetivos gerais do ensino de música das turmas 1 a 5 e os objetivos específicos para cada série, em confronto com as falas dos professores de música das turmas 1 a 5.

Os objetivos gerais do ensino de música das turmas 1 a 5 convergem para o entendimento da música como uma possibilidade de expressão artística, considerando o seu domínio como finalidade máxima. A educação musical aqui prevista está vinculada aos fundamentos intrínsecos da educação musical apontada por Temmerman (1991), pois todos os objetivos enumerados reconhecem o conhecimento musical por seu próprio valor, e não como um meio para se atingir outros fins.

A expressão, devidamente adequada a cada faixa etária, ocorre através da execução vocal e instrumental e suas inúmeras possibilidades de exploração, como também através da criação musical. Para tal, os alunos devem desenvolver suas habilidades rítmicas, melódicas, harmônicas e de outros aspectos relacionados a timbres, texturas e formas musicais. O domínio de formas distintas de notação musical também tem sua importância para o processo e deve ser vinculado à prática musical de cada série. Estes, e mais alguns outros objetivos, colocam a experiência musical no centro da educação musical.

Outro indicativo do valor da música para a educação musical na EAC é o segundo objetivo geral, que diz respeito à compreensão da música como “linguagem de representação simbólica de diversas identidades e realidades sócio-históricas”, e que prevê que os alunos respeitem as diferenças das produções culturais existentes. Aqui a música é entendida como parte significativa da vida de todas as pessoas, ao longo da história, e seu aprendizado parece decorrer naturalmente. Música não é vista como lazer ou passatempo, ou como algo sem significado: é uma das formas de compreensão do mundo.

Os objetivos 8 e 9, como desdobramento do objetivo 2, apontam para a necessidade de ampliação do repertório musical dos alunos e não excluem determinados estilos, reforçando, novamente, a importância e a função da música nos diversos contextos culturais ao redor do mundo. O aluno, ao adotar uma postura relativista, reconhece o valor da música em sua própria vida e em seus espaços, inclusive na escola. A educação musical possui fim em si mesma.

A fala dos professores B e C, responsáveis pelas turmas 1 a 5, também denota que a educação musical, na EAC, está vinculada à filosofia intrínseca, estando em consonância com o documento elaborado para o ensino de música. Ao serem perguntados sobre o objetivo do ensino de música na escola (ver questionário), responderam: “Levar o aluno ao domínio da linguagem musical como forma de expressão” (Professor B) e “Desenvolver a dimensão estética e artística do aluno e as possibilidades de expressão através da linguagem musical” (Professora C).

Dois dos objetivos gerais do ensino de música não se relacionam diretamente com a educação estética, como também não se relacionam com a educação musical extrínseca: “Respeitar e cuidar dos materiais utilizados em sua prática musical, ampliando, paulatinamente, suas responsabilidades com o uso e conservação dos

materiais disponíveis nas salas de música” e “Apresentar-se pelo menos uma vez a cada ano letivo no espaço escolar e, se possível, também fora deste”. Por não se relacionarem com o conteúdo musical em si, não serão considerados pertencentes a uma ou outra categoria (educação musical intrínseca ou extrínseca). Estendo esta mesma consideração ao objetivo específico do ensino de música, comum às turmas 1 e 2: “Apresentação e participação em projetos musicais específicos ou interdisciplinares”.

Consequentemente, os objetivos específicos do ensino de música de cada série, como desdobramentos dos objetivos gerais, relacionam-se com a filosofia intrínseca da educação musical. Cabe especial atenção para o objetivo “Utilizar o fazer musical como meio de expressão e valorização da individualidade, do sentimento de grupo, autoestima e autoconhecimento” (ver anexo 3). Neste caso, o fazer musical apresenta duplo vínculo: é utilizado como meio de expressão (filosofia intrínseca) e como ferramenta de valorização de outros aspectos não musicais (filosofia extrínseca). No entanto, obviamente, não é suficiente para rotular a educação musical na EAC como uma educação musical utilitarista – este tipo de argumento não aparece nas demais seções do documento.

Por fim, os conteúdos previstos para as séries 1 a 5, já detalhados na seção anterior, englobam temas estritamente musicais, estabelecendo consenso com os objetivos gerais e específicos. A música é o cerne da educação musical, e os fundamentos filosóficos intrínsecos mais uma vez são confirmados.

### 4.3 *Rio International School*

#### 4.3.1 Informações gerais

A *Rio International School* começou suas atividades no ano de 2000, com 34 alunos e 5 professores, na Barra da Tijuca (v. figuras 16 e 17), zona oeste do Rio, em

resposta à necessidade de um grupo de pais estrangeiros em busca de uma educação baseada no ensino do inglês, a preços acessíveis. Hoje em dia conta com mais de 160 estudantes, oriundos de mais de 18 países<sup>183</sup>.



Figura 16. Entrada da *Rio International School*



Figura 17. Vista da igreja da escola

A escola tem como objetivo principal o desenvolvimento intelectual, físico, moral, espiritual e social dos educandos, baseado na filosofia cristã. No entanto, por possuir uma clientela muito diversificada, enfatiza o respeito às diferentes culturas,

---

<sup>183</sup> Informações disponíveis no *site* da escola: <http://www.riointernationalschool.com/>.

etnias e religiões. Faz parte da organização mundial NICS<sup>184</sup> (Rede de Escolas Cristãs Internacionais) e da ACSI<sup>185</sup> (Associação Internacional de Escolas Cristãs) e é credenciada pelo MEC (tem seu programa de português reconhecido) e pela SACS<sup>186</sup> (Associação Sul de Faculdades e Escolas).

A proposta pedagógica baseia-se em uma variedade de pedagogias que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico por parte do discente: aprendizagem baseada no inquérito, aprendizagem cooperativa, metacognição, integração tecnológica, integração, instrução direta e método por projeto<sup>187</sup>. O inglês deve ser usado obrigatoriamente nas atividades escolares e durante a permanência do aluno na escola. A escola acredita que a comunicação exclusivamente através do inglês acelera o aprendizado daqueles que optam pelo ESL<sup>188</sup> (inglês como segunda língua). A única exceção se dá quando os alunos participam de aulas de língua estrangeira.

O currículo da *Rio International School* é baseado na estrutura americana, porém com modificações. Busca promover “a apreciação de outras culturas, o respeito por si mesmo, a prática cooperativa e colaborativa, o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento da iniciativa e da realização, e o aumento da curiosidade e da expressão pessoal<sup>189</sup>”. Além das atividades curriculares, o currículo americano propicia aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades através de atividades extracurriculares especiais (*After School Activities*), como o judô, dança, ballet, música

---

<sup>184</sup> “*Network of International Christian Schools*”, que opera 21 escolas em 15 países, atendendo a mais de 3.400 estudantes de 80 nacionalidades .

<sup>185</sup> “*Association of Christian Schools International*”.

<sup>186</sup> “*Southern Association of Colleges and Schools*”.

<sup>187</sup> Ver maiores detalhes sobre cada linha em: [http://www.riointernationalschool.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=63&Itemid=76](http://www.riointernationalschool.com/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=76)

<sup>188</sup> “*English as a Second Language*”.

<sup>189</sup> “*Our curriculum and teachers promote appreciation of other cultures, respect for self, co-operative and collaborative achievement, respect for our environment, developing initiative and achievement, and enhancing curiosity and self-expression*” (Site da Rio International School). Disponível em: [http://www.riointernationalschool.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=73&Itemid=74](http://www.riointernationalschool.com/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=74)

(vocal e instrumental), clubes, aprendizado de vários idiomas, esportes como natação, tênis, atletismo, entre outros.

As disciplinas principais nos dois níveis de ensino (*Primary* e *Secondary*) são ministradas preferencialmente por professores americanos, mas também por professores de outros países. As disciplinas eletivas do nível *Secondary* como piano, violão clássico, educação física, teatro, informática e jardinagem, ficam a cargo tanto de professores expatriados como de brasileiros - o que determina a seleção, neste caso, é a proficiência do professor em cada área. Já as aulas de Português (PSL e Avançado)<sup>190</sup> e História e Geografia do Brasil<sup>191</sup> são conduzidas por professores brasileiros em português.

O Ensino Fundamental Inicial (*Elementary School*)<sup>192</sup> possui um currículo que se divide nas áreas de atividades bíblicas (através de estudo dirigido tradicional), artes da linguagem<sup>193</sup>, ciências, estudos sociais, português, matemática, educação física, arte e música. O processo educacional permite um maior aprofundamento dos temas e, conseqüentemente, um maior entendimento do mundo. O currículo deste segmento pretende proporcionar continuidade em cada uma das áreas, nas quais habilidades são construídas sobre a aprendizagem anterior e objetivos de “desempenho mensuráveis”: “O aluno parte de experiências concretas para níveis cada vez mais complexos de abstração no pensamento crítico” (*Site da Rio International School, seção “Academics”*)<sup>194</sup>.

---

<sup>190</sup> O ensino de Português na *Rio International School* inicia-se no 1º ano do Ensino Fundamental e vai até o fim da escolaridade, no último ano do Ensino Médio (*1st – 12th grade*). Há dois programas para a disciplina na escola: aquele para estudantes brasileiros e para os que são fluentes na língua, e o PSL (*Portuguese as a Second Language – Português como Segunda Língua*), para estudantes estrangeiros que precisam aprender a se comunicar na língua, além da necessidade de integração à cultura brasileira.

<sup>191</sup> Estas disciplinas são ministradas desde o 1º ano do Ensino Fundamental (*1st grade*).

<sup>192</sup> Priorizo o detalhamento deste segmento pelo fato da pesquisa ser direcionada ao ensino de música destas séries.

<sup>193</sup> “*language arts*”.

<sup>194</sup> “*The student moves from concrete experiences to increasingly more complex levels of abstraction in critical thinking*”.

Cabe ressaltar ainda outras peculiaridades do funcionamento da *Rio International School*. Da mesma forma que as escolas americanas, as atividades escolares acontecem em horário integral, e, para cada dia letivo, há uma agenda de compromissos, o que faz com que os horários das aulas nunca seja o mesmo. Os alunos têm a opção de almoçar na escola, caso a família pague uma taxa extra mensal. As turmas são pequenas (no máximo 15 alunos) e há grande rotatividade de alunos durante o ano letivo<sup>195</sup>.

Por fim, cito os valores das taxas e mensalidades referentes ao ano de 2011/2012: taxa de entrada (alunos novos) – R\$ 350,00; taxa de registro (alunos novos) – R\$ 12.000,00; mensalidades<sup>196</sup> – entre R\$ 2.400,00 e R\$ 3.300,00. Há outras taxas, referentes aos serviços opcionais de alimentação e transporte, atividades extracurriculares, entre outros. Estes valores nos ajudam a traçar o perfil das famílias e dos alunos da escola, no que diz respeito ao poder aquisitivo.

#### 4.3.2 O ensino de música

A disciplina música está presente em todos os segmentos de ensino da escola – *Pre-school, Elementary School, Middle School, High School* (Educação Infantil, Ensino Fundamental Inicial, Ensino Fundamental Final e Ensino Médio, na organização escolar brasileira)<sup>197</sup> e é ministrada por dois professores, que atuam conjuntamente em todas as

---

<sup>195</sup> Muitos alunos da RIS, oriundos de várias nacionalidades, caracterizam-se como TCK (*Third Culture Kids*). Este termo foi utilizado pela primeira vez pela pesquisadora Dr. Ruth Hill Useem na década de 60, para designar as crianças que passam a maior parte de sua infância ou adolescência fora da cultura de seus pais, geralmente expostas a duas ou mais culturas. Elas estabelecem relações com várias culturas, mas não se sentem pertencentes a nenhuma delas. Geralmente, seus pais possuem profissões de alta mobilidade – diplomatas, militares, entre outras. As TCKs também podem ser oriundas de ambientes “*cross-cultural*”. Ver mais informações em: <http://filhos-bilingues.blogspot.com/2011/04/third-culture-kids.html>.

<sup>196</sup> A taxa inclui tecnologia, materiais e livros escolares.

<sup>197</sup> Cabe ressaltar que a divisão de séries entre os segmentos no currículo americano difere da organização brasileira em dois dos segmentos. O *Middle School* compreende o 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental

séries: professor D e professor E. Para cada nível de ensino, são destinados dois tempos semanais à disciplina, com exceção das turmas do *Pre-School*<sup>198</sup>, as quais possuem um tempo semanal de música. A partir do *Middle School*, música é uma das disciplinas eletivas (os alunos escolhem entre as demais disciplinas artísticas). As turmas de música do *Middle School* e do *High School* são multisseriadas.

O ensino regular de música segue um currículo elaborado no ano letivo de 2006/2007, pelo professor D, após o seu primeiro ano como professor de música na escola. Seus eixos norteadores são “a vivência musical até o 1º ano do Ensino Fundamental, a introdução da flauta-doce no 3º e 4º anos e introdução de outros instrumentos a partir do 5º ano” (Professor D). Em relação às metodologias de educação musical, o professor D cita a utilização de “abordagens ‘suzukianas’, com intenção de focar a coletividade”. Os conteúdos e objetivos elaborados têm como base o currículo de educação musical do estado de Virgínia, EUA<sup>199</sup>, o qual foi devidamente adaptado à realidade da *Rio International School*. Não há indicação de utilização e/ou diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou quaisquer outras propostas curriculares.

O sistema de avaliação possui os mesmos critérios para todas as séries, levando em consideração o desenvolvimento musical esperado para cada faixa etária: participação em sala de aula (*participation*), projetos (*project*) e comportamento (*behavior*). O processo de avaliação é contínuo, com aferição de notas durante todo o processo e ao final do bimestre. O principal instrumento de avaliação é a observação de aquisição dos conteúdos.

---

brasileiro (*Grades 6, 7, 8*) e o *High School* abarca o 9º ano do Ensino Fundamental e o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio brasileiros (*Grades 9, 10, 11, 12*).

<sup>198</sup> *Pre-K 1, Pre-K 2 e Pre-K 3*.

<sup>199</sup> “*Music Standards of Learning for Virginia Public Schools*”. Disponível em: [http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards\\_docs/fine\\_arts/music/complete/musicartsk-12.pdf](http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards_docs/fine_arts/music/complete/musicartsk-12.pdf).

A música também está presente nas atividades extracurriculares (*After School Activities*), através de aulas semanais de instrumento (violão, guitarra, piano) e ensaio de grupo coral (aulas e ensaios com 1 hora de duração), que atendem a todos os segmentos de ensino e possuem caráter opcional. Além destas, há a realização de festivais anuais de música e apresentações musicais dos alunos em festividades do calendário, tais como Páscoa, Dia das Mães, Natal e fim do ano letivo. Todas estas atividades são realizadas pelos professores D e E.

O espaço destinado às aulas de música curriculares e extracurriculares é a sala de música, construída como um estúdio, que possui três ambientes: uma sala com dois teclados, bateria eletrônica, cadeiras e um quadro branco pautado (v. figuras 18 e 19); uma saleta que servia tanto para guardar material de áudio (caixas de som, mesa de som, amplificador) como para dar aulas (v. figura 20); e uma sala com cadeiras em círculo (para o ensino de violão), estantes com partitura e uma mesa para computador<sup>200</sup> (v. figuras 21 e 22). Para as apresentações musicais, o templo da igreja é utilizado.



Figura 18. Sala de música

---

<sup>200</sup> A escola disponibiliza acesso à internet *wireless*.



Figura 19. Sala de música



Figura 20. Saleta de música



Figura 21. Sala de música (sala dos violões)



Figura 22. Sala de música (sala dos violões)

O material disponibilizado para as aulas de música é vasto: violões, teclados, piano, bateria eletrônica, flautas-doce, instrumentos de percussão convencionais de altura indeterminada (pandeiros, coquinhos, chocalhos, clavas, reco-reco, tambores, entre outros), aparelho de som, aparelho de DVD, vídeo cassete, fitas VHS, CDs, DVDs, televisão, projetor multimídia e computador com acesso à internet.

Cabe destacar, como já mencionei anteriormente, a formação dos professores de música atuantes na escola. Ambos são brasileiros e se formaram em centros universitários da cidade do Rio de Janeiro: professor D – graduação em educação artística, licenciatura plena, habilitação em música na Unirio e mestrado em música na mesma instituição; professor E - graduação em educação artística, licenciatura plena, habilitação em música na UFRJ e bacharelado em música sacra no Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (STBSB)<sup>201</sup>. Além da formação musical universitária, os dois professores estudaram em conservatórios (professor E), escolas de música (professor D), fizeram cursos na área e aulas particulares de

---

<sup>201</sup> No ano de 2010, o professor E estava cursando o mestrado em musicologia na UFRJ.

instrumento (ambos), sendo todo o processo formativo realizado no Brasil. Como nas outras escolas analisadas, temos professores brasileiros, com toda sua bagagem cultural e musical, formada por múltiplas influências, mas sobretudo brasileiras.

O professor D, no momento da observação, atuava também na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (6º ao 9º anos) e em um colégio particular situado no bairro da Tijuca (Ensino Médio). Mesmo que os contextos culturais e educacionais fossem muito distintos (principalmente se compararmos a escola pública com a escola americana), certamente algumas de suas práticas docentes encontravam ressonância nos dois espaços.

Como último aspecto a ser considerado, ressalto a valorização da música por toda a comunidade escolar (pais, alunos, direção) da *Rio International School*. Isto pôde ser confirmado pelos questionários dos professores D e E, como também pelo investimento da escola em infraestrutura, recursos materiais e humanos (dois professores por turma), oferta da disciplina para todas as séries, existência de atividades extracurriculares, entre outros.

#### 4.3.2.1 Análise das práticas pedagógico-musicais em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick (1979)

Seguindo o padrão de análise da Escola Alemã Corcovado, os dados obtidos na observação de aulas, através dos questionários e presentes nos currículos serão apresentados e analisados por série.

Cabe destacar que a observação de aulas foi realizada no início do ano letivo da *Rio International School*, já que a escola segue o calendário americano.

##### 4.3.2.1.1 *Grade 1 (Elementary School)* - 1º ano do Ensino Fundamental

O 1º ano do Ensino Fundamental<sup>202</sup> possui duas aulas de música semanais; foi observada, no entanto, uma aula por semana, devido à incompatibilidade de horários com outros compromissos meus, totalizando cinco aulas durante o período de observação (v. quadro 20). As informações referentes às aulas não observadas foram coletadas junto aos professores ministrantes.

**Quadro 20. Dias da semana e turmas observadas – Grade 1**

01/09/10 (4ªf)	08/09/10 (4ªf)	22/09/10 (4ªf)	29/09/10 (4ªf)	06/10/10 (4ªf)
<i>Grade 1</i>				

A maioria das aulas foi realizada na sala de aula da própria turma. Como a turma era pequena – apenas 13 alunos -, o espaço da sala era facilmente organizado mesmo com mesas e cadeiras (no caso de arrumação em roda, por exemplo). As aulas de música não ficavam prejudicadas por esta questão. A sala de música também foi utilizada (em uma aula apenas).

As atividades musicais observadas relacionam-se com os parâmetros execução, apreciação e composição, do Modelo C(L)A(S)P: execução através do canto, fala ritmada, movimentação e percussão – instrumentos convencionais, como clavas, tambores, cocos, chocalhos, maracas, ovinhos, entre outros, e percussão corporal; apreciação de apresentações musicais dos colegas e do professores, geralmente quando estes queriam exemplificar algum conceito a ser adquirido; composição, presente em atividades de criação de acompanhamentos para músicas cantadas – normalmente com percussão corporal ou instrumentos de percussão – e elaboração de arranjos simples para músicas cantadas.

Alguns jogos realizados, com o intuito de trabalhar conceitos específicos (como melodia, acompanhamento, pulsação, ritmo, som forte e fraco, agudo e grave, longo e curto, entre outros) através da percepção musical, vinculam-se ao parâmetro aquisição de técnica. Optei por essa categorização por entender que, em atividades como estas, o treinamento

<sup>202</sup> Opto pela nomenclatura brasileira por facilitar a redação do texto e a leitura por parte do leitor.

auditivo está em primeiro plano, mesmo que todos os jogos, em sua maioria, dependam do fazer musical para sua concretização. Muitas das atividades observadas apresentavam esta dupla característica.

O repertório trabalhado era composto de músicas infantis e folclóricas, canções de ninar<sup>203</sup> típicas da cultura americana, como: “*Twinkle, twinkle little star*”, “*Mary had a little lamb*”<sup>204</sup>, entre outras. Outras músicas foram compostas em inglês pelo professor D; algumas delas pontuavam momentos das aulas, como o início e o fim – “*Hello, guitar*” e “*Good bye, guitar*”<sup>205</sup>. Também eram trabalhadas músicas de outras culturas (“Escravos de Jó”, brasileira, e “*Frère Jacques*”, francesa) e de outros estilos (música popular, erudita, instrumental).

Dois fatores contribuía para o bom rendimento e enriquecimento das aulas: número reduzido de alunos por turma e a presença de dois professores de música nas aulas. Como exemplo, cito as atividades de composição, normalmente em grupos – estes ficavam sob a orientação dos dois professores, separadamente. Todas as crianças conseguiam participar, interagir entre si e com o professor, e manipular e experimentar os instrumentos disponíveis. Os professores, diante de poucas crianças, conseguiam sanar as dificuldades e trabalhar com cada criança de maneira mais individual, quando necessário.

A quantidade de alunos favorecia também a organização do grupo nos momentos de debate sobre os conteúdos e de escuta de exemplos musicais. Nos momentos de exemplificação, os professores dividiam as funções: um explanava os conteúdos e problematizava as questões, o outro executava os exemplos nos instrumentos disponíveis. Em muitas vezes, ambos executavam as músicas, o que, sem dúvida, tornava a audição mais rica.

Outras atividades, presentes no cotidiano do 1º ano, foram listadas pelos professores D e E através dos questionários: audição de músicas (podendo estar ligada à apreciação (A) e à

---

<sup>203</sup> *Nursery songs*.

<sup>204</sup> Versões em português: “Brilha, brilha, estrelinha” e “Maria tinha um carneirinho”.

<sup>205</sup> Tradução literal: “Olá, violão” e “Adeus, violão”.

aquisição de técnica (S)); construção de instrumentos; leitura e escrita musicais (S); apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, VHS, ou outros recursos audiovisuais (A). Não foram marcados por ambos: execução com instrumentos de sopro (P), execução com instrumentos de corda (P), história da música (L) e apreciação de apresentações, recitais, concertos em visitas a teatros, conservatórios, museus e outros espaços (A). Desta forma, estão presentes os parâmetros execução, apreciação, composição e aquisição de técnica.

Há pontos conflitantes nos dois questionários. Além das já citadas, o professor D seleciona as atividades de dança (P), composição, improvisação e elaboração de arranjos musicais (C) como pertencentes à prática pedagógica do 1º ano. O professor E não marca tais alternativas<sup>206</sup>. As atividades de composição e elaboração de arranjos puderam ser comprovadas com a observação de aulas; já as de improvisação não estiveram presentes. É provável que o conflito de informações seja decorrente de engano por parte de um dos dois professores, como também do entendimento distinto de determinados conceitos, como no caso da composição: se estiver associada a um nível de maior elaboração musical ou a certas convenções, provavelmente as criações musicais das crianças pequenas não serão consideradas trabalhos de composição, diferindo da proposta de Swanwick (1979).

O mesmo ocorre em relação às atividades corporais. Os dois professores marcaram nos questionários a movimentação como sendo pertencente à prática pedagógico-musical do 1º ano; a mesma pôde ser confirmada pela observação de aulas. Além do possível erro no preenchimento do questionário, os professores podem ter entendimentos diferenciados em relação à dança: esta pode estar relacionada somente a atividades que apresentem a execução de coreografias (como exemplo os alunos executarem gestos para alguma música cantada do repertório) ou mesmo à realização de manifestações culturais já existentes (danças folclóricas

---

<sup>206</sup> O professor E selecionou a atividade composição apenas para o 5º ano.

e populares, por exemplo), como, por outro lado, vinculada a qualquer atividade em que os alunos se expressem corporalmente.

O currículo de música do 1º ano, assim como o das demais séries<sup>207</sup>, apresenta as categorias: “Atividades”, “Normas” (indicações das normas presentes em *“Music Standards of Learning for Virginia Public Schools”*), “Período” (relacionado ao número de dias destinados às atividades), “Estratégia”, “Recursos”, “Avaliação”, “Interação” (de que forma as atividades musicais em questão podem se relacionar com outras áreas do conhecimento) e “Formas de aprendizagem”<sup>208</sup>. Os componentes aqui analisados são “Atividades” (pois este apresenta objetivos e conteúdos do ensino de música), “Estratégia” e “Recursos” (como são concretizados os objetivos e conteúdos)<sup>209</sup>. O item “Avaliação”, como é diretamente ligado ao item “Atividades”, não fornece informações novas a respeito dos objetivos e conteúdos.

O componente “Atividades” está dividido em: “Paisagem sonora”, “Cinestésicos”, “Ritmo”, “Cantar”, “Tocar instrumento” e “Composição”<sup>210</sup>. O primeiro conteúdo prevê como estratégia a realização de exercícios de escuta dos sons do ambiente e posterior discussão, tendo como recursos humanos a capacidade auditiva, e materiais como a própria sala de aula e os demais ambientes da escola. Como tais atividades estão ligadas à percepção musical, este conteúdo está relacionado ao parâmetro aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P.

O segundo item “Cinestésicos” refere-se às atividades de construção de instrumentos com material reciclado e à escrita musical através de desenhos. Os alunos devem elaborar trabalhos artísticos que mostrem a conexão dos sentidos (visão, audição, tato) e tocar os instrumentos construídos por eles mesmos. A construção de instrumentos, como já foi discutido na análise da Escola Alemã Corcovado, não se enquadra em nenhum dos parâmetros

---

<sup>207</sup> Ver anexo 4.

<sup>208</sup> No original: “Activities”, “Standards”, “Time”, “Strategy”, “Resources”, “Evaluation”, “Interaction”, “Learning styles”.

<sup>209</sup> Estes também são os componentes analisados no currículo das demais séries.

<sup>210</sup> No original: “The “soundscape””; “Kinesthetics”; “Rhythm”; “Singing”; “Instrument playing”; “Composition”.

do Modelo C(L)A(S)P, pois não se trata de uma atividade estritamente musical ou conhecimento sobre a música.

A atividade de escrita musical através de desenhos pode, a princípio, deixar dúvidas quanto à sua interpretação: pode ser representação do objeto musical através de notações não convencionais, já que a expressão “escrita musical” normalmente carrega esse sentido; ou integração da música à expressão plástica. Como o texto não é claro, recorri ao professor D para esclarecimento. Trata-se de atividade de escuta, em que os alunos ouvem uma música e transportam para o desenho os aspectos musicais que lhes são mais marcantes. A resposta estética é gerada e “concretizada” através da atividade plástica. Relaciona-se, portanto, à apreciação musical.

O item “Ritmo” apresenta como estratégia a realização de exercícios para o desenvolvimento rítmico através dos instrumentos de percussão e de percussão corporal. Nota-se aqui a predominância do parâmetro aquisição de técnica, pois a finalidade máxima é o desenvolvimento da percepção rítmica, evidente pelo uso da palavra “exercícios”. Mesmo que a execução faça parte do aprendizado (o aluno pode internalizar a pulsação e células rítmicas variadas tocando os instrumentos e/ou cantando), os treinamentos auditivo e motor para o desenvolvimento rítmico prevalecem.

Como atividades ligadas à execução há “Cantar” e “Tocar instrumentos”. Em ambas, a realização de exercícios coordenados, tanto para o canto (individualmente ou em grupo) como para a prática instrumental fazem parte da estratégia de ensino. Os recursos utilizados são a voz, os instrumentos musicais (este também citado para o canto, provavelmente como suporte à execução vocal) e a audição de CDs. Cabe sublinhar a utilização da palavra “exercícios”, que também pode estar relacionada ao desenvolvimento da técnica manipulativa com os instrumentos e com a voz (através de vocalises). Temos, portanto, o parâmetro aquisição de técnica.

Por fim, a atividade “Composição”, para a qual são destinados exercícios coordenados, tendo como recursos a voz, instrumentos musicais e percussão corporal. Com exceção dos estudos literários, os demais parâmetros do Modelo C(L)A(S)P são contemplados pelo planejamento do 1º ano (v. quadro 21).

**Quadro 21. Objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Grade 1<sup>211</sup>**

Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P	Objetivos e conteúdos do ensino de música – Grade 1
Execução (P)	“Cantar” “Tocar instrumentos”
Apreciação (A)	“Cinestésicos”
Composição (C)	“Composição”
Aquisição de técnica (S)	“Paisagem sonora” “Ritmo” “Cantar” “Tocar instrumentos”
Estudos literários (L)	Não há objetivos e conteúdos relacionados.

4.3.2.1.2 *Grade 2 (Elementary School)* - 2º ano do Ensino Fundamental

Da mesma forma que as de 1º ano, as turmas de 2º ano também tinham dois tempos semanais de música. No entanto, observei um tempo por semana, pelo mesmo motivo citado anteriormente (v. quadro 22). Esta restrição não acarretou prejuízo para a coleta de dados e observação das aulas.

**Quadro 22. Dias da semana e turmas observadas – Grade 2**

03/09/10 (6ªf)	10/09/10 (6ªf)	17/09/10 (6ªf)	01/10/10 (6ªf)
<i>Grade 2</i>	<i>Grade 2</i>	<i>Grade 2</i>	<i>Grade 2</i>

<sup>211</sup> Os objetivos e conteúdos que apresentam mais de um vínculo com os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P são repetidos no quadro, seguindo a lógica da análise da Escola Alemã Corcovado.

A turma possuía 10 alunos e suas aulas aconteciam na sala de música. A pouca quantidade de alunos na turma favorecia o bom andamento da aula e o enriquecimento das experiências. Os professores D e E eram os ministrantes, porém, nas aulas por mim observadas, apenas o professor E conduzia as aulas.

No momento da observação, o conteúdo trabalhado eram os parâmetros do som, através de atividades lúdicas que contemplavam o canto, a prática com instrumentos de percussão convencionais e com teclado (sem o ensino da técnica), movimentação e percussão corporal, e leitura de notação não convencional (v. figuras 22 e 23). Foram abordados a intensidade (sons fortes e fracos), a altura (sons agudos e graves) e o timbre (reconhecimento das características sonoras de instrumentos de percussão como clavas, caxixis, triângulos, reco-reco, pratos, tambor, cocos, entre outros). Outras atividades buscavam aprimorar a percepção rítmica, através de imitação e reprodução de células rítmicas simples<sup>212</sup>. Tais práticas pedagógicas relacionam-se com os parâmetros da execução e aquisição de técnica, pois, além do fazer musical, priorizavam o desenvolvimento da técnica auditiva.



Figura 23. Partitura não convencional de sons agudos e graves

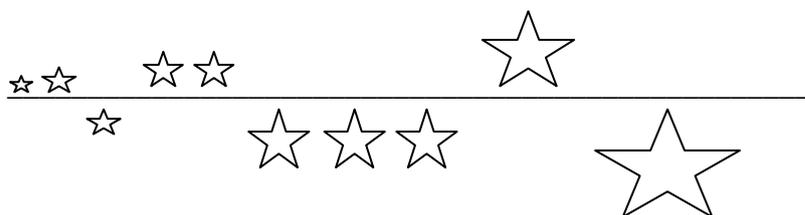


Figura 24. Partitura não convencional de sons agudos e graves e de sons fortes e fracos

<sup>212</sup> Em um dos jogos algumas palavras da música “*A dog and a cat*” eram suprimidas e os alunos tinham que bater palmas no ritmo da canção, sem deixar de cantar as outras partes que ainda não haviam sido cortadas.

O repertório previsto para a série era variado e englobava canções infantis, folclóricas, música popular, erudita, instrumental, entre outras, de diferentes culturas do mundo. No momento da observação, foram poucas as atividades de execução de repertório. A única música cantada durante as aulas (e mesmo assim vinculada ao propósito da percepção musical) foi “*A dog and a cat*”.

Os professores D e E também listaram outras atividades presentes no trabalho com o 2º ano, através dos questionários: audição de músicas (A e S, apreciação e aquisição de técnica, respectivamente); apreciação musical (A); construção de instrumentos; apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, VHS ou outros recursos audiovisuais (A). Assim como para as turmas de 1º ano, não fazem parte do cotidiano do 2º ano a execução com instrumentos de sopro (P), execução com instrumentos de corda (P), história da música (L) e apreciação de apresentações, recitais, concertos em visitas a teatros, conservatórios, museus e outros espaços (A)<sup>213</sup>. Nota-se, portanto, a ausência do parâmetro estudos literários (L) do Modelo C(L)A(S)P, como ocorre com o 1º ano.

Os questionários, entretanto, também apresentam informações conflitantes. O professor E não marcou as atividades de dança (P), composição, improvisação e elaboração de arranjos (C) para o 2º ano, ao contrário do professor D. Como mencionei anteriormente, o conflito pode decorrer de engano no preenchimento do questionário (um dos dois ter errado) ou de compreensão distinta dos conceitos em questão. A composição é contemplada pelo currículo do 2º ano, como veremos a seguir, o que reforça a sua presença na prática pedagógica.

---

<sup>213</sup> Um dos professores respondentes do questionário marcou na tabela de atividades musicais execução com instrumentos de sopro para o 2º ano, em vez de marcar para o 4º ano. A observação de aulas e conversas informais me permitem afirmar que os instrumentos de sopro não fazem parte do ensino de música do 2º ano; estes são contemplados nas séries posteriores.

O currículo do 2º ano apresenta como conteúdos e objetivos do item<sup>214</sup> “Atividades”: “Paisagem sonora”, “Cinestésicos”, “Ritmo”, “Cantar”, “Tocar instrumento” e “Composição”, os mesmos previstos para a série anterior. O conteúdo “Paisagem sonora” possui como estratégia de ensino a realização de exercícios de escuta do meio ambiente sonoro e posterior discussão. Os recursos utilizados são a capacidade auditiva e a sala de aula e os demais ambientes da escola. Nota-se, portanto, a ligação com a percepção musical, e, conseqüentemente, com o parâmetro aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P.

O segundo componente “Cinestésicos” sugere a interação da música com as outras modalidades artísticas, para a qual os alunos têm de desenvolver “peças de arte<sup>215</sup>”, e prevê como estratégia o “Transporte de música com mudanças nos parâmetros para outras linguagens artísticas<sup>216</sup>”. Os recursos são materiais reciclados, folhas de papel e material para desenho. Como dito anteriormente, trata-se de atividade ligada à apreciação musical, pois os alunos dependem de uma escuta ativa e consciente para transportar aspectos musicais relevantes (no caso mudanças nos parâmetros de uma música) para o desenho (caso esta seja a forma de expressão escolhida).

O conteúdo “Ritmo” apresenta um elemento novo em relação à série anterior: realização de exercícios em andamentos variados. Os recursos são os mesmos: canto, instrumentos e da percussão corporal. Mais uma vez a palavra “exercícios” nos remete ao desenvolvimento da técnica (neste caso auditiva) e, portanto, o conteúdo vincula-se ao parâmetro aquisição de técnica.

O parâmetro execução se faz presente através dos objetivos “Cantar” e “Tocar instrumento”. A estratégia de ensino é diferente, pois, para a execução vocal, prevê “Cantar

---

<sup>214</sup> Por serem as mesmas categorias para todas as séries, elas não são apresentadas nesta e nas próximas análises.

<sup>215</sup> “*Art pieces*”.

<sup>216</sup> “*Transportation of music with parameter changes to other art languages*” (v. anexo 4).

músicas com mudanças claras de parâmetro<sup>217</sup>” e, para a instrumental, sugere exercícios para o acompanhamento de canções, o que evidencia maior complexidade em relação à série anterior. A utilização da palavra “exercícios” também nos remete à possibilidade de desenvolvimento das técnicas auditiva (caso o objetivo seja a percepção de células rítmicas, por exemplo) e manipulativa (uso adequado dos instrumentos), colocando o objetivo “Tocar instrumento” também em consonância com o parâmetro aquisição de técnica.

O último item “Composição” relaciona-se de maneira clara com o Modelo C(L)A(S)P, apresentando também novidade em relação à série anterior: exercícios coordenados de composição com mudanças de parâmetros. Os recursos utilizados são a voz, instrumentos musicais e percussão corporal.

Observa-se, portanto, que os parâmetros execução, apreciação, composição e aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P estão presentes no planejamento do 2º ano, assim como no planejamento do 1º ano (v. quadro 23). O parâmetro estudos literários não possui indicação.

**Quadro 23. Objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Grade 2**

Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P	Objetivos e conteúdos do ensino de música – Grade 2
Execução (P)	“Cantar” “Tocar instrumentos”
Apreciação (A)	“Cinestésicos”
Composição (C)	“Composição”
Aquisição de técnica (S)	“Paisagem sonora” “Ritmo” “Tocar instrumentos”
Estudos literários (L)	Não há objetivos e conteúdos relacionados.

<sup>217</sup> “Singing songs with clear parameter changes” (v. anexo 4).

#### 4.3.2.1.3 *Grade 3 (Elementary School)* - 3º ano do Ensino Fundamental

Das duas aulas de música semanais do 3º ano, apenas uma foi observada, totalizando 6 aulas durante o período de observação. A coleta de dados não foi prejudicada pois as aulas mantinham continuidade entre si, o que facilitava a aquisição de informações sobre as aulas perdidas.

Os professores D e E ministravam as aulas e a turma possuía 16 alunos<sup>218</sup>. A quantidade de alunos favorecia o bom rendimento das aulas, assim como nas séries anteriores. As aulas eram realizadas na sala de música. Cada aluno possuía material próprio: uma flauta-doce soprano e um caderno pautado.

**Quadro 24. Dias da semana e turmas observadas – *Grade 3***

01/09/10 (4ªf)	08/09/10 (4ªf)	17/09/10 (6ªf)	22/09/10 (4ªf)	29/09/10 (4ªf)	06/10/10 (4ªf)
<i>Grade 3</i>					

As atividades observadas voltavam-se para o aprendizado da flauta-doce. Como os alunos estavam no início (a primeira aula observada coincidiu com a primeira vez que os alunos tocavam o instrumento), havia maior concentração nos aspectos técnicos do instrumento: posição dos dedos, digitação correspondente às notas da mão esquerda (si, lá e sol), sopro correto, entre outros. Os dois professores assumiam papéis distintos nesse processo: enquanto o professor D conduzia os exercícios, o professor E dava o suporte, contando os tempos, ajudando os alunos um a um etc.

Inicialmente, a execução no instrumento era feita através de imitação: o professor tocava e os alunos reproduziam. Aos poucos, iam decifrando a notação tradicional – posições das notas no pentagrama e duração das figuras rítmicas. O professor D, desde o início, estimulava o contato visual com a notação, mesmo que a relação entre os valores das figuras

<sup>218</sup> O professor D, em uma conversa informal, afirmou que esta era uma quantidade fora do padrão das turmas da escola, que possui turmas menores.

ainda não estivesse totalmente internalizada. Os alunos eram estimulados a tocar na flauta pequenos trechos melódicos<sup>219</sup>, sempre escritos com notação tradicional, e que correspondiam ao nível de aprendizado em que se encontravam<sup>220</sup>. Geralmente, o professor apresentava novos exercícios à medida que mais notas eram aprendidas no instrumento: melodias que apresentavam as notas si e lá, inicialmente, eram acrescidas da nota sol, em um momento posterior<sup>221</sup>. O aprendizado das figuras rítmicas também seguia a mesma lógica: os alunos aprendiam valores longos, por facilitarem a execução no instrumento sobretudo na fase inicial, para depois passarem aos menores (mínimas e semínimas).

A quantidade de alunos da turma, mesmo que um pouco destoante das turmas de 1º e 2º anos, facilitava a intervenção dos professores em momentos cruciais. Além de se dirigirem aos alunos individualmente, com frequência sugeriam divisões da turma em grupos para execução de determinado exercício ou trechos de uma melodia de maior dificuldade. Desta forma, com dois professores para uma turma de 16 alunos, todos os alunos eram ouvidos e os problemas técnicos solucionados, e as atividades transcorriam de maneira calma, sem maiores “atropelamentos” em função do horário “apertado”.

Nota-se, claramente, a predominância do parâmetro aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P na aulas observadas do 3º ano. A execução instrumental fazia parte da prática, no entanto as técnicas manipulativa e notacional eram a prioridade naquele momento de iniciação à flauta. Apesar da diferença de abordagem e também de complexidade dos conteúdos em relação às séries anteriores, os professores, sempre que possível, procuravam fazer atividades lúdicas, para que as aulas não ficassem maçantes. Em muitas delas, as atividades finais, sempre relacionadas à leitura de pequenos trechos melódicos (com notação

---

<sup>219</sup> Os trechos melódicos não apresentavam indicação de compasso; as barras de compasso estavam presentes para facilitar a leitura por parte dos alunos. O professor não mencionava a existência de tempos fortes e fracos.

<sup>220</sup> Os alunos anotavam os exercícios em seus cadernos.

<sup>221</sup> Ao final da observação, os alunos já tinham aprendido todas as digitações da mão esquerda: notas sol, lá, si, dó agudo e ré agudo.

tradicional) e execução na flauta, eram tratadas como “desafios<sup>222</sup>”, que consistiam em tarefas opcionais - apenas se voluntariavam aqueles que quisessem topar o desafio. Esta conduta fazia com que a maioria se empenhasse em executar o que era proposto.

O repertório da série abarcava músicas de variadas culturas, de diversos estilos: folclórica, popular, infantil, erudita, instrumental etc. Este repertório não foi executado nas aulas observadas, pois, como já foi dito anteriormente, a observação ocorreu em um período muito específico: iniciação dos alunos à flauta-doce, em que questões técnicas eram o foco principal.

Outras atividades também estavam presentes na prática pedagógica do 3º ano, como citam os professores D e E, através dos questionários: audição de músicas (parâmetros apreciação (A) e aquisição de técnica (S)); apreciação musical (A); percepção musical (S); movimentação (P); execução vocal e com instrumentos de percussão (P); jogos musicais (que podem estar relacionados a todos os parâmetros); apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, VHS ou outros recursos audiovisuais (A). A atividade “história da música” (L) não é mencionada.

A atividade de construção de instrumentos é assinalada pelo professor E como sendo pertencente à prática pedagógica do 3º ano, não sendo mencionada pelo professor D. Aqui, cabem também algumas interpretações: preenchimento errado por parte de um dos professores; um dos professores ter considerado a construção de instrumentos como possibilidade e outro como ato concretizado – como os dois professores estão presentes nas aulas, o que impediria a realização de práticas diferenciadas, o professor E pode ter respondido pensando na probabilidade de haver construção de instrumentos, mesmo sem a realização da atividade, e o professor D pode ter desconsiderado por não ter concretizado a tarefa nos últimos tempos. Cabe lembrar que, no 3º ano, o professor D é o condutor das aulas,

---

<sup>222</sup> “*Challenge*”: maneira como o professor denominava as tarefas.

o que me leva a crer que ele está mais próximo da prática de ensino que o professor E. Neste caso, a observação de aulas não é suficiente para chegarmos a uma conclusão, pois, mesmo que evidencie a tendência ao trabalho de aspectos técnicos, o período observado não é representativo do ano letivo inteiro.

Ainda em relação a informações conflitantes, as mesmas atividades não citadas pelo professor E, mas mencionadas pelo professor D nas práticas pedagógicas do 1º e 2º anos também são pontos de dúvida para o ensino de música do 3º ano: dança (P), composição, improvisação e elaboração de arranjos musicais (C). Os motivos para a contradição de informações já foram expostos anteriormente.

Os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P também podem ser apreciados no currículo de música do 3º ano, cujos conteúdos são: “Paisagem sonora”, “Cinestésicos”, “Ritmo”, “Timbre”, “Duração”, “Altura”, “Intensidade”, “Cantar” e “Composição”<sup>223</sup>. Em relação às séries anteriores, os conteúdos dos parâmetros do som vêm destacados, o que lhes confere maior relevância. A ausência do conteúdo “Tocar instrumento” também constitui ponto diferencial entre o 3º ano e as séries anteriores.

O item “Paisagem Sonora” apresenta a mesma estratégia (escuta do meio ambiente sonoro e posterior discussão) e os mesmos recursos (capacidade auditiva, a sala de aula e o *campus*) dos currículos do 1º e 2º anos, vinculando-se, portanto, ao parâmetro aquisição de técnica. Da mesma forma o conteúdo “Cinestésicos”, que prevê a integração da música com outras artes, através do “Transporte da música com mudanças opostas de parâmetros a outras linguagens artísticas<sup>224</sup>”, relacionando-se com a apreciação musical. Os recursos utilizados são os mesmos: material reciclado, folhas de papel e material para desenho.

---

<sup>223</sup> “The “*soundscape*””; “*Kinesthetics*”; “*Rhythm*”; “*Timbre*”; “*Duration*”; “*Pitch*”; “*Intensity*”; “*Singing*”; “*Composition*”.

<sup>224</sup>“*Transportation of music with opposed parameter changes to other art languages*” (v. anexo 4).

O conteúdo “Ritmo” possui como estratégia a indicação “mudança constante sobre a pulsação”<sup>225</sup>, ou seja, execução de padrões rítmicos variados sobre uma mesma pulsação<sup>226</sup>, remetendo-nos ao treinamento auditivo através de exercícios de percepção. Embora a execução esteja presente (evidenciada, por exemplo, pelo uso da percussão corporal como recurso sugerido), prevalece o parâmetro aquisição de técnica. Os recursos sofrem modificação em relação às séries anteriores: não recomendam o uso de instrumentos musicais, apenas percussão corporal e CDs.

Os parâmetros do som listados como conteúdos – “Timbre”, “Duração”, “Altura” e “Intensidade” - relacionam-se com o parâmetro aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P, pois indicam como estratégia a realização de exercícios de diferenciação entre sons longos e curtos, agudos e graves e fortes e fracos. O conteúdo “Timbre” é o único que prevê a construção de instrumentos de percussão com material reciclado, atividade que não mantém ligação direta com o Modelo C(L)A(S)P. No entanto, se pensarmos que a etapa posterior pode ser o reconhecimento de timbres dos diferentes instrumentos criados, podemos relacioná-lo com o parâmetro apreciação e aquisição de técnica, se a prioridade for o desenvolvimento da técnica auditiva.

A atividade de construção de instrumentos está prevista no currículo de música do 3º ano, elaborado pelo professor D; cabe lembrar que o mesmo não a assinalou no questionário. Uma causa para esse conflito de informações pode ser o hiato entre a data de elaboração do currículo - anos de 2006 e 2007 – e a data em que o professor D respondeu o questionário –

---

<sup>225</sup> “*Moving steady over the pulse*”.

<sup>226</sup> Como a indicação não está clara, recorri aos “standards” do currículo de educação musical do estado de Virginia (EUA), que basearam a elaboração do currículo em análise: “*The student will notate and perform rhythmic patterns that include sixteenth notes, single eighth notes, paired eighth notes, quarter notes, quarter rests, half notes, dotted half notes, and whole notes, using body percussion, melodic percussion instruments, or non-pitched percussion instruments*” (*Music Standards of Learning for Virginia Public Schools*. item 3.2, p.11). Disponível em: [http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards\\_docs/fine\\_arts/music/complete/musicartsk-12.pdf](http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards_docs/fine_arts/music/complete/musicartsk-12.pdf)

2011. A presença da atividade no currículo e sua ausência no questionário podem indicar falta de atualização do currículo.

O conteúdo relacionado diretamente com a execução é “Cantar”, cujas estratégias são o canto coletivo e individual e o aumento de repertório. Os recursos para a atividade são a voz e o uso de CDs, diferentemente das séries anteriores, que indicavam o uso também de instrumentos musicais. O componente “Tocar instrumento” não aparece neste plano de curso, o que pode nos indicar duas possibilidades: erro na elaboração do currículo, ou desatualização do mesmo, como dito anteriormente, pois a observação dos procedimentos das aulas evidencia a execução instrumental através da flauta-doce e o questionário aponta também para a execução com instrumentos de percussão.

Por fim, o conteúdo “Composição”, que tem como estratégia a realização de exercícios coordenados de composição com mudanças opostas de parâmetros, e, como recursos, instrumentos musicais, folhas de papel e lápis. Estes dois últimos elementos não constavam do currículo das séries anteriores<sup>227</sup>, o que pode ser um indício de que os alunos do 3º ano começam a registrar - com alguma notação - suas composições.

Assim como nos currículos do 1º e 2º anos, nota-se que os parâmetros apreciação, execução, composição e aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P são contemplados pelo currículo do 3º ano do Ensino Fundamental (v. quadro 25). Não há indicações para o parâmetro estudos literários.

**Quadro 25. Objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Grade 3**

Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P	Objetivos e conteúdos do ensino de música – Grade 3
Execução (P)	“Cantar”
Apreciação (A)	“Cinestésicos”

<sup>227</sup> Os recursos para a composição do 1º e 2º anos eram os instrumentos musicais, a percussão corporal e a voz.

Composição (C)	“Composição”
Aquisição de técnica (S)	“Paisagem sonora” “Ritmo” “Timbre” “Duração” “Altura” “Intensidade”
Estudos literários (L)	Não há objetivos e conteúdos relacionados.

#### 4.3.2.1.4 *Grade 4 (Elementary School)* - 4º ano do Ensino Fundamental

O 4º ano, assim como as demais, também possui duas aulas semanais de música; por conta de outros compromissos observei apenas uma por semana (v. quadro 26), o que não acarretou prejuízo na coleta de dados pelos motivos já expostos. A observação das aulas do 4º ano iniciou-se tardiamente em relação ao 1º, 2º e 3º anos, por conta do feriado do Dia da Independência, o que fez com que a turma não tivesse aula no dia 06/09/2010.

#### **Quadro 26. Dias da semana e turmas observadas – *Grade 4***

13/09/10 (2ªf)	20/09/10 (2ªf)	27/09/10 (2ªf)	04/10/10 (2ªf)
<i>Grade 4</i>	<i>Grade 4</i>	<i>Grade 4</i>	<i>Grade 4</i>

A turma possuía 15 alunos e as aulas eram realizadas na sala de música. O material próprio utilizado pelos alunos era o mesmo daquele do 3º ano: flauta-doce soprano e caderno pautado.

Os professores D e E também ministravam as aulas conjuntamente; a dinâmica, porém, diferia das séries anteriores: cada professor ficava com um grupo de alunos em ambientes diferentes da sala de música. O professor D ficava na sala onde estavam os teclados e a bateria eletrônica, com metade da turma, e o professor E permanecia na sala ao lado, com a outra metade. As aulas aconteciam simultaneamente e minha observação sucedia de maneira alternada: ora eu estava na aula do professor D, ora na aula do professor E. Assim como nas

turmas analisadas até então, a quantidade de alunos da turma favorecia o bom rendimento das aulas; neste caso a divisão dos grupos entre os dois professores facilitava ainda mais o atendimento individualizado a cada aluno, quando estes apresentavam dificuldades.

Os alunos demonstravam conhecimento prévio da localização das notas si, lá e sol no pentagrama. Nas primeiras aulas observadas, as figuras rítmicas mínima e semínima foram introduzidas. Em relação à digitação na flauta, os professores ainda trabalhavam as posições das notas si, lá e sol, através de exercícios melódicos curtos, que já possuíam indicação de ritmo (figuras rítmicas citadas anteriormente). Em uma das aulas, os professores apresentaram a nota dó (agudo), ressaltando a diferença entre as posições das notas dó e si na flauta. A partir de então, as melodias trabalhadas incluíam a nota dó – os trechos apresentavam graus conjuntos (exemplo: sol, lá, si, dó, em semínimas) ou graus disjuntos (exemplo: sol, dó, lá, dó, em semínimas).

Mesmo que os alunos evidenciassem um domínio maior de certos conteúdos, alguns relacionados à flauta-doce e à notação tradicional, no momento da observação, não diferiam muito daqueles observados nas aulas do 3º ano<sup>228</sup>. Este fato pode nos levar a algumas hipóteses: 1) início de ano letivo - professores realizando uma revisão dos conteúdos da série anterior no período em que observei as aulas; 2) turma com muitos alunos novos (alta rotatividade na escola) - professores voltando aos conteúdos da série anterior para nivelamento da turma; 3) aprendizado da flauta restrito somente a um período do ano anterior – os alunos recém-chegados do 3º ano ainda estariam em uma fase muito inicial do instrumento.

A estratégia de aprendizagem era a mesma da série anterior: leitura de melodias simples e curtas com notação tradicional e execução na flauta-doce, remetendo-nos aos parâmetros execução e aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P. Ainda que a execução

---

<sup>228</sup> Vale lembrar que a iniciação à flauta-doce ocorria nesta série.

instrumental fosse uma das atividades da prática pedagógica das aulas do 4º ano, ela estava subordinada ao desenvolvimento das técnicas manipulativa e notacional, o que determina o parâmetro aquisição de técnica como prioritário naquele momento de aprendizagem. Muitos dos exercícios voltados para a técnica do instrumento eram apresentados como desafios (“*challenges*”), os quais os alunos deveriam executar em sala, ou estudar em casa. A opção pela atividade lúdica tornavam o ensino da leitura e a execução no instrumento menos cansativas.

Havia um elemento novo na prática instrumental: alguns exercícios eram tocados simultaneamente por dois grupos diferentes, consistindo, portanto, em uma execução a duas vozes. O procedimento era o mesmo dos exercícios individuais: leitura e execução. Esta prática, no entanto, não parecia ser predeterminada, pois era realizada apenas pelo professor D em algumas aulas, o que nos indica a não obrigatoriedade do conteúdo e o seu caráter de contribuição para o enriquecimento das atividades.

O repertório previsto para a série engloba os mesmos estilos trabalhados nas séries anteriores: música popular, erudita, folclórica, infantil, instrumental, de várias culturas. Assim como nas aulas observadas do 3º ano, não houve execução vocal/instrumental de repertório durante o período de observação, pois as atividades voltavam-se para a aquisição de técnica no instrumento e na leitura.

Além das atividades ligadas à execução e à aquisição de técnica, foram listadas, através dos questionários: audição de músicas (parâmetros apreciação (A) e aquisição de técnica (S)); apreciação musical (A); percepção musical (S); movimentação (P); execução vocal (P); execução com instrumentos de percussão (P); jogos musicais (que podem estar relacionados a todos os parâmetros); apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, VHS ou outros recursos audiovisuais (A). O parâmetro estudos

literários (L) não é contemplado, pois os dois professores respondentes não assinalam a atividade “história da música”.

As informações conflitantes apontadas na análise das séries anteriores também ocorrem aqui: a atividade de construção de instrumentos é assinalada apenas pelo professor E; dança (P), composição, elaboração de arranjos e improvisação (C) são marcadas apenas pelo professor D. As aulas observadas não são suficientes para esclarecer tais dúvidas, por conta do pouco tempo de observação, além de não fornecerem pistas sobre tais atividades, já que a prática musical observada convergia para a execução na flauta-doce e o aprimoramento das técnicas manipulativa e notacional. Os motivos para divergência entre os questionários já foram abordados anteriormente.

O currículo de música do 4º ano apresenta os mesmos conteúdos do currículo do 3º: “Paisagem sonora”, “Cinestésicos”, “Ritmo”, “Intensidade”, “Timbre”, “Duração”, “Altura”, “Cantar” e “Composição”<sup>229</sup>. Da mesma forma, os conteúdos relacionados aos parâmetros do som aparecem destacados e não há a indicação do conteúdo “Tocar instrumento”, embora a observação de aulas confirme a prática instrumental através da flauta-doce e os questionários apresentem a execução com instrumentos de percussão como mais uma possibilidade de execução para o 4º ano.

A atividade “Paisagem sonora” possui a mesma estratégia das séries anteriores, apresentando, inclusive, o mesmo texto: “Exercícios baseados na escuta dos sons do ambiente. Discussão<sup>230</sup>”, relacionando-se com o parâmetro aquisição de técnica, se pensarmos em exercícios de treinamento auditivo. Os recursos também são os mesmos: a capacidade auditiva, a sala de aula e o *campus*. O item “Cinestésicos” apresenta a mesma estratégia,

---

<sup>229</sup> “The “soundscape””; “Kinesthetics”; “Rhythm”; “Intensity”; “Timbre”; “Duration”; “Pitch”; “Singing”; “Composition”.

<sup>230</sup> “Exercises based on listening to environment sounds. Discussion”.

porém com mudança no conteúdo musical: “Transporte de peças de música com *mudanças graduais* a outras linguagens artísticas<sup>231</sup>”(grifos meus), relacionando-se à apreciação.

O item “Ritmo” prevê como estratégia “Mudança constante sobre andamentos em mudança”<sup>232</sup>, ou seja, execução de padrões rítmicos distintos em andamentos que também mudam. Em relação à série anterior, há uma maior complexidade musical. O conteúdo relaciona-se com os parâmetros execução e aquisição de técnica, se considerarmos sua ligação com a percepção musical. Os recursos são os mesmos da série anterior: percussão corporal e CDs.

“Intensidade”, “Duração” e “Altura” estão vinculados ao parâmetro aquisição de técnica, pois possuem a mesma estratégia apresentada para os conteúdos da série anterior: a realização de exercícios de diferenciação entre sons fortes e fracos, longos e curtos e agudos e graves. O conteúdo “Timbre” também prevê a construção de instrumentos com material reciclado; a diferença em relação ao 3º ano são os instrumentos construídos: instrumentos de sopro. Como mencionado anteriormente, a atividade em si não mantém ligação direta com o Modelo C(L)A(S)P, no entanto pode ensejar atividades posteriores de apreciação e aquisição de técnica, se forem ligadas à percepção musical.

Mais uma vez há conflito de informações, pois a atividade de construção de instrumentos não foi marcada no questionário pelo professor D, o próprio idealizador do currículo da escola. A presença da atividade no currículo e sua ausência no questionário podem indicar erro no preenchimento do mesmo ou falta de atualização do currículo, como já vimos anteriormente.

O parâmetro execução do Modelo C(L)A(S)P é contemplado pelo componente “Cantar”, cujas estratégias são as mesmas da série anterior: canto coletivo e individual e

---

<sup>231</sup> “*Transportation of music pieces with gradual changes to other art languages*”.

<sup>232</sup> “*Moving steady over changing tempos*”.

aumento de repertório<sup>233</sup>. Os recursos também são os mesmos: voz e CDs (para suporte). Como no currículo do 3º ano, não há o item “Tocar instrumento”, ligado à execução. A execução através da flauta-doce foi comprovada pela observação de aulas e os questionários apontaram a execução através de instrumentos de percussão. Estes dados podem indicar, como já foi dito anteriormente, erro na elaboração do currículo ou defasagem do mesmo.

Como último conteúdo do 4º ano, “Composição”, que possui a mesma estratégia da série anterior - “Exercícios coordenados de composição com mudanças opostas de parâmetros”<sup>234</sup> - e os mesmos recursos, que podem indicar que os alunos registram suas composições, assim como no 3º ano.

Observa-se que os parâmetros apreciação, execução, composição e aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P estão presentes no currículo do 4º ano, assim como nos currículos das séries anteriores (v. quadro 27). Da mesma forma, o parâmetro estudos literários não é apreciado.

**Quadro 27. Objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Grade 4**

Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P	Objetivos e conteúdos do ensino de música – Grade 4
Execução (P)	“Cantar”
Apreciação (A)	“Cinestésicos”
Composição (C)	“Composição”
Aquisição de técnica (S)	“Paisagem sonora” “Ritmo” “Intensidade” “Timbre” “Duração” “Altura”
Estudos literários (L)	Não há objetivos e conteúdos relacionados.

<sup>233</sup> “Increasing of repertoire. Singing individually and in group”.

<sup>234</sup> “Coordinated composition exercises with opposed parameters changes”.

#### 4.3.2.1.5 *Grade 5 (Elementary School)* - 5º ano do Ensino Fundamental

Das duas aulas semanais do 5º ano, observei apenas uma, em função de outros compromissos, totalizando 4 aulas (v. quadro 28). A restrição de horários não representou prejuízo para a coleta de dados. A observação iniciou-se mais tarde em relação ao 1º, 2º e 3º anos por causa do feriado do Dia da Independência.

**Quadro 28. Dias da semana e turmas observadas – *Grade 5***

13/09/10 (2ªf)	20/09/10 (2ªf)	27/09/10 (2ªf)	04/10/10 (2ªf)
<i>Grade 5</i>	<i>Grade 5</i>	<i>Grade 5</i>	<i>Grade 5</i>

A turma possuía 13 alunos e as aulas aconteciam na sala de música. Os professores D e E ministravam as aulas conjuntamente e a dinâmica era a mesma da do 4º ano: para cada professor, um grupo de alunos.

O ensino de música do 5º ano representa uma transição para as séries do *Middle School* (correspondente ao Ensino Fundamental Final). Nestas séries, a disciplina música tem como objetivo a formação de instrumentistas, sendo oferecida como uma das eletivas. Os alunos optam pelo aprendizado de instrumentos: teclado, violão, bateria, canto. No 5º ano, os alunos já são introduzidos no instrumento de sua escolha e separados por grupos de interesse nas aulas: o professor D era responsável pelo grupo dos violões e o professor E pelo grupo dos teclados e bateria.

As aulas aconteciam simultaneamente em ambientes diferentes da sala de música e, nos 15 minutos finais, aproximadamente, os dois grupos se juntavam para a prática de conjunto<sup>235</sup>, conduzida pelo professor D. Os alunos tocavam violões fornecidos pela escola; os que tocavam teclado tinham que ocupar o mesmo instrumento (um na região mais grave e os outros na região mais aguda, por exemplo) nas vezes em que o número de alunos excedia o

<sup>235</sup> Expressão utilizada pelos próprios professores.

número de teclados disponíveis; os alunos que escolhiam a bateria tinham de revezar com os colegas a cada execução da música.

As atividades do 5º ano no momento da observação, assim como as do 3º e 4º anos, voltavam-se para a aquisição de técnica nos instrumentos e execução de repertório. O professor D comandava um grupo de 6 alunos, que, com seus violões, executavam os acordes da música “*I’m yours*”. A pequena quantidade de alunos favorecia a intervenção minuciosa do professor: muitas vezes ele pedia que cada aluno executasse individualmente cada acorde da música e, se fosse necessário, corrigia a posição das mãos no violão. Caso o som do acorde não fosse satisfatório, o professor pedia que cada aluno executasse novamente. A dinâmica da aula assemelhava-se à de uma aula particular de instrumento.

Da mesma forma, o professor E também cuidava de cada detalhe do aprendizado. Nas aulas observadas, o grupo de 7 alunos sob sua condução dividia-se entre os dois teclados (3 alunos) e a bateria eletrônica (os 4 alunos revezavam-se entre si). Os alunos do teclado também aprendiam os acordes – baixo na mão esquerda e acorde (tríade) na mão direita; os da bateria aprendiam o ritmo característico do gênero trabalhado (*pop*).

O repertório da série também abrange música popular, erudita, infantil, folclórica e instrumental, de diversas culturas. A música trabalhada no momento da observação foi escolhida em comum acordo entre os professores e os alunos, sendo uma música recém-lançada na rádio e de grande sucesso. Pela familiaridade com que cantavam, a música fazia parte do universo dos alunos do 5º ano. Vale também ressaltar que os professores procuraram escolher uma música que condissesse com o nível de aprendizado dos alunos, com acordes de fácil realização, sobretudo no violão.

Igualmente às séries anteriores, os questionários apresentam informações distintas em relação às atividades realizadas com a turma do 5º ano. As atividades marcadas pelos dois professores, além da execução instrumental com cordas e percussão e vocal, foram: audição

de músicas (parâmetros apreciação e aquisição de técnica); apreciação musical (A); composição (C) e apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, *Youtube*, VHS ou outros recursos audiovisuais (A). O professor D ainda acrescenta a improvisação e a elaboração de arranjos musicais (ambos ligados à composição); o professor E, além dos pontos consensuais, cita a percepção musical (S), a movimentação (P), leitura e escrita musicais (S) e os jogos musicais (que podem estar ligados a todos os parâmetros do Modelo C(L)A(S)P).

Como já vimos anteriormente, essa divergência entre as informações pode indicar erro de preenchimento por parte dos respondentes ou diferença no entendimento dos conceitos em questão. Tomemos como exemplo a atividade “leitura e escrita musicais”, marcada apenas pelo professor E. O professor D, ao não marcar esta opção, pode ter se remetido à leitura e escrita tradicionais, com utilização do pentagrama, enquanto o professor E pode ter considerado a utilização da notação de cifras, presente na prática do 5º ano. Um dado importante: no momento da observação das aulas, os alunos mantinham um contato visual muito raro com a notação de cifras. Muitas vezes, as cifras estavam escritas no quadro, mas os alunos fixavam sua atenção nos movimentos das mãos dos professores, tanto no teclado como no violão. Naquele momento, os alunos não buscavam a relação da leitura com a execução dos acordes, como acontecia no 3º e 4º anos, com a realização de exercícios de leitura melódica e rítmica. Desta forma, a leitura e a escrita musicais podem não ser prioridade no 5º ano como nas duas séries anteriores, o que pode ter levado o professor D a não marcar esta opção. Outro fator que reforça esta possibilidade é o aprendizado de instrumentos novos, cujas técnicas são mais complexas. Conseqüentemente, a atenção e o tempo destinados a outras atividades, como a leitura e a escrita, são menores.

O currículo do 5º ano apresenta os mesmos conteúdos das séries anteriores: “Paisagem Sonora”, “Cinestésicos”, “Ritmo”, “Timbre”, “Cantar”, “Duração”, “Altura”, “Intensidade” e

“Composição”. Para “Paisagem Sonora”, a mesma estratégia e os mesmos recursos de todas as séries analisadas – ligação com o parâmetro aquisição de técnica. O item “Cinestésicos” prevê a mesma estratégia do 3º ano: “Transporte da música com mudanças opostas de parâmetros a outras linguagens artísticas<sup>236</sup>” - e os mesmos recursos de todas as séries -, relacionando-se com a apreciação musical.

O conteúdo “Ritmo” apresenta mudança na estratégia em relação à série anterior: “Exercícios de mudança constante sobre mudanças livres de andamento”<sup>237</sup>. Os recursos são os mesmos: percussão corporal e CDs. A palavra “exercícios” nos remete à percepção musical e aos treinamentos auditivo e motor, relacionando o conteúdo com o parâmetro aquisição de técnica.

Os itens dos parâmetros do som “Timbre”, “Duração”, “Altura” e “Intensidade” vinculam-se ao parâmetro aquisição de técnica, mas apresentam diferenças na estratégia em relação às séries anteriores. Com exceção de “Timbre”, os demais preveem exercícios de combinação e controle da altura, duração e intensidade dos sons (e não somente diferenciação entre os sons) e sua escrita. Estes exercícios de combinação e controle dos sons também podem indicar uma intervenção maior por parte dos alunos. Esta manipulação dos sons, mesmo que através de exercícios, nos remete ao parâmetro composição do Modelo C(L)A(S)P.

Aqui há um ponto conflitante com o questionário: presença da escrita musical. Em não havendo a escrita na prática pedagógico-musical do 5º ano, o currículo está desatualizado; caso contrário, houve erro de preenchimento do questionário por parte do professor D.

A construção de instrumentos é citada como estratégia do conteúdo “Timbre”, assim como no 3º e 4º anos, e, como já foi citado, não se relaciona com os parâmetros do Modelo

---

<sup>236</sup> “*Transportation of music with opposed parameter changes to other art languages*” (v. anexo 4).

<sup>237</sup> “*Exercises for moving steady over free changes of tempo*” (v. anexo 4).

C(L)A(S)P. No 5º ano, os alunos devem construir e manipular instrumentos de corda, com material reciclado. A presença da atividade no currículo e sua ausência nos questionários, desta vez dos dois professores, apontam para uma tendência maior de desatualização do currículo, já que seria mais improvável que os dois professores errassem no preenchimento. A observação, embora não suficiente e representativa do ano letivo, não indica a presença da atividade na prática pedagógica do 5º ano.

O único conteúdo relacionado diretamente com a execução é “Cantar”, que indica a mesma estratégia e os mesmos recursos das séries anteriores: “Aumento do repertório. Cantar individualmente ou em grupo”<sup>238</sup>; voz e CDs. O item “Tocar instrumento” não consta das atividades, o que é mais um indício de desatualização do currículo, pois a observação e depoimentos informais dos professores confirmaram a prioridade do ensino de música do 5º ano: aprendizado de instrumentos.

O conteúdo “Composição” apresenta mudança na estratégia: “Exercícios de composição coordenados com mudanças livres”,<sup>239</sup> porém com os mesmos recursos do 3º e 4º anos: instrumentos musicais e lápis e papel, o que pode indicar registro das composições por parte dos alunos.

Da mesma maneira que todas as séries analisadas, o currículo do 5º ano contempla os parâmetros apreciação, execução, composição e aquisição de técnica do Modelo C(L)A(S)P (v. quadro 29). O parâmetro estudos literários não é contemplado.

**Quadro 29. Objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P – Grade 5**

Parâmetros do Modelo C(L)A(S)P	Objetivos e conteúdos do ensino de música – Grade 5
Execução (P)	“Cantar”

<sup>238</sup> “Increasing of repertoire. Singing individually and in group” (v. anexo 4).

<sup>239</sup> “Coordinated composition exercises with free changes” (v. anexo 4).

Apreciação (A)	“Cinestésicos”
Composição (C)	“Composição” “Duração” “Altura” “Intensidade”
Aquisição de técnica (S)	“Paisagem sonora” “Ritmo” “Timbre” “Duração” “Altura” “Intensidade”
Estudos literários (L)	Não há objetivos e conteúdos relacionados.

#### 4.3.2.2 Análise dos objetivos e conteúdos do ensino de música em relação aos fundamentos filosóficos da educação musical de Nita Temmerman (1991).

Os planos de curso de todas as séries analisadas apresentam basicamente os mesmos conteúdos e objetivos, presentes na categoria “Atividades”. Nas últimas três séries, há a inclusão, como já vimos, dos itens relacionados aos parâmetros do som “Timbre”, “Duração”, “Altura”, “Intensidade” e a supressão do item “Tocar instrumento”. O que varia de uma série para outra, de modo geral, é o nível de complexidade das estratégias apresentadas.

A redação do currículo de todas as séries é sucinta e sua organização direta e prática, o que faz com que sua análise também o seja. As estratégias indicam, de forma bastante objetiva, a relação direta dos alunos com o objeto musical em questão. A experiência musical é o centro do aprendizado.

As atividades e estratégias possuem como base os “*standards*” do currículo de educação musical do estado de Virgínia, EUA, como vimos anteriormente. Seus objetivos<sup>240</sup> colocam o conhecimento musical como um fim a ser alcançado, evidenciando a filosofia intrínseca da educação musical.

<sup>240</sup> Disponíveis em:

[http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards\\_docs/fine\\_arts/music/complete/musicartsk-12.pdf](http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards_docs/fine_arts/music/complete/musicartsk-12.pdf) (p.1)

A filosofia intrínseca também pode ser confirmada pela resposta do professor D no questionário, em relação ao objetivo do ensino de música da *Rio International School*: “gerar pessoas capazes de pensar musicalmente e, num segundo momento, instrumentistas”<sup>241</sup>.

#### 4.4 Considerações sobre os resultados

A análise das práticas pedagógico-musicais apresenta pontos comuns e divergentes para as três escolas estrangeiras. Apesar das diferenças em relação às suas práticas, as três escolas possuem em comum a valorização da disciplina pela comunidade escolar, sendo este o ponto principal. Sendo a música valorizada e reconhecida como parte importante e imprescindível da formação dos alunos, há investimento em infraestrutura para as aulas, com salas equipadas e adequadas à prática e disponibilização de instrumentos musicais diversos. Cabe ressaltar que todo o investimento em infraestrutura é possibilitado pelos recursos financeiros provenientes dos valores das mensalidades, que são altos em relação à média de custo das escolas particulares brasileiras, como também, no caso do Liceu Molière e da EAC, oriundos dos governos dos países de origem. Nestas duas escolas, como já vimos, os pais financiam apenas parte dos estudos de seus filhos.

Outro indicativo da valorização é a quantidade de alunos por turma. No Liceu Molière e na Escola Alemã Corcovado, as turmas observadas possuíam, em média, 23 a 24 alunos; na *Rio International School*, a média era de 13 alunos por turma, sendo esta uma exceção no cenário educacional brasileiro por possuir dois professores de música atuantes nos mesmos horários e com as mesmas turmas. A pouca quantidade de alunos por turma favorecia a dinâmica das aulas de música: em sua maioria atividades práticas coletivas, através das quais os alunos faziam e compreendiam música cantando, tocando instrumentos, dançando, compondo, improvisando, ouvindo, entre outras.

---

<sup>241</sup> O professor E não entendeu a pergunta e acabou não respondendo de acordo com o que foi pedido.

Este fator era imprescindível também para as séries maiores, pois, no caso da EAC e da *Rio International School*, priorizava-se o aprendizado de um instrumento: flauta-doce, no caso da EAC e da escola americana; violão, bateria e teclado, no caso da americana. Somado a isto, a carga horária destinada à disciplina para estas séries – dois tempos semanais -, o que favorecia o bom rendimento das aulas e o aprendizado consistente dos instrumentos.

Também podemos destacar, como reflexo da valorização da disciplina nas três escolas, a existência de um sistema de avaliação consistente, com o estabelecimento de critérios para cada série. Em muitas das escolas brasileiras, públicas e particulares, há os casos em que, mesmo a música estando presente como disciplina na grade curricular (o que, em muitas realidades, já representa uma conquista), não há a “necessidade” de avaliar os alunos, como já foi dito no primeiro capítulo. Nestas situações, geralmente, a disciplina assume outras finalidades: lazer, relaxamento, instrumento para socialização dos alunos, manutenção da disciplina, entre outros. Nas escolas estrangeiras, o ensino de música, por estar presente na grade curricular e seguir o mesmo “padrão” das outras disciplinas, é colocado no mesmo patamar que aquelas.

Há ainda um outro dado importante que reforça a ideia da valorização do ensino de música. Nas três instituições, as apresentações de música atreladas ao calendário escolar existem, assim como nas escolas brasileiras. Isto, a princípio, poderia nos remeter à ideia de que o ensino de música nesses espaços existiria em função destas festividades - como ocorre com frequência em muitas escolas brasileiras -, sobretudo na EAC, em que as aulas de algumas séries voltaram-se, quase que integralmente, para a celebração dos 45 anos da escola.

Como diretores e coordenadores das escolas brasileiras, em sua maioria, não consideram música como conhecimento, e sim como uma “vitrine” para os pais em festas, muitos professores têm que organizar seus planejamentos em função daquilo que a escola quer “mostrar” nos eventos. Isto ocorre porque o ensino de música não é consolidado e a

disciplina ainda não alcançou o *status* das demais. Nas escolas estrangeiras, as apresentações configuram-se como mais uma atividade a ser desenvolvida, e não como a finalidade do ensino de música. Há indícios suficientes de que a música tem seu espaço validado nos três cotidianos escolares e que o conhecimento musical é considerado importante para a formação acadêmica.

Estes três pontos - valorização da disciplina, investimento em infraestrutura e pouca quantidade de alunos por turma – constituem o grande diferencial em relação à educação musical brasileira, se pensarmos, sobretudo, no sistema público de ensino. No entanto, mesmo que estas escolas possuam especificidades e configurem como uma exceção no cenário educacional (além do fato de atingir uma minoria da sociedade), de certa forma seu ensino de música dialoga com a prática de outras escolas, na medida em que alguns de seus professores (com exceção da professora A, do Liceu Molière, e do professor E, da *Rio International School*) atuam em outras escolas, públicas e particulares do município do Rio de Janeiro. Como exemplo, cito o ensino da flauta-doce, priorizado na EAC e na *Rio International School*, e muito comum principalmente em escolas particulares. Sua portabilidade, seu baixo custo e sua adequação a turmas com grandes quantidades de alunos (35 a 45 alunos) são fatores cruciais que favorecem a sua adoção por muitos professores de música de escolas brasileiras.

Outro fator que contribui para a semelhança de práticas pedagógicas é a formação dos professores de música atuantes nestas escolas. Todos obtiveram sua formação musical acadêmica em centros universitários brasileiros (Unirio, UFRJ, Conservatório Brasileiro de Música e Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil), além da formação musical adquirida ao longo de suas vidas, também no Brasil – formação formal (em escolas de ensino básico), não formal (cursos livres, escolas de música, conservatórios) e informal (bandas de amigos, aprendizado autodidata, entre outros). Desta maneira, invariavelmente a cultura musical

brasileira faz parte das práticas pedagógicas nos espaços de atuação destes professores. Pensemos no repertório utilizado nas aulas de música observadas nas três escolas estrangeiras: músicas folclóricas brasileiras, música de compositores como Villa-Lobos, entre outras.

Em relação às práticas pedagógico-musicais, as escolas apresentam algumas diferenças entre si. A Escola Alemã Corcovado é a única escola em que as práticas de todas as séries analisadas englobam *os cinco parâmetros* do Modelo C(L)A(S)P – execução, apreciação, composição, aquisição de técnica e estudos literários. A *Rio International School* apresenta *lacunas em relação ao parâmetro estudos literários*, sendo este abordado a partir do *Middle School* (correspondente ao Ensino Fundamental Final brasileiro)<sup>242</sup>. Já no Liceu Molière, a *composição* não faz parte das práticas pedagógico-musicais do CP e CE1 (1º e 2º anos); nas séries seguintes (CE2, CM1 e CM2 – 3º, 4º e 5º anos) *todos os parâmetros* do modelo são contemplados.

No entanto, embora a análise aponte para estes resultados, não há como afirmar precisamente sobre a *frequência das atividades* no cotidiano de cada série. Como já foi mencionado anteriormente, o tempo de observação de 1 mês não é representativo do ano letivo. Portanto, a observação de aulas pode nos indicar uma *tendência* daquilo que é predominante, pois sabemos que, embora os currículos indiquem as diretrizes para cada série, estes são flexíveis. A prática de sala de aula é determinante para caracterizar, no caso desta pesquisa, o ensino de música de cada escola.

Seguindo este raciocínio, podemos afirmar que há a tendência ao parâmetro execução nas práticas pedagógico-musicais de todas as séries do Liceu Molière, já que o canto coral é a atividade principal. Neste caso, embora a professora A tenha assinalado a composição como componente das aulas das séries CE1, CM1 e CM2, o currículo francês, que é a base para o

---

<sup>242</sup> Mesmo com algumas informações conflitantes entre os questionários, as conclusões em relação aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P puderam ser alcançadas, pois o currículo, a prática de sala de aula e algumas conversas informais forneceram dados suficientes. Além disso, foram consideradas com maior “peso” as respostas do professor D, que é o responsável pela condução da maioria das aulas.

ensino de música da escola, enfatiza as atividades de execução e apreciação, sendo estas atreladas ao ensino da história da música (como parte da história das artes). Com a observação das aulas e a ênfase dada pelo currículo, podemos deduzir que as atividades ligadas à composição acontecem com menos frequência em relação às demais.

Em relação à EAC, o fato das turmas estarem se preparando para uma apresentação no período da pesquisa de campo impossibilita, inclusive, a afirmação de uma tendência em relação à frequência das atividades, sobretudo em relação às turmas 1 e 2. As aulas, como relatou a professora C, estavam “saindo do planejamento” e, como se tornaram ensaios, privilegiavam, em sua maioria, a execução do repertório a ser apresentado. Cabe destacar que, nas turmas 3, 4 e 5, o professor B, embora também incumbido de preparar os alunos para a apresentação, conseguia diversificar mais as atividades para além da execução, incluindo também em sua prática a composição para as turmas 3 e 5. Além disto, como as turmas 3 e 4 dedicavam-se ao aprendizado da flauta-doce, atividades ligadas ao desenvolvimento técnico também estavam presentes.

Na *Rio International School*, a prática pedagógica do 1º ano apresentava, de forma equilibrada, os parâmetros execução, apreciação e composição do Modelo C(L)A(S)P. Já as aulas do 2º ano voltavam-se mais para a execução aliada ao desenvolvimento da técnica, pois, no momento da observação, os alunos realizavam jogos para compreensão e percepção dos parâmetros do som. Podemos afirmar, portanto, que há tendência aos parâmetros execução, apreciação e composição, na prática do 1º ano, e à execução, na prática do 2º ano. Nas séries mais adiantadas (3º, 4º e 5º anos) havia uma tendência maior à aquisição de técnica, pois os alunos dedicavam-se ao aprendizado da flauta-doce e à leitura de notação tradicional (3º e 4º anos) e ao aprendizado de outros instrumentos – violão, teclado, bateria (5º ano).

Quanto aos currículos de música, a única escola que possui total autonomia em relação ao programa estabelecido por seu país de origem é a EAC. Vale lembrar que foram

observadas as aulas de música do ramo brasileiro da escola (Ramo C); desta forma, a equipe de música, formada por professores brasileiros, ficou responsável pela elaboração do currículo das turmas 1 a 5. O programa reúne diversas correntes/ideias de educação musical (dentre elas o Modelo C(L)A(S)P) e possui como objetivo final o domínio da música como forma de expressão.

Já o professor D, responsável pela elaboração do currículo da *Rio International School*, baseou-se no programa de educação musical do estado da Virginia, EUA, como já vimos anteriormente, fazendo as devidas adaptações à realidade da escola, à cultura local e à clientela multicultural. O objetivo principal do programa é proporcionar aos alunos das séries iniciais a vivência musical de maneira ampla, através de diversas atividades, e, para os das séries maiores, o domínio de um instrumento, privilegiando a *performance*.

O ensino de música do Liceu Molière está subordinado de maneira mais direta às orientações oficiais francesas, pois o currículo adotado é o mesmo, com algumas adaptações que ficam a cargo da professora A. Um exemplo desta relação estrita foi a opção pela interrupção do ensino de flauta-doce nas escolas francesas há alguns anos, sendo esta mudança prontamente atendida pelo Liceu Molière, que também retirou o ensino do instrumento de sua prática. Mais recentemente, no ano de 2010, a escola teve de se adaptar à nova exigência do governo francês: ensino de história da música obrigatório nas aulas de música.

Ainda que cada escola tenha elaborado seu currículo de maneira específica em relação às orientações de seus países de origem, elas apresentam um ponto em comum: promovem a sistematização do ensino de música. Os conteúdos e objetivos estão organizados de forma consistente para cada série, sendo este um outro diferencial em relação às escolas brasileiras, sobretudo do sistema público, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho. Por não existir um núcleo comum nacional, cada secretaria de ensino estabelece suas próprias diretrizes.

Como o ensino de música tem estado ausente da educação pública, dificilmente há escolas que apresentam propostas específicas consolidadas.

Por fim, e segundo a análise dos conteúdos e objetivos da educação musical presentes nos currículos e nas falas dos professores, as três escolas estrangeiras se enquadram na filosofia intrínseca da educação musical, ou educação estética. O ensino de música nas três instituições, por estar consolidado, possui valor em si mesmo, e o conhecimento musical é considerado indispensável para a formação dos alunos, assim como os demais campos do saber.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógico-musicais de três escolas estrangeiras do município do Rio de Janeiro: Liceu Molière (escola francesa), Escola Alemã Corcovado e *Rio International School* (escola americana). Em meio a tantos estudos sobre o ensino de música em escolas públicas e particulares da educação básica brasileira, um trabalho que tratasse do contexto específico das escolas estrangeiras seria pertinente, devido à lacuna existente, e, em alguns aspectos, esclarecedor.

Tendo como foco principal o ensino de música da grade curricular, foram analisadas as práticas pedagógico-musicais das séries correspondentes ao Ensino Fundamental Inicial brasileiro (1º ao 5º anos) de cada instituição em relação ao Modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979). Buscou-se esclarecer de que forma os alunos se relacionavam com a música em suas aulas - tocando, cantando, compondo, apreciando, conhecendo sobre aspectos históricos e culturais sobre os gêneros, entre outros. Outros aspectos foram investigados com o intuito de situar o ensino de música em relação ao contexto escolar: formação e atuação dos professores, infraestrutura e materiais disponibilizados, atividades musicais extracurriculares, avaliação, currículo e *status* da música em relação à comunidade escolar.

Os objetivos e conteúdos presentes nos currículos de cada série foram analisados em relação aos fundamentos filosóficos da educação musical de Temmerman (1991), os quais se dividem em intrínsecos e extrínsecos. A filosofia intrínseca também é conhecida como educação estética e coloca o conhecimento musical no centro da educação musical; já a extrínseca está relacionada às justificativas não-musicais para o ensino de música, sendo a música uma ferramenta para outras finalidades, como a socialização, o relaxamento, o lazer, o controle disciplinar, entre outros. Para esta análise também foram consideradas as respostas dos professores em relação ao objetivo do ensino de música de cada escola.

Os resultados evidenciam que o ensino de música é valorizado nas três instituições. Além deste aspecto, outros constituem diferencial em relação às escolas brasileiras, sobretudo públicas: investimento em infraestrutura e materiais, pouca quantidade de alunos por turma, existência de um currículo sistematizado e de um sistema de avaliação. O ensino de música é tido como parte indispensável à formação do aluno e possui valor em si mesmo. Todos os objetivos e conteúdos relacionados para cada série referiam-se, em sua maioria, ao conhecimento musical, sem qualquer evidência de uma concepção utilitária da música. As três práticas enquadram-se, portanto, na filosofia intrínseca da educação musical.

Há, no entanto, algumas semelhanças entre as práticas pedagógico-musicais das escolas estrangeiras e das escolas brasileiras. Um dado importante é a formação dos professores de música atuantes nas três escolas investigadas: todos são brasileiros e obtiveram sua formação acadêmica em centros universitários brasileiros, mais especificamente no Rio de Janeiro. Desta forma, toda a bagagem cultural e musical acaba por influenciar na seleção de conteúdos e estabelecimento de objetivos e, de forma mais ampla, na concepção de educação musical de cada um dos agentes. Outro fator que contribui para a semelhança de práticas é a atuação dos professores em outras escolas (com exceção da professora do Liceu Molière) – o diálogo com realidades diferentes faz com que as práticas pedagógico-musicais se entrecruzem.

Em relação às práticas propriamente ditas, o ensino de música das três escolas promove aos alunos uma variedade de experiências musicais, sendo estas relacionadas aos parâmetros apreciação, execução, composição do Modelo C(L)A(S)P, tendo a aquisição de técnica e os estudos literários como suporte. Há, entretanto, algumas lacunas. No Liceu Molière, a composição não faz parte das práticas pedagógico-musicais do 1º e 2º anos; na *Rio International School*, o parâmetro estudos literários não é contemplado em todas as séries

analisadas. A EAC é a única que transita pelos cinco parâmetros do Modelo nas práticas de todas as séries.

Esta pesquisa não forneceu dados suficientes em relação à frequência com que os parâmetros são abordados na prática de sala de aula, pois o tempo de observação de um mês não é representativo de um ano letivo. No entanto, a prática observada pode nos fornecer pistas em relação à *tendência* a determinado parâmetro. Desta forma, pode-se deduzir que há a tendência ao parâmetro execução nas práticas pedagógico-musicais de todas as séries do Liceu Molière, visto que o canto coral é a atividade principal; na *Rio International School*, as tendências são: para o 1º ano, equilíbrio entre a execução, apreciação e composição; para o 2º, execução; para o 3º, 4º e 5º aquisição de técnica, pois os alunos destas séries dedicavam-se ao aprendizado de um instrumento (flauta-doce, nas duas primeiras, e violão, teclado e bateria, no 5º ano). Já na Escola Alemã Corcovado, a prática das séries iniciais (1º e 2º anos) esteve totalmente voltada para a apresentação comemorativa dos 45 anos da escola, o que fez com que a execução predominasse. Como o planejamento foi colocado em segundo plano naquele momento, não há como afirmar qual a tendência para estas séries. No entanto, as séries maiores (3º, 4º e 5º anos), mesmo nos preparativos para a apresentação, possuíam práticas mais diversificadas, que apontavam para a composição nas turmas 3 e 5, e para a aquisição de técnica nas turmas 3 e 4, visto que a flauta-doce era priorizada nestas séries.

Na medida em que esta é a primeira pesquisa sobre o ensino de música no contexto das escolas estrangeiras, outros trabalhos se fazem necessários, a fim de investigar escolas que não foram contempladas (no caso do Rio de Janeiro, temos a OLM – *Our Lady of Mercy School*, a Escola Britânica – *The British School*, Escola Americana do Rio de Janeiro – EARJ, Escola Suíço-Brasileira e o CIEI – Centro Internacional de Educação Integrada), ou mesmo mudar o recorte para as séries correspondentes ao Ensino Fundamental Final e ao Ensino Médio. Outra possibilidade é a investigação da frequência das práticas-pedagógico musicais

em relação ao Modelo C(L)A(S)P, sendo necessário, para tal, um maior tempo de observação das aulas de música de cada instituição.

Por fim, vale ressaltar que muitas pesquisas que investigaram a educação musical no sistema público de ensino brasileiro apontam para a desvalorização da disciplina e consequente enfraquecimento da área no contexto escolar em decorrência da *ausência* de condições mínimas necessárias ao desenvolvimento de um trabalho musical consistente. Este trabalho, ao partir da situação oposta, traz resultados que reforçam ainda mais os estudos mencionados: a existência de condições mínimas favorece o desenvolvimento de um ensino de música satisfatório e estimulante, para alunos e professores.

## REFERÊNCIAS

ALVARES, Sérgio Luiz de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V.12, p. 57-64, mar. 2005.

ALVES DA SILVA, Lélío Eduardo. *Musicalização através da banda de música escolar: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical de seus integrantes e na observação da atuação dos “mestres de banda”*. 2010. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 20.12. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Pioneira, 1998, p.147-178.

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 586-594.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.10, p. 29-34, mar. 2004.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 35-41, mar. 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.

BONA, Melita. *Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professores dos anos iniciais*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau (FURB).

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ler nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25.01.2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. V.6: Arte. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 22.12.2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Brasília, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 28.01.2011.

DEL BEN, Luciana. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Online).

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. *Opus*, 2002, n. 8. ISSN 1517-7017 (Online).

\_\_\_\_\_. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, 2005, v. 5, n. 2, p. 65-89. ISSN 1676-3939 (Online).

DEL BEN, Luciana *et al.* Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). 2006, Brasília. *Anais...* p.113 a 118 (Online).

DINIZ, Lélia N. e DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras de rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.15, p. 27-38, set. 2006.

EISENBERG, Sueli. *O ensino da música em uma escola pública na cidade de Lages/SC*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade Estadual de Santa Catarina (Online).

FERLA, Josélia J. *Helma Berch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do Vale do Taquari*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

FERNANDES, José Nunes. *Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. 1998. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. O cancionário brasileiro: currículos e programas oficiais brasileiros para a educação musical no ensino fundamental (estados e capitais): análise preliminar. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 12. 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 1999.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento musical de alunos de escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro e as implicações com a didática. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 54-68, 1999.

\_\_\_\_\_. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 75-88, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.15, p. 11-26, set. 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. de. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.12, p. 21-29, mar. 2005.

FONTEERRADA, Marisa T. de O.. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2.ed., São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro, Funarte, 2008.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.6, p. 69-72, set. 2001.

FUCCI AMATO, Rita de C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, V.12, p. 144-166, 2006.

GALIZIA, Fernando S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, p. 76-83, mar. 2009.

GARBOSA, Luciane W. F.. *Es Tönen Die Lieder. Uma olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados*. 2003. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1993.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre, Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.

HIRSCH, Isabel B. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HUMMES, Júlia M. *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KOTHE, Monia. *“Louvai cantando”: O cancionero que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti-RS*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LOUREIRO, Alicia Maria A. *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Daniela D. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M.. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed.. São Paulo, Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Fernanda de A. *Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORDINE, Augusto P. *O trabalho de professor de música na rede pública de Duque de Caxias, RJ – prováveis representações*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto Villa-Lobos. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Editora Universitária, 1995. p.129-140.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa, Editora Universitária, 2001a. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>. Acesso em: 17.09.2010.

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

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 19-28, mar. 2004a.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, p. 2-16, set. 2004b.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, p. 57-64, mar. 2008.

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*, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007.

SANCHOTENE, Ângela B. C. *Funções da música no ensino fundamental: um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre/RS*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.12, p. 49-56, mar. 2005.

SANTOS, Lucimar M. dos. *Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

SELLTIZ, C.; WRIGHTMAN, L.; COOK, S.. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo, EPU, 1987.

SOARES, Maria Cecília. *A prática da música como matriz curricular numa concepção interdisciplinar*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, V.20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. *Relação da escola com a aula de música: três estudos de caso em escolas de Porto Alegre – RS e Salvador – BA*. Anais XII Encontro Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 1999. Disponível em: [www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_1999/ANPPOM%2099/PAINEIS/HENSCHKE.PDF](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/PAINEIS/HENSCHKE.PDF). Acesso em: 20.12. 2010.

SPANAVELLO, Caroline S.; BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, V. 12, p. 89-98, mar. 2005.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Nfer, 1979.

\_\_\_\_\_. *Music, Mind e Education*. London: Routledge, 1988.

TEMMERMAN, Nita. The Philosophical Foundations of Music Education: the case of primary music education in Australia. *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 2, p. 149-159, 1991.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, V. 12, p. 11-19, mar. 2005.

VEBER, Andréia. *Ensino na educação básica: estudo de caso no projeto escola pública integrada – EPI, em Santa Catarina*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**ANEXOS****Anexo 1. Carta de apresentação da Unirio para a pesquisa de campo****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**

Centro de Letras e Artes – CLA  
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM  
Mestrado e Doutorado

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Apresento **Débora Ferreira Santos Braga**, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), matrícula 09104P7M03, que está desenvolvendo a pesquisa “Análise das práticas pedagógico-musicais em escolas estrangeiras do município do Rio de Janeiro: três estudos de caso” e necessita realizar trabalho de campo através de observação de aulas de música do Ensino Fundamental, bem como aplicação de questionários a docentes da disciplina, e solicitamos, através desta, sua colaboração no sentido de viabilizar o acesso da pesquisadora à instituição.

Rio de Janeiro, 22 de março de 2010.

## Anexo 2. Modelo do questionário enviado aos professores de música

### Questionário

#### Análise das práticas pedagógico-musicais em escolas estrangeiras do Rio de Janeiro: três estudos de caso

Instruções
------------

- |  |
|--|
| <p>1) Assinale com um “X” as respostas que considerar pertinentes.</p> <p>2) Os espaços deverão ser preenchidos com respostas discursivas.</p> <p>3) Sempre que possível, faça comentários adicionais.</p> |
|--|

Obrigada!

I. Identificação
------------------

Nome do(a) professor(a):

Idade:

II. Formação
--------------

1. Qual sua formação? (Assinale com “x” todas as respostas que considerar necessárias, especificando o(s) curso(s) que frequentou).

- Ensino médio
- Ensino superior incompleto – curso e instituição:
- Ensino superior completo – curso e instituição:
- Especialização – curso e instituição:
- Mestrado – curso e instituição:
- Doutorado – curso e instituição:
- Outros – especifique:

2. Onde você obteve formação musical? (Assinale todas as respostas que julgar pertinentes)

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Graduação – Licenciatura em Música ou Educação Artística com Habilitação Música
- Graduação – Bacharelado – especifique:
- Conservatórios
- Aulas particulares
- Escolas específicas de música

- Cursos de formação continuada
- Outros – especifique:

3. Quais instrumentos você toca? (Considere o canto)

R.:

III. Atuação do professor
---------------------------

1. Qual a sua carga horária na escola, em relação a quantidade de dias, tempos semanais e distribuição dos mesmos?

R.:

2. Em que níveis de ensino você atua? (Em relação às escolas estrangeiras)

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)

3. Em relação à pergunta anterior, especifique a nomenclatura correspondente aos segmentos de acordo com a organização de sua escola estrangeira (Ex.: “High School” – Ensino Médio).

R.:

4. Especifique as séries e as turmas de sua atuação, fazendo a correspondência das nomenclaturas brasileira e estrangeira. (Ex.: 1st grade – 1º ano).

R.:

5. Qual é seu cargo na escola?

- Professor de Música
- Professor de Artes
- Professor de Educação Artística
- Regente de coro
- Professor de instrumento
- Coordenador – área:
- Outro – especifique:

6. Além da escola estrangeira, você atua em outras escolas?

- Sim
- Não

7. Caso atue, em quantas? (Se possível, diga em quais escolas)

R.:

8. Nessas escolas, em quais segmentos/atividades você atua?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- Regente de coro
- Professor de instrumento
- Outro – especifique:

#### IV. Atividades musicais desenvolvidas na escola

1. Quais as atividades musicais existentes na escola? (Assinale todas as respostas que julgar pertinentes)

- a.  Aulas de música, em sala de aula, como disciplina específica - “Música” - do currículo escolar – especifique o nome da disciplina na organização escolar, de acordo com o país de origem
- b.  Atividade extracurricular – aulas de instrumentos. Especifique:
- c.  Atividade extracurricular – aulas e ensaios de bandas/conjuntos instrumentais/grupos de música popular. Especifique:
- d.  Atividade extracurricular – regência de coro ou grupo vocal
- e.  Momento cívico
- f.  Festivais de música
- g.  Apresentações de música em festas do calendário escolar.
- h.  Outras – especifique:

2. Em relação às atividades acima, quais delas você realiza? (veja as letras correspondentes)

R.:

3. Em relação às aulas de música da grade curricular, especifique quais as séries/segmentos contemplados e qual a carga horária correspondente (tempos semanais).

R.:

4. Em relação às atividades musicais extracurriculares existentes, especifique a carga horária semanal correspondente e quais as séries contempladas (no caso de atividades voltadas à comunidade, especifique o público contemplado).

R.:

5. As atividades ligadas a festividades/eventos escolares (ver letras e, f e g) são:

- ( ) periódicas  
( ) esporádicas

Especifique:

6. Quais são os locais da escola destinados às atividades musicais? Especifique.

R.:

7. Que tipos de atividades de música você desenvolve com suas turmas de ensino regular? (Veja a tabela abaixo e considere apenas as turmas do Ensino Fundamental Inicial – 1º ao 5º anos -, assinalando com um "x" todas as respostas que julgar pertinentes).

Atividades musicais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
a. Audição de músicas					
b. Apreciação musical					
c. Percepção musical					
d. Movimentação					
e. Dança					
f. Canto coletivo					
g. Execução com instrumentos de percussão					
h. Execução com instrumentos de sopro					
i. Execução com instrumentos de corda					
j. Construção de instrumentos					
k. Composição					
l. Improvisação					
m. Elaboração de arranjos musicais					
n. Leitura e escrita musicais					
o. História da música					
p. Jogos musicais					
q. Apreciação de apresentações, shows, documentários através de DVD, Youtube, VHS ou outros recursos audiovisuais					
r. Apreciação de apresentações, recitais, concertos em visitas a teatros, conservatórios, museus e outros espaços					

s. ( ) Outras – especifique:

8. Que tipo de repertório você utiliza com as turmas de ensino regular?

- Música popular
- Música erudita
- Canções infantis
- Canções folclóricas
- Música instrumental
- Outros - especifique:

9. Quais os recursos disponibilizados pela sua escola para a realização das atividades musicais com as turmas de ensino regular?

- Violão
- Teclado
- Piano
- Flauta-doce
- Instrumentos de percussão convencionais de altura indeterminada
- Instrumentos de percussão convencionais de altura determinada
- Instrumentos de percussão não convencionais
- Aparelho de som
- Aparelho de DVD
- Vídeo Cassete
- CDs
- DVDs
- Fitas VHS
- Televisão
- Data show
- Computador
- Internet
- Livros didáticos de música
- Livros paradidáticos de música
- Partituras musicais
- Songbooks
- Outros – especifique:

V. Currículo
--------------

1. Há um currículo de música na escola?

- Sim
- Não

2. Caso haja, especifique os critérios de sua elaboração (como foi elaborado, por quem foi elaborado e os principais eixos norteadores).

R.:

3. O currículo de música é baseado em alguma orientação oficial brasileira (como exemplo os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais) ou estrangeira?

Não

Sim - especifique quais os documentos norteadores:

4. Você utiliza outras propostas curriculares no contexto da sala de aula?

Não

Sim – especifique quais:

5. Há uso de alguma(s) metodologia(s) da educação musical?

Não

Sim – Quais e por quê?

#### VI. Avaliação

1. Há um sistema de avaliação para a disciplina música?

Sim

Não

Por quê? Se sim, descreva-o

R.:

2. Em linhas gerais, quais são os critérios de avaliação para cada série? (Responda de acordo com as séries em que você atua)

R.:

3. Quais os instrumentos de avaliação mais utilizados em cada série?

R.:

#### VII. Relação “ensino de música X comunidade escolar”

1. Qual o objetivo do ensino de música da escola?

R.:

2. Esse objetivo está em consonância com o projeto político pedagógico da escola?

Sim

- Não  
 Em parte  
Justifique:  
R.:

3. Qual o *status* da música na escola?

a) Em relação aos alunos:

- Muito valorizada  
 Pouco valorizada  
 Não é valorizada

Comentário:

b) Em relação à direção e/ou coordenação:

- Muito valorizada  
 Pouco valorizada  
 Não é valorizada

Comentário:

c) Em relação aos pais:

- Muito valorizada  
 Pouco valorizada  
 Não é valorizada

Comentário:

VIII. Dados Adicionais
------------------------

1. Dados que você queira adicionar:

Obrigada pela valiosa colaboração! Débora Braga
--

**Anexo 3. Currículo de música do Ensino Fundamental Inicial da  
Escola Alemã Corcovado**

**PLANEJAMENTO  
CURRICULAR**



**ÁREA DE ARTES**

**ESCOLA ALEMÃ  
CORCOVADO**

**Objetivos Gerais do Ensino de Artes**

- Ampliar continuamente o domínio das diferentes linguagens artísticas oferecidas na EAC.
- Compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a expressão, a imaginação, a criação, a investigação, a intuição e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.
- Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente.
- Manter uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções.
- Identificar, relacionar e compreender a arte como construção histórica contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais.
- Conhecer e utilizar de forma crítica os procedimentos de pesquisa em arte.

**PLANEJAMENTO  
CURRICULAR**



**ÁREA DE ARTES**

**ESCOLA ALEMÃ  
CORCOVADO**

**Objetivos Gerais da Disciplina:  
MÚSICA**

**Objetivos Gerais do Ensino de Música no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental — Turmas 1 a 5:**

O ensino de Música neste segmento do Ensino Fundamental da EAC tem por objetivos levar o aluno a:

1. Dominar a linguagem musical como meio de expressão artística em nível adequado à sua faixa etária.
2. Desenvolver sua compreensão da Música como linguagem de representação simbólica de diversas identidades e realidades sócio históricas, respeitando as diferenças nas produções culturais e artísticas de seu entorno, inclusive aquelas com as quais tem contato na escola.
3. Desenvolver sua capacidade de expressão musical através do desenvolvimento de suas habilidades rítmicas, melódicas, harmônicas, de trabalho com timbres, texturas e formas musicais.
4. Desenvolver sua capacidade de criação musical através dos conceitos adquiridos em sala de aula e do estímulo à busca de novas soluções.
5. Desenvolver suas habilidades auditivas, de imitação e de memória musicais, bem como sua percepção do meio-ambiente sonoro que o rodeia e da contribuição consciente para sua constante melhoria.
6. Desenvolver sua prática vocal e instrumental, como solista e em conjunto, pela iniciação ao instrumental Orff (Xilofone, Flauta Doce e diversos instrumentos de percussão) ou outros que porventura aprendam em atividades extracurriculares.
7. Aprimorar a utilização consciente e saudável da voz como meio de expressão musical através do canto, da fala e de outras sonoridades vocais.
8. Desenvolver o domínio das formas comumente aceitas de notação musical, através de sua compreensão teórica e utilização na prática musical.
9. Ter contato com repertório folclórico, popular e de concerto das músicas brasileira, alemã e de outros países, culturas e etnias do mundo.
10. Ter contato com as principais manifestações musicais da história da humanidade em geral e das culturas brasileira e alemã especificamente.
11. Respeitar e cuidar dos materiais utilizados em sua prática musical, ampliando, paulatinamente, suas responsabilidades com o uso e conservação dos materiais disponíveis nas salas de música.
12. Desenvolver projetos artísticos utilizando as novas tecnologias da informação.
13. Introduzir o aluno nas questões que envolvem a Música como produção profissional, inserida no mercado de trabalho.
14. Apresentar-se pelo menos uma vez a cada ano letivo no espaço escolar e, se possível, também fora deste.

## Formas de Avaliação

### 1. Avaliação Continuada

Trata-se de uma avaliação feita pelo professor através da observação do desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos propostos para cada unidade e tema trabalhado em sala de aula, segundo critérios técnicos e formais inerentes ao processo. Subentende que o aluno demonstra nas atividades observadas pelo professor seu empenho em ultrapassar os desafios propostos, respeitando-se a especificidade do aprendizado individual.

### 2. Avaliação Pontual de Tarefas

Tem por base qualquer tarefa em que se possa avaliar de maneira objetiva o domínio pelo aluno dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

### 3. Testes e Provas

Constituem avaliações pontuais do conteúdo trabalhado ao longo do curso. Na turma 3 são aplicados dois testes e uma prova anuais. Nas turmas 4 e 5, dois testes e duas provas anuais (um teste e uma prova a cada semestre). Na turma 2, pelo menos uma atividade a cada semestre é escolhida pelo professor para ser avaliada como um teste.

## Conteúdos Específicos

1. Os conteúdos listados abaixo podem ser trabalhados a critério do professor, segundo os projetos e oportunidades que surjam no decorrer de cada ano letivo, desde que, durante todo o curso (turma 1 a 5) os pontos especificados abaixo sejam cobertos satisfatoriamente:
  - 1.1. Em relação à organologia (estudo dos instrumentos musicais) e aos conjuntos musicais:
    - 1.1.1. Instrumentos musicais tradicionais da Orquestra Sinfônica
    - 1.1.2. Instrumentos Musicais tradicionais da música popular
    - 1.1.3. Aerofones, Cordofones, Membranofones, Idiofones e Eletrofones
    - 1.1.4. Conjuntos musicais da música de concerto: pequenos e grandes conjuntos (Exemplo: solo, duo, trio, quarteto, orquestra, etc.)
    - 1.1.5. Conjuntos musicais da música popular: pequenos e grandes conjuntos (Ex.: banda de rock, roda de choro, roda de samba, big band, escola de samba, etc.)
    - 1.1.6. Conjuntos vocais (Ex.: banda vocal, coral, etc.)
  - 1.2. Em relação às formas musicais, segundo o que está especificado para cada série:
    - 1.2.1. Formas musicais simples: ABA e Canção
    - 1.2.2. Formas musicais com três seções: ABACA e variações
    - 1.2.3. Formas musicais com mais de três seções
    - 1.2.4. Ostinato e Pedal
    - 1.2.5. A Ópera e suas partes
    - 1.2.6. Introdução às Formas Sinfônicas
    - 1.2.7. Formas abertas
  - 1.3. Em relação à história da música ocidental de concerto:
    - 1.3.1. Introdução ao Barroco
    - 1.3.2. Introdução ao Classicismo
    - 1.3.3. Introdução ao Romantismo
    - 1.3.4. Introdução à música do séc. XX
    - 1.3.5. Introdução à música no séc. XXI
  - 1.4. Em relação à música popular:

- 1.4.1. Música Popular Brasileira (MPB)
  - 1.4.2. Música Popular na Alemanha: música de mass-mídia, música tradicional
  - 1.4.3. Rock: suas origens e variantes
  - 1.4.4. Música Eletrônica: suas origens e variantes
  - 1.4.5. Reggae, Funk, Soul, Pop e outros gêneros
2. Durante todo o curso de iniciação à Flauta Doce (turmas 3 a 5) o professor deverá utilizar outros instrumentos em conjunto com esta. O conjunto instrumental deve ampliar-se cada vez mais sem perder o foco na Flauta Doce, englobando ao final da turma 5 — **segundo a disponibilidade de executantes entre os alunos** — Instrumental Orff, piano, teclado, violão, guitarra, baixo, bateria e outros instrumentos de percussão e cordas. Na turma 5 cada aluno deve tocar outro instrumento que não a Flauta Doce em pelo menos uma música do repertório.
  3. A iniciação à Flauta Doce dar-se-á a partir de meados do primeiro semestre da turma 3 (aproximadamente início do mês de maio).
  4. Na turma 5, o conteúdo de Deutsch als Fachunterricht (DFU) será trabalhado no sentido do domínio do vocabulário musical que o aluno já utiliza conscientemente em Português, também em língua alemã. Nesse sentido é necessário assegurar seu uso e sua avaliação em trabalhos práticos e teóricos ao longo do ano.

**PLANEJAMENTO  
CURRICULAR**



**ÁREA DE ARTES**

**ESCOLA ALEMÃ  
CORCOVADO**

Série: CA

Turma: 1C

**Objetivos Específicos do Ensino de  
MÚSICA**

- Fazer uso adequado da voz e do corpo e reconhecê-los como instrumentos musicais primários e canais de comunicação;
- Desenvolver a capacidade motora para a execução musical através do corpo e de instrumentos de percussão;
- Estimular a criação, reflexão, improvisação e interpretação musical, individual e/ou em grupo;
- Utilizar o fazer musical como meio de expressão e valorização da individualidade, do sentimento de grupo, autoestima e autoconhecimento;
- Desenvolver a noção de tempo, espaço e movimento através de vivências de atividades rítmicas;
- Conhecer, identificar e diferenciar as diversas famílias de instrumentos e seus timbres e fazer uso adequado do instrumental disponível na EAC (Orff, violão, piano, flauta, percussão entre outros);
- Desenvolver o senso estético e a sensibilidade para a percepção de elementos básicos da música como timbre, duração, altura e intensidade;
- Aprender e ampliar repertório de canções alemãs, brasileiras e de outras nacionalidades;
- Estimular a criação de códigos próprios e representação do som por meio de desenho;
- Vivenciar e compreender questões relativas à acústica e produção do som;
- Promover atividades de apreciação musical através de recursos audiovisuais;
- Apresentação e participação em projetos musicais específicos ou interdisciplinares.

**PLANEJAMENTO  
CURRICULAR**



**ÁREA DE ARTES**

**Turma: 1C Série: CA**

**ESCOLA ALEMÃ  
CORCOVADO**

**Disciplina: MÚSICA**

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>PERÍODO</b>
<p><b>Execução vocal e instrumental:</b> Expressão individual e coletiva; Uso adequado da voz e do corpo e domínio básico de exercícios vocais; Contato com diversos instrumentos e timbres.</p>	<p>Voz e corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento vocal e corporal</li> <li>• Cantar com maior precisão e entoação</li> <li>• Consciência da respiração e postura</li> <li>• Exercícios de expressão vocal e corporal</li> <li>• Dança e rítmica</li> <li>• Noção de espaço</li> <li>• Participação em jogos e brincadeiras que envolvam dança e improviso musical</li> </ul>	<p><i>Fevereiro a Dezembro</i></p>
	<p>Instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática de instrumental Orff e percussão em conjunto ou solo</li> <li>• Exploração de sonoridades de instrumentos e objetos sonoros</li> <li>• Prática instrumental aliada à prática vocal</li> <li>• Identificar e nomear os diversos tipos de instrumentos e timbres</li> <li>• Manuseio adequado dos instrumentos e objetos sonoros</li> </ul>	<p><i>Fevereiro a Dezembro</i></p>
<p><b>Familiaridade com a produção musical da humanidade ao longo da história:</b> Apreciação e reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a escuta musical variada: canções, instrumental e histórias musicadas;</li> <li>• Vivenciar repertório de canções tradicionais e contemporâneas de diversas nacionalidades;</li> <li>• Apresentação de diversos gêneros e estilos musicais para reflexão e identificação;</li> </ul>	<p><i>Fevereiro a Dezembro</i></p>
<p><b>Domínio dos códigos de representação simbólica da música:</b> Expressão gráfica livre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de grafias próprias</li> <li>• Criação de partitura em grupo por meio de desenhos;</li> <li>• Criação de símbolos para os diversos instrumentos</li> <li>• Representações gráficas individuais dos sons</li> </ul>	<p><i>Agosto a Dezembro</i></p>
<p><b>Criação:</b> Interpretação Expressão individual e coletiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição individual ou em grupo</li> <li>• Criação de dança em grupo</li> <li>• Interpretação gráfica e individual de uma música instrumental</li> </ul>	<p><i>Maior a Dezembro</i></p>

<p><b>Percepção sonora:</b>  Descoberta do corpo sonoro;  Exploração meio ambiente sonoro;  Vivenciar e compreender a origem do som;  Percepção e sensibilização de elementos básicos da música  (Altura, duração, intensidade e timbre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação / Sonorização de uma história em grupo</li> <li>• Dramatização de histórias</li> </ul> <p>O corpo sonoro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do corpo como instrumento primário</li> <li>• Percussão corporal</li> </ul> <p>Meio ambiente sonoro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção e identificação dos sons do cotidiano</li> <li>• reflexão</li> </ul> <p>Origem do som</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar experimentos sonoros</li> <li>• Debates sobre a origem do som</li> <li>• Construção de um instrumento ou objeto sonoro</li> </ul> <p>Altura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grave e agudo</li> </ul> <p>Duração</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Longo e curto</li> </ul> <p>Intensidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forte e fraco</li> </ul>	<p><i>Fevereiro a Maio</i></p> <p><i>Junho</i></p> <p><i>Junho</i></p> <p><i>Agosto a Dezembro</i></p>
--	---	--

**PLANEJAMENTO  
CURRICULAR**



**ÁREA DE ARTES**

**ESCOLA ALEMÃ  
CORCOVADO**

Série: 1ª

Turma: 2C

**Objetivos Específicos do Ensino de  
MÚSICA**

- Estimular a criação, reflexão e improvisação musical, individual e/ou em grupo;
- Utilizar o fazer musical como meio de expressão e valorização da individualidade, do sentimento de grupo, autoestima e autoconhecimento;
- Desenvolver a noção de tempo, espaço e movimento através de vivências de atividades rítmicas;
- Vivenciar a linguagem musical através do movimento corporal e gesto
- Desenvolver a memória musical e ampliar repertório de canções alemãs, brasileiras e de outras nacionalidades;
- Estimular representações gráficas dos conteúdos propostos;
- Promover atividades de apreciação musical através de recursos audiovisuais;
- Apresentação e participação em projetos musicais específicos ou interdisciplinares;
- Reconhecer diferenças nos sons em relação a seus parâmetros e ser capaz de grafá-las, segundo grafia desenvolvida pelo grupo.
- Ser capaz de utilizar adequadamente as partituras gráficas do repertório.
- Identificar visual e auditivamente instrumentos e conjuntos musicais tradicionais.
- Reconhecer características sonoras dos instrumentos musicais tradicionais como instrumentos solistas.
- Ser capaz de executar em conjunto ou acompanhamentos simples para algumas músicas do repertório.
- Promover a iniciação instrumental estruturada através do xilofone;
- Reconhecer formas musicais simples;
- Promover e estimular a audição de variados estilos musicais e gêneros.

**PLANEJAMENTO  
CURRICULAR**



**ÁREA DE ARTES**

**Turma: 2C Série: 1ª**

**ESCOLA ALEMÃ  
CORCOVADO**

**Disciplina: MÚSICA**

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>PERÍODO</b>
<p><b>Execução vocal e instrumental:</b> Expressão individual e coletiva Domínio básico da vocalização e uso adequado da voz e do corpo; Vivenciar a integração de melodia e ritmo através do canto, do movimento e da prática instrumental;</p>	<p>Voz e corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento vocal e corporal</li> <li>• Cantar com maior precisão e entoação</li> <li>• Consciência da respiração e postura</li> <li>• Exercícios de expressão vocal e corporal</li> <li>• Dança e rítmica</li> <li>• Noção de espaço</li> <li>• Participação em jogos e brincadeiras que envolvam dança e improvisação musical</li> </ul>	<p><i>Fevereiro a dezembro</i></p>
	<p>Instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática de instrumental Orff e percussão em conjunto ou solo</li> <li>• Exercícios e jogos rítmicos e de improvisação</li> <li>• Manuseio adequado dos instrumentos</li> <li>• Exploração de timbres e sons</li> </ul>	<p><i>Agosto a Dezembro</i></p>
<p><b>Familiaridade com a produção musical da humanidade ao longo da história:</b> Apreciação consciente</p>	<p>Escuta musical: acervo da EAC, acervo particular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertório de canções tradicionais e contemporâneas brasileiras, alemãs e de outras nacionalidades;</li> <li>• Apresentação de diversos gêneros e estilos musicais para reflexão e identificação;</li> <li>• Apreciação e vivência corporal através da dança de estilos musicais do folclore brasileiro e alemão</li> </ul>	<p><i>Fevereiro a Dezembro</i></p>
<p><b>Domínio dos códigos de representação simbólica da música:</b> Associação do conteúdo através de representação gráfica e registros</p>	<p>Grafia da Música</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de grafias próprias</li> <li>• Utilização de partituras gráficas das músicas do repertório</li> <li>• Formas musicais simples</li> </ul>	<p><i>Agosto a Dezembro</i></p>
<p><b>Criação:</b> Expressão individual e coletiva Criação e recriação de repertório</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição individual ou em grupo</li> <li>• Criação / Sonorização de uma história em grupo</li> <li>• Jogos de criação e improvisação temáticos</li> <li>• Confecção de instrumento e/ou objeto sonoro (dependendo da disponibilidade de espaço adequado, material e tempo no planejamento)</li> </ul>	<p><i>Agosto a Dezembro</i></p>

<p><b>Percepção sonora:</b>  Descoberta e exploração do corpo sonoro  Compreender a origem do som através de exercícios de exploração e experimentação  Aprendizado e compreensão de elementos da música através da escuta e experimentação / vivência  Exploração e reconhecimento do meio ambiente sonoro  Reconhecer e utilizar as diversas características: altura, duração, intensidade e timbre</p>	<p>Ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduzir ritmos simples orientados por um pulso regular</li> <li>• Subdivisão em 2, 3 e 4</li> </ul> <p>Altura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência e reconhecimento de sons graves e agudos experimentando instrumentos e elementos do meio ambiente sonoro</li> <li>• Representação gráfica</li> </ul> <p>Duração</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• longo e curto</li> <li>• Vivência e reconhecimento de sons longos e curtos através de experiências musicais com instrumentos e corpo</li> <li>• Representação gráfica</li> </ul> <p>Intensidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• forte e fraco</li> <li>• Vivência e reconhecimento de através de experiências musicais com instrumentos e corpo</li> <li>• Representação gráfica</li> </ul> <p>Timbre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a sonoridade de instrumentos musicais tradicionais e objetos sonoros variados</li> <li>• Descobrir, criar e vivenciar diferentes timbres no mesmo instrumento tocando de diferentes maneiras</li> <li>• Explorar os diversos materiais e suas sonoridades</li> </ul>	<p><i>Fevereiro a Dezembro</i></p>
---	---	------------------------------------

**PLANEJAMENTO  
CURRICULAR**



**ÁREA DE ARTES**

**ESCOLA ALEMÃ  
CORCOVADO**

Série: 2ª

Turma: 3C

**Objetivos Específicos do Ensino de  
MÚSICA**

- Internalizar a pulsação.
- Ser capaz de reconhecer e executar corretamente subdivisões da pulsação em 2, 3 e 4 e sons que duram múltiplos da pulsação.
- Reconhecer diferenças nos sons em relação a seus parâmetros e ser capaz de grafá-las.
- Identificar visual e auditivamente instrumentos e conjuntos musicais tradicionais da música popular.
- Conhecer características sonoras dos instrumentos musicais como instrumentos solistas.
- Reconhecer características sonoras dos conjuntos musicais tradicionais da música popular.
- Ser capaz de executar em conjunto acompanhamentos simples para algumas músicas do repertório.
- Cantar adequadamente e com precisão de afinação as músicas do repertório.
- Iniciar o aprendizado da Flauta Doce Soprano.
- Desenvolver o domínio da Flauta Doce Soprano como instrumento de expressão musical.
- Aprimorar a técnica de execução na Flauta Doce em relação ao sopro e ao controle de ar, à intensidade, à articulação, ao ataque e à dedilhação.
- Dominar a dedilhação na flauta doce do dó3 ao ré4.
- Realizar leitura melódica no pentagrama com notas naturais e alguns acidentes (sib, fá#) do dó3 ao ré4.
- Estar atento ao meio-ambiente sonoro, reconhecendo nele a história da civilização humana no planeta.
- Reconhecer formas musicais com 3 seções e suas variações.
- Memorizar o repertório trabalhado em sala de aula.
- Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.
- Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.



**PLANEJAMENTO  
CURRICULAR**



**ÁREA DE ARTES**

**ESCOLA ALEMÃ  
CORCOVADO**

Série: 3ª

Turma: 4C

**Objetivos Específicos do Ensino de  
MÚSICA**

- Internalizar a pulsação.
- Ser capaz de reconhecer e executar corretamente subdivisões da pulsação em 2, 3 e 4 e sons que duram múltiplos da pulsação.
- Reconhecer diferenças nos sons em relação a seus parâmetros e ser capaz de grafá-las.
- Realizar leitura rítmica englobando valores positivos e negativos da semínima à colcheia.
- Aprimorar a técnica de execução na Flauta Doce em relação ao sopro e ao controle de ar, à intensidade, à articulação, ao ataque e à dedilhação.
- Dominar a dedilhação na flauta doce do dó3 ao mi4.
- Realizar leitura melódico-rítmica no pentagrama com notas naturais e alguns acidentes (sib, fá#, sol#, ré#3 e dó#3 e 4).
- Ser capaz de executar em conjunto acompanhamentos para algumas músicas do repertório.
- Cantar adequadamente e com precisão de afinação as músicas do repertório.
- Identificar visual e auditivamente instrumentos e conjuntos musicais tradicionais, tanto da música de concerto, quanto da música popular.
- Conhecer características sonoras dos instrumentos musicais tradicionais como instrumentos solistas.
- Reconhecer características sonoras dos conjuntos musicais tradicionais.
- Estar atento ao meio-ambiente sonoro.
- Memorizar o repertório trabalhado em sala de aula.
- Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.
- Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.



**PLANEJAMENTO  
CURRICULAR**



**ÁREA DE ARTES**

**ESCOLA ALEMÃ  
CORCOVADO**

Série: 4ª

Turma: 5C

**Objetivos Específicos do Ensino de  
MÚSICA**

- Internalizar a pulsação.
- Ser capaz de reconhecer e executar corretamente subdivisões da pulsação em 2, 3, 4 e maiores e sons que duram múltiplos da pulsação.
- Reconhecer diferenças nos sons em relação a seus parâmetros e ser capaz de grafá-las.
- Exercitar a leitura rítmica internalizando conceitos a respeito das subdivisões binária e quaternária da pulsação.
- Realizar leitura rítmica englobando valores positivos e negativos da semibreve à semicolcheia.
- Reconhecer e ser capaz de utilizar corretamente na execução compassos simples, binários, ternários e quaternários.
- Aprimorar a técnica de execução na Flauta Doce em relação ao sopro e ao controle de ar, à intensidade, à articulação, ao ataque e à dedilhação.
- Dominar a dedilhação na flauta doce do dó3 ao lá4.
- Realizar leitura melódico-rítmica no pentagrama com notas cromáticas do dó3 ao lá4.
- Ser capaz de executar em conjunto acompanhamentos para as músicas do repertório.
- Cantar adequadamente e com precisão de afinação as músicas do repertório.
- Estar atento ao meio-ambiente sonoro.
- Memorizar o repertório trabalhado em sala de aula.
- Aprofundar o contato com as culturas musicais brasileira e alemã.
- Entrar em contato com a realidade musical de outras culturas.
- Aprender o vocabulário musical em língua alemã.
- Utilizar conscientemente o vocabulário musical em língua alemã em todas as atividades das aulas de Música, bem como em trabalhos específicos.



**Anexo 4. Currículo de música do Ensino Fundamental Inicial da  
Rio International School<sup>243</sup>**



**Fine Arts Department**

**Course Plan**

**Rio de Janeiro, 2006/2007**

---

<sup>243</sup> Foram retiradas do currículo apenas as partes correspondentes às séries analisadas. O currículo original contém um sumário e os programas de Música e Artes Visuais de todas as séries (*Grade 1 - Grade 12*).

# MUSIC

## Grade 1

ACTIVITIES	STANDARDS	TIME	STRATEGY	RESOURCES	EVALUATION	INTERACTION	LEARNING STYLES
The “soundscape”	1.1 to 1.12	4 days	Exercises based on listening to environment sounds. Discussion.	The audition capacity; the classroom; the campus.	Observation of the student’s capacity for understanding the propositions.	Visual arts; Biology, Physics; Geography.	Visual, Auditory, Kinesthetic
Kinesthetics	1.12	4 days	Music instruments construction; music writing through drawings.	Recycling material; paper; pencils.	The students must do art works that show the connection between the senses and play it with the self-made instruments.	All areas of knowledge.	Kinesthetic
Rhythm	1.2, 1.3	8 days	Exercises for rhythm development.	Percussions instruments; body percussion.	Performances based on body and instrumental percussion.	Mathematics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Singing	1.1	8 days	Coordinated exercises for singing individually and in group; increasing of repertoire.	The voice; CDs; music instruments.	Individual and group auditions.	Biology	Visual, Auditory, Kinesthetic
Instrument playing	1.1, 1.2, 1.7	4 days	Coordinated exercises for playing the instruments.	Music instruments; CDs.	Individual and group auditions.	Physical education	Visual, Auditory
Composition	1.4, 1.11	4 days	Coordinated composition exercises.	Music instruments; body percussion; the voice.	Audition of the compositions.	Mathematics; Visual arts; History; Geography; Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic

## Grade 2

ACTIVITIES	STANDARDS	TIME	STRATEGY	RESOURCES	EVALUATION	INTERACTION	LEARNING STYLES
The “soundscape”	2.14	4 days	Exercises based on listening to environment sounds. Discussion.	The audition capacity; the classroom; the campus.	Observation of the student’s capacity for understanding the propositions.	Visual arts; Biology, Physics; Geography.	Visual, Auditory, Kinesthetic
Kinesthetics	2.15	4 days	Transportation of music with	Recycling material;	Creation of art pieces.	All areas of knowledge.	Kinesthetic

			parameter changes to other art languages.	sheets of paper; drawing material.			
Rhythm	2.2, 2.4	8 days	Exercises for playing and singing in different tempos.	Music instruments; body percussion.	Audition of the works done in classroom.	Mathematics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Singing	2.1, 2.4	8 days	Singing songs with clear parameter changes.	CDs; music instruments; the voice.	Audition of the songs worked in classroom.	Biology	Visual, Auditory, Kinesthetic
Instrument playing	2.1, 2.2, 2.3, 2.5	4 days	Exercises for songs accompaniment	CDs; music instruments.	Audition of the works done in classroom.	Physical education	Visual, Auditory,
Composition	2.7	4 days	Coordinated composition exercises with parameters changes.	Music instruments; body percussion; the voice.	Audition of the compositions made in classroom.	Mathematics; Visual arts; History; Geography; Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic

### Grade 3

ACTIVITIES	STANDARDS	TIME	STRATEGY	RESOURCES	EVALUATION	INTERACTION	LEARNING STYLES
The "soundscape"	3.14	2 days	Exercises based on listening to environment sounds. Discussion.	The audition capacity; the classroom; the campus.	Observation of the student's capacity for understanding the propositions.	Visual arts; Biology, Physics; Geography.	Visual, Auditory, Kinesthetic
Kinesthetics	3.15	2 days	Transportation of music with opposed parameter changes to other art languages.	Recycling material; sheets of paper; drawing material.		All areas of knowledge.	Kinesthetic
Rhythm	3.2, 3.4	8 days	Moving steady over the pulse.	CDs; body percussion.	Observation of the student's capacity for understanding the propositions.	Mathematics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Timbre	3.5, 3.	4 days	Construction of percussion instruments.	Recycling material.	Audition of music composed for the instruments.	Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Duration	3.1, 3.2, 3.3, 3.5	8 days	Exercises for differentiating long and short sounds.	Sheet of paper; pencils.	Observation of the comprehension of the concept.	Mathematics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Pitch	3.3, 3.1	8 days	Exercises for differentiating	CDs; the voice; sheet	Observation of the	Physics	Visual, Auditory,

			g low and high-pitched-sounds.	of paper; pencils.	comprehension of the concept.		Kinesthetic
Intensity	3.1, 3.3	8 days	Exercises for differentiating hard and soft attacks.	CDs; the voice; sheet of paper; pencils.	Observation of the comprehension of the concept.	Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Singing	3.1, 3.2, .3.3	8 days	Increasing of repertoire. Singing individually and in group.	CDs; the voice.	Audition of the singing work.	Biology	Visual, Auditory, Kinesthetic
Composition	3.7	4 days	Coordinated composition exercises with opposed parameters changes.	Music instruments; sheet of paper; pencils.	Auditions of the works made in classroom.	Mathematics; Visual arts; History; Geography; Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic

## Grade 4

ACTIVITIES	STANDARDS	TIME	STRATEGY	RESOURCES	EVALUATION	INTERACTION	LEARNING STYLES
The “soundscape”	4.14	2 days	Exercises based on listening to environment sounds. Discussion.	The audition capacity; the classroom; the campus.	Observation of the student’s capacity for understanding the propositions.	Visual arts; Biology, Physics; Geography.	Visual, Auditory, Kinesthetic
Kinesthetics	4.15	2 days	Transportation of music pieces with gradual changes to other art languages.	Recycling material; sheets of paper; drawing material.	Presentation of the works made in classroom.	All areas of knowledge.	Kinesthetic
Rhythm	4.2, 4.4	8 days	Moving steady over changing tempos.	CDs; body percussion.	Observation of the student’s capacity for understanding the propositions.	Mathematics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Intensity	4.1, 4.3, 4.4	8 days	Exercises for differentiating hard and soft attacks.	CDs; the voice; sheet of paper; pencils.	Observation of the comprehension of the concept.	Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Timbre	4.2, 4.5	4 days	Construction of wind instruments.	Recycling material.	Audition of music composed for the instruments.	Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Duration	4.2	8 days	Exercises for differentiating long, medium and short sounds.	Sheet of paper; pencils.	Observation of the comprehension of the concept.	Mathematics	Visual, Auditory, Kinesthetic

Pitch	4.3, 4.5	8 days	Exercises for differentiating low, medium and high-pitched-sounds.	CDs; the voice; sheet of paper; pencils.	Observation of the comprehension of the concept.	Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Singing	4.1, 4.2, 4.4	8 days	Increasing of repertoire. Singing individually and in group.	CDs; the voice.	Audition of the singing work.	Biology	Visual, Auditory, Kinesthetic
Composition	4.7, 4.12	4 days	Coordinated composition exercises with opposed parameters changes.	Music instruments; sheet of paper; pencils.	Auditions of the works made in classroom.	Mathematics; Visual arts; History; Geography; Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic

## Grade 5

ACTIVITIES	STANDARDS	TIME	STRATEGY	RESOURCES	EVALUATION	INTERACTION	LEARNING STYLES
The “soundscape”	5.13	2 days	Exercises based on listening to environment sounds. Discussion.	The audition capacity; the classroom; the campus.	Observation of the student’s capacity for understanding the propositions.	Visual arts; Biology, Physics; Geography.	Visual, Auditory, Kinesthetic
Kinesthetics	5.12	2 days	Transportation of music with opposed parameter changes to other art languages.	Recycling material; sheets of paper; drawing material.	Presentation of the works made in classroom.	All areas of knowledge.	Kinesthetic
Rhythm	5.2, 5.4, 5.5	8 days	Exercises for moving steady over free changes of tempo.	CDs; body percussion.	Observation of the student’s capacity for understanding the propositions.	Mathematics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Timbre	5.1, 5.3	4 days	Stringed instruments construction and manipulation.	Recycling material.	Audition of music composed for the instruments.	Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Singing	5.1, 5.5	8 days	Increasing of repertoire. Singing individually and in group.	CDs; the voice.	Audition of the singing work.	Biology	Visual, Auditory, Kinesthetic
Duration	5.2, 5.4, 5.6	8 days	Exercises for mixing and controlling sound	Sheet of paper; pencils.	Observation of the comprehension of the concept.	Mathematics	Visual, Auditory, Kinesthetic

			duration and its writing.				
Pitch	5.1, 5.5	8 days	Exercises for mixing and controlling the sound pitch and its writing.	CDs; the voice; sheet of paper; pencils.	Observation of the comprehension of the concept.	Mathematics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Intensity	5.1, 5.2, 5.3, 5.5	8 days	Exercises for mixing and controlling sound intensity and its writing.	CDs; the voice; sheet of paper; pencils.	Observation of the comprehension of the concept.	Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic
Composition	5.6	4 days	Coordinated composition exercises with free changes.	Music instruments; sheet of paper; pencils.	Auditions of the works made in classroom.	Mathematics; Visual arts; History; Geography; Physics	Visual, Auditory, Kinesthetic