MÚSICA NA ESCOLA: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES NA CORPOREIDADE

VIANA, Bárbara de Souza[1]
PEREIRA, Flávio Roberto Vieira[2]
PARAÍSO ALVES, Marcelo[3]

[1] Graduanda em Educação Física - Bacharelado e Licenciatura – Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA.
[2] Graduando em Educação Física - Bacharelado e Licenciatura – Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA.
[3] Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro *campus* Volta Redonda e do Centro Universitário de Volta Redonda. Integrante do Grupo de pesquisa: Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar e pós doutorando no PROPED/UERJ orientado pela Professora Doutora Inês Barbosa de Oliveira.

RESUMO

O estudo buscou discutir as contribuições da educação musical para a corporeidade e em decorrência ao campo da linguagem corporal, utilizando como pressuposto a perspectiva desta (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Diante disso, optou-se por trabalhar com o conceito de "Corporeidade" a partir do que Najmanovich (2001) considera como sujeito encarnado. Partimos do pressuposto de que estamos imersos em uma tessitura fluente de relações que implicam em estarmos comprometidos com uma dinamização de correlação com o ambiente. Assim, a corporeidade constitui-se na dependência do mundo vivencial, portanto, através da multiplicidade de percepção do sujeito encarnado. Ao aceitar esta multidimensionalidade da experiência, nos vinculamos à idéia de que a dicotomia - corpo e mente - é algo totalmente diferente da concepção de sujeito encarnado, pois, a enação é a expressão que emerge ao focalizar a diversidade experimental corporalizada que está entretecida pelos territórios plurais constituídos através das múltiplas vivências. Na intenção de atingir o objetivo proposto, o estudo opta pela pesquisa bibliográfica, pois segundo Cervo e Bervian (1996) a pesquisa bibliográfica permite "recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura uma resposta" (p. 48).

Palavras-chave: Música; escola; corporeidade

MUSIC IN SCHOOLS: THE POSSIBLE INTERVENTIONS CORPORALITY

ABSTRACT

The study sought to discuss the contributions to music education for the embodiment and due to the field of body language, using the assumption of this perspective (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Therefore, we chose to work with the concept of "corporeal" from what Najmanovich (2001) considers as a subject in the flesh. We assume that we are immersed in a flowing fabric of relationships that imply we are committed to a dynamic correlation with the environment. Thus, the embodiment constitutes the world's dependence on experiential, therefore, through a multiplicity of embodied perception of the subject. By accepting this multidimensionality of experience, we attach to the idea that the dichotomy - body and mind - is something totally different conception of the embodied subject, because the enaction is the expression that emerges when focusing on the diversity that is woven experimental embodied the territories plural formed through multiple experiences. Hoping to reach that goal, the study chooses the literature, since according to Cervo and Bervian (1996) the literature search lets you "collect information and prior knowledge about a problem for which you are looking for an answer" (p. 48).

Key words: music; school; corporeity

1 INTRODUÇÃO

O estudo busca discutir as contribuições da educação musical, para a corporeidade e em decorrência ao campo da linguagem corporal, utilizando como pressuposto a perspectiva desta linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Pensar o corpo no cotidiano escolar buscando ir além das disciplinas tradicionais (Matemática, Português, Geografia, História, dentre outras) requer romper com a metonímica (SANTOS, 2002) que subalterniza os espaços e suas práticas. É necessário ir além das salas de aula utilizadas para o processo de ensino, pois a escola moderna concebeu a educação emergindo especificamente do aspecto cognitivo, expulsando qualquer outra forma de saber. Para Santos (2010), no campo do conhecimento, esta divisão radical entre saberes atribuiu à ciência moderna o monopólio universal de distinção, entre o verdadeiro e o falso, gerando as profundas contradições, que hoje persistem no centro dos debates epistemológicos.

Sabemos que a escola possui vários espaços para a construção do conhecimento: salas de aula, sala de artes, salas de informática, a quadra poliesportiva. No entanto, com a criação da lei 11.769/2008, que obriga a implantação da música nas escolas brasileiras, percebemos a criação de outro ambiente que amplia as vivências corporais dos alunos. O que nos remete a refletir sobre alguns aspectos: As aulas de música possibilitam vivências corporais? Até que ponto as experiências nas aulas auxiliam e interferem na constituição da corporeidade e de possíveis práticas da cultura corporal?

É diante desta perspectiva que assumimos o pressuposto de que o corpo é um constructo sócio-cultural e lingüístico, produto e efeito das relações de poder, e, a partir dele, rejeitamos, em nossa análise noções que dicotomizam corpo e mente.

Diante disso, vamos trabalhar com o conceito de “Corporeidade” a partir do que Najmanovich (2001) considera como sujeito encarnado. Para a autora, o sujeito encarnado e sua corporeidade se definem como sistemas sensíveis e em constante troca com o em torno. Partimos do pressuposto de que estamos imersos em uma tessitura fluente de relações que implicam estarmos comprometidos com uma dinamização de correlação com o ambiente.

Najmanovich (2001) ainda menciona que o mundo que distinguimos, não é um mundo constituído de forma independente, mas um mundo “enatuado”, que somente é possível pensar o mundo, na experiência contextualizada, corporalizada e histórica.

Assim, a corporeidade constitui-se na dependência do mundo vivencial, portanto através da multiplicidade de percepção do sujeito encarnado.

Ao aceitar esta multidimensionalidade da experiência, nos vinculamos à idéia de que a dicotomia - corpo e mente - é algo totalmente diferente da concepção de sujeito encarnado, pois, a enação é a expressão que emerge ao focalizar a diversidade experimental corporalizada, que está entretecida pelos territórios plurais, constituídos através das múltiplas vivências.

Com a intenção de atingir o objetivo proposto, o estudo opta pela pesquisa bibliográfica, pois segundo Cervo e Bervian (1996) a pesquisa bibliográfica permite “recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura uma resposta” (p. 48).

2 MÚSICA NA ESCOLA: UMA SÍNTESE HISTÓRICA, LEGISLATIVA E POLÍTICA

No Brasil, o movimento musical foi deflagrado no início do século XX com a ação de João Gomes Júnior, Fabiano Lozano e João Batista Julião, por intermédio da criação dos orfeões na Escola Normal de São Paulo, com as normalistas de Piracicaba e respectivamente com a criação do Orfeão dos Presidiários na Penitenciária Modelo de São Paulo (GOLDEMBERG, 1995).

De acordo com o autor, posteriormente à década de 1920, o governo de São Paulo passou a ser favorável à educação musical nas em todas as escolas públicas deste Estado.

No entanto, foi com a adesão de Villa-Lobos na década de 1930 com o movimento de implantação do canto orfeônico que o ensino da música nas escolas brasileiras tomou impulso.

Goldemberg (1995) ressalta que em 1932, Villa-Lobos assume o direcionamento da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA), das escolas do município do Rio de Janeiro. É relevante ressaltar que este órgão havia sido criado pelo educador Anísio Teixeira.

A superintendência supracitada, utilizando o decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, que instaurava a obrigatoriedade do canto orfeônico no município do Rio de Janeiro, criava em 1932 o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico, destinados a formação de professores especializados na docência da música nas escolas municipais (GOLDEMBERG, 1995). O autor ainda menciona que o objetivo do curso era "estudar a música nos seus aspectos técnicos, sociais, e artísticos, e tinha um currículo extenso".

> Canto orfeônico, regência, orientação prática, análise harmônica, teoria aplicada, solfejo e ditado, ritmo, técnica vocal e fisiologia da voz, disciplinas as quais foram incluídas história da música, estética musical, e, pela primeira vez no Brasil, etnografia e folclore (GOLDEMBERG, 1995, p. 106).

O sucesso obtido pelo SEMA e, obviamente o das suas subseqüentes práticas entorno do canto orfeônico, resultou no processo de criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no ano de 1942. O conservatório foi dirigido por Villa-Lobos até 1959, ano de sua morte, e esteve sempre voltado para a criação e difusão de uma metodologia de educação musical e com a formação de um repertório adaptado ao país, respeitando a cultura local e o folclore nacional, com o intuito de preservação da cultura, além de promover a capacitação de um corpo docente especializado (GOLDEMBERG, 1995).

Segundo o autor mencionado, não podemos deixar de perceber que o período (1930-1950) em que o canto orfeônico apresentou um grande impacto no ensino da música, se relaciona ao governo de Getúlio Vargas, pois era uma forma de propaganda política e de legitimação de poder do governo ditatorial.

> A disseminação do canto coletivo na sociedade brasileira nos anos 1930-1945 foi tutelada pelo Estado, mediante as suas próprias demandas de difundir o sentimento de civismo e disciplina entre as massas e, também pela crescente expectativa existente desde o período pré-Revolução de 1930 da chegada de um governo forte que deveria encarar as questões nacionais-musicais, fazendo oposição ao crescimento da indústria fonográfica (GALINARI, 2007, p.179).

Porém, Goldemberg (1995) ressalta que o comprometimento de Villa-Lobos com a política varguista, é percebido por alguns autores como uma circunstância favorável à obtenção de alguns objetivos musicais e o caráter propagandístico, seria visto como algo de menor importância.

Já na década de 1970, a música nas escolas tomou um novo rumo o qual levou o seu ensino a ser consideravelmente reduzida, a criação da lei 5.692/71 que procede a lei 4.024 de 1961, cria a disciplina de educação artística seguindo uma tendência tecnicista, imposta na época da ditadura militar no Brasil. À criação da lei 5.692/71 é vista como a responsável pelo fim do ensino da música nas escolas (PENNA, 1995 APUD FERNADES, 2004, p.21 e 22).

Para o autor supracitado, a inclusão da Educação Artística se faz valer de forma obrigatória nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus – ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde. Considerando que a disciplina emergia atrelada ao caráter tecnicista, que marcava a educação no período ditatorial, o campo das artes passou a se limitar a algumas ações, empobrecendo o espaço conquistado, historicamente destinado à educação musical, conforme já foi mencionado.

Fernandes (2004) apoiado em Penna (1998) considera que o ensino da Arte no Brasil é caracterizado por três tendências: A primeira é caracterizada por uma ênfase técnico-profissionalizante, desenvolvendo suas ações a partir do domínio técnico, sendo a formação profissional obtida por intermédio da repetição, mecanicismo, reprodução e conteúdos fixos. “Na música, esse enfoque é o utilizado pelos conservatórios e cursos de graduação em música, já que é um “modelo de um ensino ‘sério’ da música” (FERNANDES, 2004, p. 76). A segunda está vinculada ao movimento artístico-filosófico-educacional, chamado de Arte-Educação. De acordo com o autor, a ação pedagógica a partir dessa ótica, deveria priorizar a criatividade, a expressão, os estados psicológicos e as emoções, enfatizando o processo e não o resultado final. Essa tendência vincula-se às orientações do escolanivismo. Por fim, a terceira tendência, ainda em construção (FERNANDES, 2004), busca resgatar os conteúdos de linguagem, abandonando a denominação de educação artística, privilegiando o ensino da arte e suas respectivas áreas (ensino da música, ensino das artes plásticas, dentre outras).

Segundo Fernandes (2004) essa tendência parte dos pressupostos elaborados pela “designação triangular” (BARBOSA apud FERNADES, 2004).

> A “proposta triangular” está centrada em três diretrizes, através das quais o conhecimento em arte é adquirido com inter-relacionamento entre fazer, apreciar e contextualizar historicamente a arte. E não se pode dizer que, tomadas separadamente, cada área corresponde à “epistemologia da arte” (Barbosa, 1991, p. 32). A base da proposta pode ser vista em três aspectos: 1) o fazer artístico: a atividades de produção e criação; 2) a leitura da obra de arte: atividades de apreciação; e 3) a história da arte: atividades de contextualização histórica da obra apreciada (FERNANDES, 2004, p. 77).

Ao trazer para o texto, as tendências mencionadas, se deve a uma razão: compreender o processo histórico do ensino da música no período ditatorial. Dessa forma, cabe perceber, que o enfoque da segunda tendência teve como consequência o aparecimento de uma série de ações pedagógicas, que lançam mão da expressão espontânea, um tipo de laissez-faire, promovendo um esvaziamento, um empobrecimento dos conteúdos no processo de ensino da música.

Para Penna (1998) apud Fernandes (2004), o ponto culminante da influência e do mal-entendimento da Arte-Educação, no período discutido, foi a implantação da Educação Artística nas escolas - Lei 5692/71 - em decorrência à polivalência das práticas e ações no referido campo do saber, ocasionando graves conseqüências para a formação do professor e para as práticas pedagógicas, havendo uma diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística.

O Conselho Federal de Educação, através do parecer nº 540/77, menciona especificadamente a música comentando que os enfoques que lhe eram dados – anteriormente, limitando a teoria musical ou ao canto coral – não atenderiam isoladamente ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística (PENNA APUD FERNANDES, 2004) dessa forma normativa a Educação Artística passava a englobar o ensino da música. Este por sua vez perdeu força junto com o enfraquecimento do projeto de canto orfeônico, que era sustentado por uma ideologia vigente no Estado Novo. Um dos motivos para o enfraquecimento do ensino da musica nas escolas regulares foi um movimento chamado criatividade, que foi abraçado por diversos professores da época tendo como uma das

motivações, a falta de qualificação específica, para o ensino da musica, nas aulas de educação artística.

Ao mesmo tempo em que a musica nas escolas perdeu força por um lado, de outro seu ensino teoricamente se tornaria mais amplo, já que as aulas de educação artística privilegiavam um maior numero de alunos e não somente à uma classe social; desse modo se tornando mais democrática. O fato é que na prática, o que acontecia era que a música não conseguiu se inserir nas aulas de educação artística de modo significativo, que se diferencia de escola a escola, ela acaba sendo dominada pelas artes plásticas.

Da década de 1970, migraremos para década de 1980, mais especificadamente ao ano de 1988, com a Constituição brasileira, na Seção I – Da Educação, no artigo 206.

> Diz que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: […] II – liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber". No artigo 210 normatiza-se a existência obrigatória de conteúdos, afirmando-se que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental" (FERNANDES, 2004, p.75).

Assim, o ensino das artes então, entrou na grade curricular. Como no ano de 1996, foi inserido junto a LDB o ensino obrigatório das aulas de artes nas instituições de ensino em todo o Brasil, a música passou então, a fazer parte da grade curricular inserida nas aulas de artes.

De acordo com a lei anterior n° 5.692/1971, a música era trabalhada na disciplina de artes plásticas junto com teatro, numa participação implícita. Durante a vigência dessa lei, a música ficava como optativa, uma vez que a instituição escolhia os conteúdos a serem trabalhados durante as aulas de artes. Ela talvez, por falta de qualificação dos professores licenciados em artes ou por opção, não era muito aplicada nas aulas. O ensino se voltava muito mais para as artes plásticas e ao conhecimento do mundo através das artes visuais.

Já na lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi inserido a obrigatoriedade do ensino de artes conforme texto a seguir:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento

escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

> § 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.
>
> § 2º. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996)

A lei 9.394/96 declara que o Estado tem o dever de garantir o acesso às condições mais elevadas do ensino, da pesquisa, e da criação artística (FERNANDES, 2004) aos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), tendo cada um deles os seus objetivos atendidos. As subdivisões dos objetivos ficaram dispostas da seguinte maneira: na educação infantil quanto ao ensino da arte fica subentendido que ela também deve estar presente. Assim sendo, a normatização curricular nacional para tal nível de ensino; neste caso, a música também está incluída, já que faz parte do campo das artes, no ensino fundamental seguindo o artigo 32 da LDB/96 cita que o ensino das artes deve buscar a compreensão natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes, e dos valores em que se fundamenta a sociedade. E, por fim, como objetivo para o ensino médio a educação tecnológica básica, compreensão do significado da ciência, das letras e das artes quanto ao ensino médio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a música também está incluída (FERNANDES, 2004).

Vimos historicamente, que o processo de ensino da música nas instituições de ensino do Brasil desde o canto orfeônico na década de 1940 perpassando pela década de 1970 com a criação da educação artística, que tornou o ensino da música integrado às demais áreas das artes. Para entendermos a homologação do ensino obrigatório da música, nas escolas, nos dias atuais, remeter-nos-emos à construção da Lei 11.769/08 que torna o ensino da música obrigatório nas instituições de ensino do Brasil. A construção da atual lei se deu a partir de uma série de discussões e encontros entre diversos segmentos da área da música, a fim de dialogarem sobre a necessidade do ensino da música nas escolas:

> “No dia 20 de dezembro de 2004, o governo federal, através do Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro), sediou uma videoconferência entre dez estados que reuniram artistas, músicos, educadores, produtores, compositores e pessoas envolvidas com a música e a cultura em debates para a convergência de idéias na construção de uma grande política nacional voltada para a música brasileira, resultando na criação do Fórum de Mobilização Musical, onde o item “inclusão da música no currículo escolar” ocupa o primeiro lugar em prioridade de mobilização. (ÁLVARES APUD SOBREIRA, 2008, p.45).

De acordo com o autor, em janeiro de 2004, ocorreu o I Encontro do Fórum Permanente de Música de Brasília, como parte do Curso Internacional de Brasília. Neste evento, a música na escola foi colocada, como ponto principal do encontro. E posteriormente seguiram outros eventos conforme podemos perceber:

No dia 30 de maio, realizou-se o Seminário “Música Brasileira em Debate” na Câmara dos Deputados em Brasília. O evento, com o *slogan* “*vamos pôr a música na pauta do país*”, foi organizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP – Núcleo Executivo de Articulação Política). Nos participantes se incluem Deputados, Senadores, o Núcleo Independente de Músicos, Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro, Rede Social da Música, Fórum Paulista Permanente de Músicos e a Associação Brasileira de Música Independente. Várias outras Associações, incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, apoiaram tanto a iniciativa quanto a elaboração de uma agenda política para a área de música no Brasil. Entre os debatedores dos painéis estavam Ivan Lins, Fernanda Abreu, Gabriel o Pensador, o coordenador da Rede Social da Música, o Presidente do Sindicato dos Músicos da Bahia, o Etnomusicólogo Alexandre Hees de Negreiros, representantes do Ministério da Educação e Ministério da Cultura, e a Coordenadora do Núcleo Independente de Música do Rio de Janeiro. No dia 31 de maio houve uma audiência pública no Senado, onde se aprovou a inclusão da música na Subcomissão de Cinema, Teatro e Comunicação Social do Senado. A música também foi incluída nos debates da Comissão de Educação e Cultura da Câmara e do Senado. (ABEM APUD SOBREIRA, 2008, p.46).

A possibilidade de inclusão do ensino da música nas escolas brasileiras foi se tornando cada vez mais “real”, após os encontros citados, a idéia ganhava força principalmente, após receber o apoio de renomados artistas da música popular brasileira como Gabriel o Pensador, Fernanda Abreu, Ivan Lins. O apoio destes músicos, de grande apelo popular teve significativa

importância, para disseminação da idéia, tanto pelos seus currículos musicais, quanto pelo seu apelo público que possibilitou maior visibilidade do movimento, junto aos parlamentares.

Segundo Brasil apud Penna (2008, p.58):

> ”no ano de 2007, o movimento que pleiteia a obrigatoriedade da educação musical, em sua especificidade, nas escolas de educação básica alcançou uma conquista importante: em reunião do dia 4 de dezembro, a Comissão de Educação do Senado Federal aprovou o Projeto de Lei do Senado nº 330, de 2006, que altera o Artigo 26 da Lei nº 9.394/96, acrescentando-lhe novos parágrafos que estabelecem a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º” – ou seja, “o ensino da arte”.

Após a apreciação do projeto de lei apresentado no Senado, o mesmo foi encaminhado à Câmara dos Deputados. Desta forma, dentro de seu processo de tramitação, o projeto seguiu, agora, para apreciação da Câmara dos Deputados. O comprometimento e esforço de diversos movimentos, assim como nomes relacionados à música resultaram na criação do projeto de lei elaborado pela senadora Roseana Sarney, que alterava o parágrafo 26 da Lei 9.394./96 da LDB (Lei de Diretrizes Básicas) a nova lei 11.769/08 foi estabelecida da seguinte maneira, disposta na integra abaixo:

> Art. 1º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o§ 2º deste artigo.” (NR)
>
> Art. 2º (VETADO)
>
> Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.
>
> Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

A lei complementar que tornou obrigatório o ensino da música nas escolas do Brasil foi publicada no dia 19 de agosto de 2008. Com isso, os sistemas de ensino tiveram 3 anos para implantar o mesmo no currículo escolar de acordo com o artigo 3°, porém a preocupação maior é pelo veto do artigo 2°de que trata o § 7º do projeto de lei: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.” Para justificar o veto, alega-se que “a

música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área, não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida" (SOBREIRA, 2008, p.46). Dessa forma fica explicitada e homologada a obrigatoriedade do ensino da música nas instituições de ensino infantil, fundamental e médio em todo o território brasileiro.

Nesse sentido, cabe perguntar: A música já faz parte do currículo escolar nas escolas brasileiras? Qual a importância da música no cotidiano da escola? De que maneira a música pode contribuir com uma perspectiva emancipatória de educação?

Pensando nestes questionamentos passaremos agora a discutir a importância da música e sua inserção no chão da escola.

3 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Com a intenção de discutir a importância da música no cotidiano escolar torna-se relevante considerar a necessidade dela e o papel que a mesma exerce na sociedade em que está inserida. Como já foi visto, no decorrer da segunda parte do artigo, ela teve intensa participação no contexto sócio-político nas décadas de 30 e 40.

A referida manifestação cultural emerge de diversas formas sendo ela instrumental ou canto, estando inserida na sociedade a todo instante, seja pelos meios de comunicação, pelas práticas educacionais, manifestações culturais - cantigas de roda.

Pensando a partir de Hummes (2004), o artigo refere-se à música na seguinte perspectiva:

> Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na Internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, enfim, nos eventos mais variados possíveis (HUMMES, 2004, p.17)

Como parte fundamental de qualquer sociedade a escola tem importante função, tanto para formação de novos cidadãos, quanto para a manutenção ou não de uma classe e em decorrência da necessidade de respeitar a diversidade cultural presente nos referidos espaços. Uma vez que a escola de educação básica é freqüentada por crianças, percebe-se, por intermédio de Hummes (2004), que é nessa etapa da vida onde a música promove grande influência, sendo ela capaz de ser absorvida de forma "natural" sem ao menos necessitar de interferência de outra pessoa ou adulto, ela é capaz de escolher o que ouvir, adequando essa música a seu gosto.

Segundo Campbell (1998) apud Hummes (2004), "a criança é capaz de entender a música de seu tempo e lugar, tanto quanto pela história como por várias outras culturas, ganhando, assim, um maior discernimento intelectual via essas explorações (CAMPBELL, 1998, p. 182)".

> A escola é uma parte importante da sociedade, onde os jovens têm a oportunidade de focalizar o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusive os conhecimentos musicais (HUMMES, 2004, p.22).

Dessa forma, é importante perceber que a escola estabelece uma relação com o contexto no qual está inserido, o que permite perceber que a música ao ser utilizada pela escola, possui potencial para desenvolver uma multiplicidade de possibilidades com os alunos.

Merrian (1964) citado por Hummes (2004) menciona que a música possui várias funções: Primeiro; a função de expressão emocional. De acordo com o autor a música possibilita a liberdade de expressão, por intermédio dos sentimentos, da criação de novas idéias. Para Hummes (2004) "é como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música" (MERRIAM APUD HUMMES, 2004, p. 18), serve como forma de descontração do aluno, possibilita ao aluno um desabafo, expor algo que não conseguiria, por exemplo, durante as aulas expositivas, em que deve permanecer apenas ouvindo a fala do professor.

Outra função da música exposta pelo autor é a do prazer estético. Para Merriam (1964) apud Hummes (2004) no ocidente, a música e estética estão associadas, portanto, cabe à escola permitir em seu cotidiano o diálogo de diversas formas de música, pois de suas formas

de expressão os alunos poderão estabelecer um diálogo com outras maneiras de pensar e conceber esteticamente o mundo.

O autor ainda traz para o debate outra função que considera importante: o divertimento e o entretenimento. O entretenimento está em todas as sociedades. Necessário esclarecer apenas que a distinção deve ser provavelmente entre entretenimento “puro” (tocar ou cantar apenas), ou somente ser ouvinte. Essa função é de suma importância, pois permite uma relação direta com o prazer tão ausente nas escolas atuais.

Outra importante função da música, atribuída pelo autor, é a da comunicação. O autor considera que a música permite comunicar algo. A música não é uma linguagem universal, mas sim, moldada nos termos da cultura da qual ela faz parte. Ela transmite emoção, ou algo similar à emoção para aqueles que entendem o seu idioma. Através da execução de uma música ou por intermédio de sua audição, o aluno pode interagir com diferentes aspectos da sociedade onde vive, transmitindo a história de uma geração para outra, por exemplo.

O autor também atribui outra função à música: a de representação simbólica. Segundo Merrian (1969) apud Hummes (2004) há pouca dúvida de que a música funcione em todas as sociedades como símbolo de representação de outras coisas, idéias e comportamentos sempre presentes na música, através dela representar algo ou alguém, o uso da mesma possibilita aos alunos viverem seus mais diversos personagens imaginários, o que Piaget denominaria de mundo da fantasia, período extremamente rico na infância e que as escolas devem explorar ao máximo.

O autor também atribui à música a função de reação física. Apesar de ser cauteloso o autor confirma “o fato de que a música extrai resposta física é claramente mostrado em seu uso na sociedade humana, embora as respostas possam ser moldadas por convenções culturais. Para o autor, a música também excita e muda o comportamento dos grupos encorajando reações físicas que permitem encarnar vários papéis: guerreiro, caçador, herói, vilão, dentre outros (MERRIAN APUD HUMMES, 2004, p. 19). Essa função é de suma importância para escola, pois nos anos iniciais é necessário que a criança vivencie os diversos papéis sociais (pai, mãe, profissões) associada à característica exposta por Piaget: fase da imaginação.

Porém, o autor nos adverte que a música também pode adquirir uma função de conformidade social na qual se entende que ela pode ser um fator de controle social, advertindo e impondo à sociedade o que seria um sujeito desejável.

Músicas de controle social têm uma parte importante num grande número de culturas, tanto por advertência direta aos sujeitos indesejáveis da sociedade, quanto pelo estabelecimento indireto do que é ser considerado um sujeito desejável. Para o autor, essa é uma das principais funções atribuídas à música. Enquanto conformidade a música na escola, se usada com essa finalidade pode exercer um papel, por exemplo, de exaltação a determinadas formas de pensar e agir, podemos citar a execução do Hino Nacional, mas também músicas que determinam outras práticas de liberdade, revolta, dentre outras.

Partindo do referido pressuposto, é necessário que o professor utilize a música como ponto de partida para dialogar com os alunos sobre as formas de controle e imposição de determinados papéis, por exemplo: as músicas de Funk que sugerem um papel subalterno e submisso às mulheres.

O autor atribui também à função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, neste caso sua música é encontrada no folclore, através de mitos e lendas citados em canções. Em relação à função de validação das instituições sociais, o autor a compara com a função de conformidade às normas sociais que enfatiza através da música o que é próprio e impróprio na sociedade. Podemos encontrar a utilização desta função ao observarmos a realização de uma quadrilha de São João, onde uma tradição folclórica e religiosa é transmitida através das músicas e danças características da festa.

Outra função da música, apresentada pelo autor, é a contribuição para continuidade e estabilidade da cultura. Com base nas funções já citadas, a música ao transmitir educação, ela controla os membros errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura.

O autor atribui ainda à música a função de contribuição para a integração da sociedade que vai de encontro com as funções já citadas, pois através dela é possível promover a integração dos sujeitos inseridos na sociedade. Essa função é de suma importância, portanto ela promove um movimento integrador na escola. Podemos usar o exemplo das músicas infantis que sugerem aos alunos realizarem ações em conjunto, como exemplo a brincadeira do

“roubou pão na casa do João”, onde os alunos interagem uns conhecendo os outros através da música reproduzida e reinventada a cada novo nome a ser dito.

Assim, baseado em Hummes (2004, p.21) podemos perceber que “o ensino da música abre possibilidades para a construção de conhecimento tanto quanto outras áreas de ensino dentro da escola”, pois a música apresenta caráter de criação e recriação a partir da expressão pessoal, possibilitando ao aluno demonstrar sua satisfação ou insatisfação por intermédio da mesma, sendo ela cantada, descrita através de uma letra ou reproduzida através de sons originários de instrumentos musicais.

A partir das funções atribuídas por Merrian citado por Hummes (2004) podemos nos referir à música na escola como um possível agente transformador, uma vez que possibilita ações como expressão dos sentimentos, interação social, possibilitando assim ao aluno expressar o que está sentindo indireta ou diretamente além de possibilitar a troca de idéias com demais sujeitos da sociedade, aumentando assim sua capacidade de leitura (linguagem corporal) da realidade da qual está inserido, é importante salientar que a sociedade é o local onde o sujeito vive e onde a escola está inserida sendo parte ativa.

Enfim, Chiqueto (2008) menciona que o ensino da música na escola apresenta caráter facilitador da aprendizagem de outras disciplinas, sendo assim, importante na formação global do aluno, o ensino desta vai muito além do ensino de uma técnica vocal, instrumental ou de leitura de partituras, ela tem como finalidade “desenvolver no aluno o gosto pela musica e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se através dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio musical que a humanidade vem construindo” (p.6).

4 A MÚSICA E O COTIDIANO ESCOLAR: INFLUÊNCIAS NA CORPOREIDADE

Pensar a música na escola nos remete a pensar, como já foi mencionado, nas possíveis interferências pedagógicas para os alunos da educação básica. Diante disso, torna-se relevante perceber que ao se reportar ao processo de ensino e aprendizagem, vincula-se também a

formas ou maneiras de como o corpo apreende os conhecimentos produzidos historicamente: as teorias da aprendizagem.

Diversos teóricos buscaram compreender o processo de construção humana para interpretar, sistematicamente a área de conhecimento denominada de teoria da aprendizagem: Bruner, Rogers, Skinner, Piaget, Ausubel, Vygotsky, dentre outros (MOREIRA, 1999).

Pensar nesta perspectiva permite algumas reflexões: como se efetiva o processo de aprendizagem? Como se processa no corpo a aquisição de novos conhecimentos?

Ao considerar as reflexões supracitadas é importante perceber que qualquer teoria da aprendizagem e obviamente seus teóricos, buscam explicar como se efetiva a aprendizagem, por exemplo: a teoria piagetiana é uma teoria centrada no desenvolvimento cognitivo.

De uma maneira em geral as definições de aprendizagem se referem à cognitiva, como sendo aquela que resulta no armazenamento organizado de informações, de conhecimentos, na memória do ser que aprende (MOREIRA, 1999). No entanto, o corpo que aprende é dicotomizado? Possui várias partes? O aprendizado é algo que perpassa todo o corpo ou apenas o aspecto cognitivo?

Assim, vamos conceber a aprendizagem da música por intermédio da corporeidade, pois nos permite perceber a aprendizagem como algo que perpassa o corpo.

Dessa forma, optou-se em trabalhar com o conceito de “Corporeidade” a partir do que Najmanovich (2001) considera como sujeito encarnado. Na ótica da autora, o sujeito encarnado e sua corporeidade se definem como sistemas sensíveis e em constante troca com o contexto no qual o sujeito se constituiu. Partimos do pressuposto de que estamos imersos em uma tessitura fluente de relações que implicam estarmos comprometidos com uma dinamização de correlação com o mundo vivido.

Najmanovich (2001) ainda menciona que o mundo que distinguimos, não é um mundo constituído de forma independente, mas um mundo “enatuado”, que somente é possível pensar o mesmo na experiência contextualizada, corporalizada e histórica.

Assim, a corporeidade constitui-se na dependência do mundo vivencial, portanto, através da multiplicidade de percepção do sujeito encarnado.

Ao aceitar esta multidimensionalidade da experiência, nos vinculamos à idéia de que a dicotomia - corpo e mente - é algo totalmente diferente da concepção de sujeito encarnado, pois, a enação é a expressão que emerge ao focalizar a diversidade experiencial corporalizada que está entretecida pelos territórios plurais constituídos através das múltiplas vivências. Pensando a partir do referido conceito (corporeidade) cabe pensar em alguns aspectos: A música amplia a capacidade de compreensão de mundo? O ensino da música auxilia o sujeito a desenvolver outras formas de diálogo com o mundo vivido?

> A música é uma forma de linguagem que faz parte da cultura humana desde tempos remotos. É uma forma de expressão e comunicação e se realiza por meio da apreciação e do fazer musical (BRITO APUD CHIQUETO, 2008, p.6).

Seja tanto do lado físico quanto no psicossocial, a utilização da música como forma de expressão corporal sempre foi rica em possibilidades de vivências.

Ao nos depararmos com o Souza e Santos (2009, p.111) e a descrição de que os “corpos em vibração produzem sons, e isso é familiar na nossa experiência cotidiana”, podemos definir sons no contexto musical como sendo as vibrações produzidas no ar por algum instrumento musical ou pelas cordas vocais, dentro do espectro audível de 20 Hz até 20 KHz.

A música é uma combinação de sons, e uma única definição sobre ela é impossível de se fazer. Porém, o que buscamos considerar é que a mesma é a arte de pensar por meio de sons. Os sons saem dos instrumentos, de objetos e do aparelho vocal, propagam-se pelo ar até o tímpano, depois até o ouvido interno.

Como vimos, a música é composta de diversos fatores, e como ela pode influenciar tanto em nossas vidas, quantos de nós já fomos pegos cantando uma canção, fazendo simples sons com a boca, simulando um arranjo perfeito, reproduzindo uma bela letra junto a sua melodia?

> A música trabalha os hemisférios cerebrais, equilibrando o pensar e o sentir. A percepção auditiva trabalha a afinação. A melodia trabalha diretamente o emocional. A harmonia desenvolve o racional e a inteligência. A coordenação

> motora e movimentos são estimulados através da pulsação rítmica. É sabido que ela auxilia na aprendizagem da matemática, desenvolve a concentração, habilidades intelectuais, raciocínio lógico, etc. Contudo, para os profissionais da área de educação musical, o valor da música transcende a idéia de apenas auxiliadora às outras áreas do conhecimento (PEREIRA; AMARAL, 2010, p.2).

Se considerarmos que o ensino da música nos permite trabalhar com o corpo na dimensão da corporeidade - a mesma é formado das marcas deixadas ao longo de nossa vida, as influências externas que moldam nossa personalidade (FREITAS, 1999).

> O corpo humano, como corporeidade – como permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário, estende-se por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem. O corpo confere-lhes um significado e sua utilização passa por um processo de aprendizagem construtor de hábitos (FREITAS, 1999, p.53).

O que buscamos frisar é o que expõe Silva (2006) para o ensino da música: a música permite vivenciar cinco saberes: saber criar, saber brincar, saber sentir, saber pensar, que nos levarão ao saber humanizar-se viabilizando desta forma, um novo processo de formação humana.

Para Silva (2006) o saber brincar, apresenta em seu cerne a pedagogia vivencial, o que nos movimenta a conceber uma episteme fundada no sentimento de viver a vida. “O saber sentir advém do princípio de que o sentimento é constituído por dois elementos complementares, enredados, nunca dicotomizados: uma atividade corporal e a percepção mental dessa atividade” (LOWEN APUD SILVA 2006, p. 214). O sentir como força que entrelaça a mente e o corpo, ligando a mente consciente à atividade corporal.

Já o saber criar, permite a interação com a matéria, a energia, o corpo. Para o autor, a experiência fundada nestes três saberes supracitados nos “levará à construção de um novo saber pensar, que tem como princípio, partir-se do conhecido para um novo pensar” (SILVA, 2006, p. 214), para outra compreensão de mundo mais solidária, coletiva e por que não dizer humana.

> Convivendo com o grupo, verificamos que é possível modificar a visão de mundo e passar a ver o cotidiano de outra forma: a palavra diversidade adquiriu novos contornos. Por exemplo, conversando com as crianças, foi possível observar que ainda que habitassem o mesmo bairro, freqüentassem a mesma escola, possuíam histórias de vida diferentes, famílias com costumes diferentes, não cabendo a nós julgar o correto ou incorreto. Ao propor uma convivência em grupo no sentido de valorização da singularidade de cada um, foi possível aprender a valorizar essa diversidade exposta em palavras, atitudes, canções e músicas compartilhadas no grupo (TARGAS; JOLY, 2009, p. 121).

Targas e Joly (2009) durante o processo de pesquisa perceberam que a música se apresentou como um contraponto, uma abertura de diálogo, para que os discentes pudessem perceber outras possibilidades de trocas com a realidade vivida.

Retomando a discussão a respeito das práticas corporais, acreditamos ser relevante perceber o enredamento entre a prática corporal, sensações e percepções e a produção de formas de compreensão do mundo.

Florisbelo e Pinheiro (2007) reiteram que o grupo Barbatuques, que utiliza os sons produzidos pelo corpo, produz percussão corporal priorizando o aquecimento vocal; o alongamento corporal; explora todos os sons possíveis de se extrair do corpo e da voz, com o intuito de obter uma boa percepção rítmica, consciência corporal e coordenação motora; preocupa-se com o aprendizado de ritmos brasileiros, utilizando sons corporais; empregam exercícios de imitação rítmica, jogos musicais e a improvisação como ferramentas de exploração da criatividade.

Finalizando, a música possui um caráter de formação global, pois possibilita inúmeras maneiras de expressão e aprendizado através dos gestos corporais, além de proporcionar prazer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos o processo de pesquisa nos deparamos com a música como possível interventor na corporeidade, uma vez que vimos nela uma forma de linguagem corporal.

Ao fazermos uma varredura histórica nos deparamos com a música já introduzida no meio escolar. Historicamente a música começou a ser introduzida na escola através do canto orfeônico que em meados da década de 1930 através de João Gomes Júnior, Fabiano Lozano e João Batista Julião. O ensino do canto orfeônico estabeleceu um marco no ensino musica do Brasil tendo como forte incentivador Heitor Villa Lobos, nessa, época a música apresentou características de manutenção da ordem pelo seu rigor disciplinar e por suas letras, apropriada politicamente por Getulio Vargas perdeu espaço nas escolas, a partir da década de 1970 a música passou a ter um novo sentido uma vez que introduzida a nova disciplina Educação Artística, a música passou então a ter papel meramente coadjuvante uma vez que fazia parte de uma disciplina obrigatória e não necessariamente era obrigatório o seu ensino.

Em 1996 ocorre o começo de uma nova cara para a música na escola com a criação da lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a criação dessa lei de obrigatoriedade do ensino das artes nas instituições de ensino promoveu então um renascimento do ensino da música que tomou corpo no inicio dos anos 2000, impulsionados por defensores desta, alguns famosos e apoiados por uma determinada classe política, que em 19 de agosto de 2008, tem publicada a lei que altera o parágrafo 26 da Lei 9.394./96 da LDB (Lei de Diretrizes Básicas), tornando assim obrigatório o ensino de música nas instituições de ensino; porém não exclusivo do componente curricular.

A partir deste apanhado histórico, buscamos demonstrar através da pesquisa a importância do ensino da música no cotidiano da escola, através de Hummes (2004) fundamentamos as funções da música e a suas influências na vida das pessoas.

Finalizando, fizemos o questionamento sobre a influência que a música pode proporcionar na corporeidade. Dessa forma, partimos da definição de Najmanovich (2001), que atribui ao homem o papel de sujeito, através de suas experiências.

A partir deste pressuposto, buscamos discutir a importância e a influência da música na corporeidade. A música se configurou, em todo o trabalho, como uma linguagem corporal capaz de produzir no corpo reações, que alteram suas características socioculturais possibilitando àquele que escuta assimilar algo que talvez por outra linguagem não o conseguisse.

A música permite ao sujeito expor seus sentimentos através do seu canto, da sua letra, da dança estimulada por diversos tipos som, a linguagem musical oportuniza aos indivíduos, exteriorizar suas angústias, alegrias, tristezas, dentre outros.

Enfim, se pensarmos a corporeidade enquanto forma de pensar do individuo podemos citar à música como modo de enxergar a sociedade na qual vive, sem contar nos aspectos que dizem respeito ao conhecimento corporal da criança onde deparamos com a música citando partes do corpo ao qual letra, melodia, canto são acompanhados de seus movimentos ao quais os alunos passam a conhecer e reconhecer suas diferentes partes.

Consideramos ao final de nosso trabalho que a música é uma forma de linguagem que pode e deve ser utilizada como uma ferramenta de suma importância e indispensável na formação humana.

6 REFERÊNCIAS BILBIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 23/03/2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei n 11.769/2008. Altera a lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm >. Acesso em: 23/03/2011.