

Tempos e contratempos na educação musical escolar

Célio Roberto Eyng¹

Maria Terezinha Bellanda Galuch²

Resumo: A proposta do texto é problematizar a obrigatoriedade do ensino da música no contexto escolar. Por meio da análise de transcrição de diálogo estabelecido entre o professor-pesquisador e as crianças e adolescentes envolvidas na resolução de exercício proposto em sala de aula, destaca-se a importância da apropriação de conceitos musicais teóricos.

Palavras Chave: Educação musical; experiências educativas; percepção musical; aprendizagem conceitual; teoria histórico-cultural.

Rhythms and counter-rhythms in school music education

Abstract: Mandatory teaching of music in the school context is problematized and discussed. Act 11769 of 2008 on the legitimating of musical education shows the specific reasons for this type of knowledge. This research discusses procedures developed with a group of 5th stage primary school students during Art lessons in 2006. The importance of appropriation in music theoretical concepts is emphasized through the analysis of the transcription of a dialogue between the teacher-researcher and children and teenagers who had to solve the exercises proposed in the classroom.

Keywords: musical education; educational experiences; musical perception; conceptual learning; historical and cultural theory.

Introdução

Quando se volta o olhar para o ensino da Arte, na atualidade e, em especial, para a educação musical, podem-se inferir as limitações presentes na proposta oficial. Com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a redação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (BRASIL, 2008, p. 1). Por conseguinte, com a letra da Lei outorgando a legitimidade da música na escola, os estabelecimentos de ensino terão até três anos para se adaptarem às exigências da nova regulamentação. Em veto ao artigo 62 da mesma legislação salienta-se, porém, que o ensino da música não será necessariamente ministrado por professores com formação específica na área.

Ao considerar tal realidade, torna-se oportuno indagar: Como serão as aulas de música? Que profissionais ministrarão os conteúdos? Quais metodologias serão empregadas? Haverá materiais disponíveis para a prática musical? Os alunos apropriar-se-ão de conceitos musicais relevantes para a compreensão do processo sonoro? Em última análise: o ensino promoverá a sensibilização dos alunos com relação aos objetos musicais?

Ao se discutir sobre a inserção da música no currículo escolar, é necessário considerar as especificidades desse tipo de conhecimento. Para lecionar conteúdos musicais é imprescindível a organização de atividades que promovam o desenvolvimento do ouvido musical. Conforme aponta Rubinstein (1973):

¹. Atualmente é professor Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Francisco Beltrão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem musical, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, educação musical, ensino fundamental, ensino e aprendizagem conceitual em Música e Arte.

². Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, educação, ensino fundamental, ensino e aprendizagem conceitual.

O ouvido musical, no mais amplo sentido da palavra, ultrapassa, por assim dizer, não só os limites da sensação, mas também os da percepção. O ouvido musical, compreendido como a capacidade de perceber imagens musicais e de as representar, está inseparavelmente ligado à memória e à imaginação (RUBINSTEIN, 1973, p. 105).

Por meio da citação acima se pode vislumbrar as funções psicológicas envolvidas no desenvolvimento do ouvido musical. A sensação auditiva, longe de se constituir uma via isolada no organismo, pois é a fonte receptora das vibrações sonoras, prescinde de um conjunto de processos interligados que contribuem na atividade interpretativa do indivíduo sobre o fenômeno sonoro. Conforme definição de Rubinstein (1973, p. 83), “as sensações auditivas são o reflexo das ondas sonoras que atuam sobre o receptor auditivo, as quais são produzidas por um corpo oscilante e representam uma alteração de condensação e atenuação do ar”. Propriedade elementar nos animais e nos seres humanos, a sensação auditiva não encerra a sensibilidade estético-musical de uma pessoa, nem tampouco esta se constitui pela soma de sensações isoladas (LURIA, 1991).

Se o desenvolvimento do ouvido musical não se reduz às sensações auditivas (embora sejam indispensáveis aos ouvintes), torna-se relevante compreender outros fatores que interferem no processo de sensibilização sonora de um indivíduo. De acordo com Luria (1991, p. 38), “os processos reais de reflexos do mundo exterior vão muito além do limite das formas mais elementares”. A percepção dos sons e ruídos, por exemplo, relaciona-se à capacidade de “reunião das excitações que chegam ao cérebro em séries sucessivas” (LURIA, 1991, p. 86).

De origem histórico-cultural e não biológica, o mundo de excitações sonoras criado pela humanidade pode ser resumido em dois sistemas complexos e distintos de percepção auditiva: o sistema musical de códigos e o sistema de códigos da língua (LURIA, 1991). Importa, nos limites deste texto, investigar a finalidade preponderante da audição musical. Na proposição de Luria (1991)

A função básica da audição musical é distinguir as relações sonoras altas e prosódicas (rítmicas), sintetizá-las em estruturas melódicas, criar sons melódicos correspondentes que expressam determinado estado emocional e conservar esses sistemas rítmico-melódicos. Vê-se facilmente que, se nas etapas iniciais de desenvolvimento da audição musical, esse processo de codificação do sistema sonoro tem caráter desdobrado, na medida em que vai sendo exercitado esse processo se reduz, formando-se no homem unidades maiores de audição musical e tornando-se capaz de distinguir e conservar vastos sistemas integrais de melodias musicais (LURIA, 1991, p. 90-91).

Compreende-se que o desdobramento da audição musical em processos complexos de análise e síntese de unidades melódicas, por exemplo, torna-se possível pela atuação integrada de funções psicológicas como a memória e a imaginação. De que forma se viabilizaria a apreensão da dinâmica dos sons organizados em melodias se não fosse possível relacionar passado, presente e futuro?

Por isso, parece oportuno considerar o ouvido musical como um órgão funcional que, por meio da atividade integrada da sensação, da percepção, da memória, da imaginação, da atenção, do sentimento e do raciocínio, permite ao ser humano apropriar-se da cultura musical objetivada na sociedade desenvolvendo, assim, uma aptidão específica. Não há dúvida de que aptidões como a formação da

sensibilidade estético-musical tornam-se viáveis pela educação. Conforme salientam Forquin & Gagnard (1982):

A cultura musical é antes de mais nada e sobretudo a possibilidade de uma *percepção diferencial* (perceber as diferenças entre as partes de uma obra, entre as obras de um determinado compositor, etc.), também, portanto, de reconhecimento de semelhanças, ou seja, a possibilidade de *identificar* (tal trecho como sendo de tal autor, pertencendo a tal gênero de música, etc.). Ora, essa percepção de diferenças e de semelhanças, condição de sensação de familiaridade, é tornada possível pela constituição de esquemas acústicos, verdadeiros *padrões* interiorizados de tipo *operatório* (produzidos por um duplo processo de assimilação-acomodação sensorial), e esses *esquemas* só podem ser produtos da educação. Não *existe, portanto, acesso possível à música sem a educação* (exceto em *casos excepcionais* que só podem servir para desviar a atenção do problema geral, e *funcionam*, aliás, como verdadeiros *mitos sociais*, o mito do autodidata geral e solitário, ou o mito da fulgurante vocação tardia...) (FORQUIN & GAGNARD, 1982, p. 77-78).

O desenvolvimento da percepção diferencial, que se caracteriza pela capacidade de perceber as diferenças e semelhanças entre trechos de uma obra ou entre gêneros musicais distintos, quer seja de um compositor ou de compositores diferentes, apresenta-se como uma proposta plausível para a educação musical escolar. No entanto, ressalta-se que procedimentos mais elaborados como a aprendizagem da leitura musical, do solfejo e da prática instrumental com consistência teórica, valendo-se do estudo das divisões rítmicas e das relações intervalares entre outros, trariam uma conotação apropriada ao enunciado da lei “a música deverá ser conteúdo obrigatório (...)” (BRASIL, 2008).

Relato de um experimento didático com música na escola

Entre os tempos e contratempos em que a música vem sendo composta na escola, realizou-se uma investigação didática no período de fevereiro a dezembro de 2006 em uma turma de quinta série do ensino fundamental, nas aulas da disciplina de Arte. A classe selecionada para a realização da investigação, aqui denominada pelo pseudônimo de quinta série "Dó", era composta por 33 alunos com idade entre 10 e 14 anos. Os dados coletados para análise foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada com os alunos, fotocópia do caderno de um aluno escolhido aleatoriamente e três sessões de filmagens de aulas.

Neste artigo, analisam-se os processos de generalização e abstração. Podem ser vislumbradas outras funções psicológicas envolvidas na aprendizagem musical: atenção, memória, sensação, percepção, imaginação e emoção. Por mais que na sua totalidade os processos psíquicos possam ser classificados e conceituados isoladamente, tal concepção só acontece num plano “ideal”, pois a compreensão da atividade consciente demanda a interferência mútua de diferentes funções e processos psicológicos.

A análise dos processos psicológicos de abstração e generalização não suprime a intermitência de uma série de fenômenos psíquicos. Por exemplo, basta citar a execução de um compasso simples em dois por quatro (2/4) com uma semínima (nota de um tempo) no primeiro tempo e duas colcheias (notas de meio tempo cada) no segundo tempo. Um fator determinante para a correta execução desse motivo

rítmico é voltar-se atentamente para a marcação, seguir o andamento sem oscilações e realizar a divisão apropriada do tempo musical. Para um músico experiente e familiarizado com o sistema musical teórico, o grau de complexidade não é percebido, pois uma série de operações já foi apropriada durante o processo de aprendizado musical. Podemos relacionar esta tipologia comportamental ao conceito de comportamento fossilizado explicado por Vigotski:

Em psicologia podemos encontrar com bastante frequência processos já fossilizados, quer dizer, que por haver tido um longo período de desenvolvimento histórico se tem petrificado. A fossilização da conduta se manifesta, sobretudo nos chamados processos psíquicos automatizados ou mecanizados. São processos que por seu longo funcionamento se tem repetido milhões de vezes e, devido a isso, se automatizam, seu aspecto primitivo e sua aparência externa não revela sua natureza interior; podemos dizer que perdem todos os indícios de sua origem. Graças a essa automatização sua análise psicológica resulta muito difícil (VYGOTSKI, 1995, p. 105).

Se para o músico experiente, a execução correta da figura rítmica transcrita acima denota um comportamento fossilizado, para a criança ou o adolescente que estão sendo iniciados no domínio instrumental da linguagem musical exige-se uma série de operações: a atenção voluntária, que evita a dispersão aos estímulos diversos para concentrar-se num foco específico; a acuidade das sensações visuais e auditivas, assim como da percepção de tempo e espaço (os movimentos do corpo, os gestos, os signos); a ativação da memória mediada pelos símbolos musicais, pelo próprio som ou pela intersecção de ambos; o desprendimento de interesse do aluno na realização da atividade; o envolvimento emocional com os erros e acertos e com o ritmo musical em compasso ou descompasso; a atividade imaginativa estabelecendo relações entre o que está sendo tocado e o que se pode tocar ou criar na seqüência. Funções psicológicas importantes para o aprendizado musical possuem uma ação recíproca, embora seja possível enfatizar mais este ou aquele aspecto. A desenvoltura na realização de atividades de execução e compreensão de um compasso simples depreende operações mentais complexas, como a articulação entre sons, signos e conceitos e a coordenação motora correspondente à necessária prática instrumental.

Dessa forma, compreende-se a relevância que o desenvolvimento cultural de processos psicológicos como a generalização e a abstração pode assumir no tocante ao domínio dos conceitos musicais sistematizados. Conforme afirmam Vigotski e Luria:

A abstração é um dos instrumentos mais poderosos que o desenvolvimento cultural cria na mente do ser humano. Seria errado pensar que a abstração na mente de um adulto cultural é uma espécie de processo específico ou função especial que se combina a outras funções e, juntamente com elas, constitui nossa vida intelectual. Muito mais correto seria dizer que, na mente da pessoa cultural, a abstração é parte integrante, necessária, de todo tipo de processo de pensamento, uma técnica criada no processo de desenvolvimento da personalidade, e condição e instrumento necessário de seu pensamento. (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 201).

Ao se constituírem partes integrantes e necessárias do pensamento humano, os processos de abstração e generalização apresentam, com relação à aprendizagem

musical sistematizada uma importância substancial, pois possibilitam a correlação entre os sons e a linguagem musical propriamente dita, além de permitir a leitura, a escrita e a interpretação da partitura, assim como a compreensão dos conceitos musicais envolvidos em tal atividade. Conforme aponta DAVIDOV (1988, p. 101) “[...] a formação, nas crianças, das generalizações conceituais se considera uma das finalidades principais do ensino escolar”. Entende-se que o papel fundamental das abstrações e generalizações conceituais na constituição da consciência humana pressupõe que o ensino escolar promova o desenvolvimento, nas gerações futuras, dos instrumentos pertinentes ao pensamento categorial. Decorre dessa pertinência subjacente à educação escolar a necessidade de os alunos se apropriarem de parte do conhecimento objetivado na história da humanidade.

Com base nesses pressupostos teóricos, busca-se analisar os processos psicológicos de abstração e generalização que consubstanciaram a aprendizagem de conceitos musicais sistematizados na escola. A importância de tais processos pode ser melhor compreendida na medida em que se desvela a classificação categorial que sustenta a intensa movimentação do pensamento verbal e lógico complexo dos alunos. Nas palavras de Luria:

Classificação categorial implica pensamento verbal e lógico complexo que explora o potencial da linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral. Deve-se notar que o pensamento 'categorial' é bastante flexível; os sujeitos passam prontamente de um atributo a outro e constroem categorias adequadas. Classificam objetos pela substância (animais, flores, ferramentas), pelo material (madeira, metal, vidro), pelo tamanho (grande, pequeno), pela cor (claro, escuro) ou por outra propriedade. A capacidade de se mover livremente, de mudar de uma categoria para outra é uma das características principais do 'pensamento abstrato' ou do 'comportamento categorial' essencial a ele (LURIA, 1990, p. 65-66).

No intuito de compreender como o pensamento 'categorial' se desenvolve por meio da aprendizagem de conceitos musicais sistematizados, atenta-se para o conceito de “nota” musical trabalhado com os alunos da 5ª série em que foi realizada a investigação e a sua simbologia correspondente. Durante o primeiro bimestre, foram estudadas as seguintes figuras rítmicas: semibreve, mínima, semínima e colcheia. Cada figura rítmica, por meio de seu signo próprio, representa uma unidade de tempo: 4 tempos, 2 tempos, 1 tempo e ½ tempo, respectivamente. Assim, temos uma categoria classificatória bem definida: a de duração sonora.

Contudo, estes mesmos signos utilizados na representação do tempo que se estende cada som ou pausa, dependendo da localização onde são postos no pentagrama (a partitura convencional de 5 linhas), acabam significando, também, a categoria de altura sonora, que corresponde às chamadas notas musicais: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si. Dessa forma, os alunos precisam articular tanto a duração quanto a altura dos sons, valendo-se dos signos representativos que contribuem para a correta grafia do fenômeno sonoro.

Com a análise destas convenções, constata-se que o conceito de nota musical, por exemplo, abarca não só a altura do som, mas também a sua duração determinada. Conseqüentemente, o que inicialmente significava para os alunos apenas o tempo musical, agora precisa englobar o conceito de altura (a frequência específica de cada

som), sendo que as linhas do pentagrama servem de referência para a localização das notas musicais.

Por isso, busca-se investigar as operações mentais dos alunos que, de alguma forma, eram externalizadas na resolução dos exercícios propostos, seja pela fala, pela escrita ou pela execução instrumental. O grau de dificuldade inerente à apropriação de tais conceitos exigiu uma série de intervenções corretivas, demonstrativas e explicativas que reafirmam a importância do trabalho docente no ato educativo.

Nos limites desse artigo, transcreve-se parte de um diálogo entre o professor-pesquisador e os alunos no decorrer de uma das aulas que compõe a investigação didática. O recorte da cena corresponde ao momento em que se realizava a correção de uma atividade que envolve o domínio teórico de conceitos como os de pulso, nota e compasso. Após a transcrição do trecho específico, analisam-se como os processos de abstração e de generalização podem desenvolver nos alunos uma compreensão diferenciada da linguagem musical, uma vez que permitem uma atitude de desprendimento com relação aos aspectos empíricos da experiência sonora.

Transcrição

Professor: Sempre na segunda linha a nota é?

Alunos: sol.

Professor: Muito bem. O que é o quatro por quatro (4/4)?

Alunos: Fórmula de compasso (poucos respondem num primeiro momento, na seqüência, os demais confirmam). Quatro semínimas por compasso (alguns alunos se adiantam e complementam a resposta).

Professor: (o professor escreve na lousa a resposta e chama a atenção dos alunos para a grafia correta da palavra compasso). São quatro o quê por compasso?

Alunos: Semínimas.

Professor: Então, o número de cima indica o quê?

Alunos: Quantidade de notas. (O aluno "D" se adianta e aponta o significado do denominador).

Professor: (confirma a resposta dos alunos e a escreve na lousa). E esse número quatro? (referindo-se ao denominador).

Alunos: É o número da semínima.

Professor: Tem que escrever isto? Vamos lá! (escreve no quadro e fala em conjunto com os alunos). Quatro semínimas por compasso.

Professor: Todo mundo concorda que é uma semibreve em sol?

Alunos: Sim.

Professor: Certeza?

Alunos: Sim. (com veemência; uma aluna afirma: certeza absoluta!).

Professor: Olha só: esse símbolo aqui é uma semibreve...

Alunos: É sol (antecipando a seqüência da resposta).

Professor: E está na segunda linha... Só pode ser?

Alunos: Sol.

Professor: Por isso que serve a clave de Sol: Para indicar que na segunda linha a nota sempre é?

Alunos: Sol.

Professor: Certo. Então, esta é uma nota de quantos tempos?

Alunos: Quatro.

Professor: É uma nota longa ou curta?

Alunos: Longa. (o aluno "D" responde que é a mais longa).

Professor: É a nota mais longa que já estudamos até hoje. Esse sinal aqui é o quê?

Alunos: A barra de compasso.

Professor: Barra de compasso. (o professor anota a resposta na lousa). Pra quê que serve?

Alunos: Para separar os compassos.

Professor: Agora, aqui, nesse compasso, que é o segundo compasso que eu escrevi no quadro (uma aluna fala simultaneamente que a semínima vale um tempo), eu tenho notas que são o quê?

Alunos: Semínima.

Professor: São todas semínimas, não são?

Alunos: São quatro semínimas (um aluno se adianta na resposta).

Professor: São quatro semínimas de um tempo cada uma. Semínima é um tempo (o aluno “D” fala concomitantemente que colocou semínima). Agora, precisamos saber...? (os alunos se antecipam: a nota) a nota. (os alunos começam a opinar: o aluno “D” diz que a nota está acima da linha de sol; uma aluna diz que é fácil). Vamos calcular! Entre a segunda e a terceira (linha) a nota é?

Alunos: Lá.

Professor: Por que a ordem é?

Alunos: Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó, ré, mi...

Professor: Então, depois de sol vem?

Alunos: Lá.

Professor: Depois de lá vem?

Alunos: Si.

Professor: Então, em cima da terceira linha só pode ser o quê?

Alunos: Si. (uma aluna se confunde com a nota seguinte e diz ré).

Professor: Si. O “ré” nós ainda não chegamos. Depois de si vem que nota? (os alunos se dividem entre dó e ré; o aluno “D” responde “dó”, com convicção).

Professor: Entre a terceira e a quarta linha é?

Alunos: Dó.

Professor: Mas eu não coloquei dó aqui, né?

Alunos: Não.

Professor: Não. Então essa nota é qual?

Alunos: Ré.

Professor: Ré. Na quarta linha só pode ser ré. Depois de ré que nota vem?

Alunos: Fá (um aluno aponta a nota que está escrita a seguir). Mi. (a maioria dos alunos responde de forma enfática).

Professor: Mi. Mas na partitura eu escrevi?

Alunos: Fá.

Professor: Fá. (os alunos insistem em antecipar o nome da nota seguinte: sol '1' ou sol 'agudo'). O sol mais agudo que o compasso anterior. Uma barra de compasso de novo. Agora sim, apareceu uma figura diferente. Que figura é essa?

Alunos: Uma mínima (o aluno “D” responde de maneira mais complexa, já colocando a nota: uma mínima no sol '1').

Professor: Uma mínima no sol '1'. Uma mínima vale quantos tempos?

Alunos: Dois. (apenas dois alunos respondem, entre eles o aluno “D”).

Professor: Dois. Só têm dois alunos que sabem que são dois?

Alunos: Dois. (a maioria responde enfaticamente o valor da mínima).

Professor: Agora, essas “notinhas” aqui são o quê?

Alunos: Colcheias. (alguns alunos respondem: duas colcheias).

Professor: Colcheias. (escreve na lousa).

Alunos: Ré e si. (os alunos antecipam a pergunta do professor com relação ao nome das notas).

Professor: Ré e si (confirmando a resposta).

Alunos: Ré em cima e si em baixo (o aluno “D” responde).

Professor: Porque eu estou voltando na escala. Eu estava subindo a minha música... Eu fazia então: sol, si, ré, fá, sol '1', sol '1', ré, si, sol. (os alunos repetem em voz alta a

seqüência das notas do exercício). Voltei para o sol inicial, só que esse sol aqui vale quantos tempos?

Alunos: Um (a maioria responde um; o aluno “D” enfatiza: um, porque é uma semínima).

A atividade transcrita acima faz parte da primeira sessão de filmagens realizadas com a quinta série “Dó”. Ela representa, assim, um momento imprescindível na ascensão do sincretismo dominante dos alunos (o plano sensível ou concreto inicial) com relação à compreensão dos aspectos constituintes da música para um processo analítico por excelência, consubstanciado pela insistente provocação de pensamento 'abstrato'. Nesse sentido, concordamos com Davidov:

O movimento da percepção ao conceito é uma passagem do concreto, sensorial para o abstrato, imaginável. Que função cumpre a generalização conceitual que surge nesta passagem?

Semelhante generalização permite aos alunos realizar uma operação que têm grande importância em toda sua atividade de estudo: a sistematização (ou classificação). Uma das tarefas centrais do ensino consiste, justamente, em dar a conhecer às crianças os esquemas de classificação, que reflitam as correlações dos conceitos em uma ou outra área (DAVIDOV, 1988, p. 102).

Por ora, vamos nos deter a analisar os processos de generalização e abstração envolvidos na realização da atividade desenvolvida com a quinta série “Dó”. Recorre-se a Davidov, quando diz:

A generalização se examina em uma relação inseparável da operação de abstração. A separação de uma certa qualidade essencial como comum inclui seu desmembramento de outras qualidades. Isto permite à criança converter a qualidade geral em um objeto independente e especial das ações que se seguem (a qualidade geral se designa com alguma palavra). O conhecimento do comum, sendo o resultado da comparação e de sua fixação na palavra, sempre é algo abstrato, imaginável (DAVIDOV, 1988, p. 101-102).

De acordo com a proposição de Davidov (1988, p. 100), “[...] o processo de generalização consiste em que a criança, por meio da comparação, separa do grupo de objetos algumas propriedades (qualidades) repetidas”. Por meio da generalização conceitual o aluno pode aplicar uma mesma categoria classificatória em situações distintas.

Com base nos estudos de Davidov, da situação de ensino transcrita pode-se destacar alguns exemplos típicos de generalização conceitual teórica no campo musical: a localização das notas no pentagrama está relacionada à linha de referência (nesse caso, a linha “dois” que remete à clave de sol); a fórmula de compasso compreende a lógica de que o numerador corresponde à quantidade de notas (valores) e o denominador denota a qualidade (qual valor serve de referência); a barra de compasso possui uma função de organização dos tempos musicais (agrupamento em quatro tempos neste caso); os valores (semibreve, mínima, semínima e colcheia) simbolizam não só o tempo musical, mas a nota que deve ser executada (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si).

Por meio da apropriação dos conceitos teórico-musicais, os alunos generalizam a aplicação de determinado conhecimento em situações distintas.

Tomando-se como exemplo a localização das notas, que têm como referência a segunda linha que representa a nota sol, tal conceito possibilita que os estudantes localizem as demais notas no pentagrama, além de permitir sua aplicação em circunstâncias diversas, como a identificação em outras partituras de tais elementos.

Também, a lógica intrínseca à fórmula de compasso, uma vez apropriada, pode ser transposta para a organização de compassos distintos, como os de dois tempos e três tempos (para citar apenas os compassos simples), e com mudança de denominador, o que altera o valor de referência para a contagem do tempo musical. Este último procedimento, embora engendre um grau de dificuldade acentuado, pois envolve um nível maior de generalização, serviu como uma espécie de desafio para os alunos nas aulas que se seguiram, pois se viam provocados a resolverem e executarem tais exercícios musicais por conta própria ou com o nosso auxílio ou com a ajuda dos colegas.

A barra de compasso, fundamental para a sistematização dos tempos musicais em conjuntos de notas bem definidos, pode ser compreendida como uma espécie de “envoltório”, em que são dispostas as múltiplas possibilidades de fracionar o tempo musical, combinando as divisões rítmicas com a disposição das alturas escolhidas para constituir um pequeno motivo rítmico-melódico, uma frase, um tema ou uma melodia. A barra dupla, por sua vez, serve para indicar o término de um trecho musical e, em associação com o *ritornello* (dois pontos acrescidos antes da barra dupla), indica que o trecho inteiro deve ser repetido. Observamos que tais conceitos, com seus respectivos símbolos, podem ser generalizados para a leitura de outras partituras ou na realização de outros exercícios do gênero, compostos pelo professor ou pelos próprios alunos.

Mas, o conceito que engendra uma maior possibilidade de generalização é o de “nota” musical, no sentido específico que passa a representar para os alunos nessa etapa do aprendizado. Quando questionados, no começo do ano letivo, se conheciam as notas musicais, a maioria dos estudantes afirmou positivamente, citando seus nomes (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si). Agora, porém, manifesta-se uma compreensão mais complexa do conteúdo: a nota não é tão somente uma altura definida, mas envolve uma duração determinada.

Dessa forma, quando o aluno “D” afirma “uma mínima no sol '1'”, tal frase representa que o sol (em terminologia musical, uma oitava acima do sol da segunda linha, portanto mais agudo) deve durar dois tempos (a mínima corresponde, genericamente, a dois tempos). A mediação do signo serve não só para dirigir a atenção do executante ou facilitar a memorização, mas remete à junção, por meio da abstração, de duas grandezas distintas: a duração e a altura. Por conseguinte, a apropriação de tal conceito permite ao aluno operar com “cadeias” de generalizações complexas, concebendo que a mínima pode ser tocada em outra altura e que o sol '1' pode ser executado em uma unidade de tempo diversa (uma semínima em sol '1' e uma mínima em fá, por exemplo).

Da análise se desprende a compreensão de que os conceitos teóricos permitem a superação da relação empírica inicial para a ascensão ao pensamento categorial, que é essencial para o aprendizado musical sistematizado. A partir do momento em que os alunos internalizam o significado de conceitos musicais teóricos e passam a realizar operações mentais valendo-se dos signos correspondentes, tem-se uma organização da atividade consciente diferenciada. No conjunto do sistema teórico-musical, conceitos como os de nota, pulso e compasso adquirem significados qualitativamente superiores se comparados ao seu emprego assistemático. Dessa forma, os educandos podem desenvolver uma relação distinta com o fenômeno sonoro, pois a mediação dos signos suplanta o caráter imediato e geralmente sincrético da compreensão dos sons, para uma interpretação analítica da estrutura sonora.

Considerações finais

Uma proposta de educação musical escolar pressupõe a organização de atividades teóricas e práticas, com tempo e espaço apropriados. No tocante aos métodos de musicalização infantil – disseminados no Brasil por meio do ensino acadêmico (Orff, Martenot, Dalcroze e Kodaly entre outros) – nota-se que sua adequação à escola pública brasileira, por exemplo, demandaria investimentos em infra-estrutura básica, como compra de instrumentos musicais e construção de espaços específicos, além da contratação de profissionais especializados e a readequação do tempo escolar.

No entanto, conforme salientado no início do texto, o veto ao artigo 62 da Lei 11.769/08 justifica que não há necessidade de formação específica para ministrar conteúdos musicais na escola, pois “vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente” (BRASIL, 2008, p. 3).

No cenário atual, a obrigatoriedade da música na escola consubstancia-se como recurso retórico que, ao endossar um campo de conhecimento que já estava presente como conteúdo na disciplina de Arte e na antiga Educação Artística, cria uma falsa expectativa na comunidade escolar, pois não se projetam mudanças significativas como a garantia de infra-estrutura básica, carga horária condizente e a contratação de profissionais habilitados.

Portanto, a educação musical, da forma como é compreendida no documento oficial, engendra uma concepção ingênua do processo educativo nessa área do conhecimento, colaborando para o falseamento da realidade, pois enquanto prática social prescinde de mediadores sócio-culturais específicos (professores, livros, partituras, etc.) que são imprescindíveis para a organização de atividades que promovam a apropriação de conceitos e provoquem o desenvolvimento da percepção musical nos alunos.

Referências

- BRASIL. **Lei 11.769**. Brasília: Diário Oficial da União Ano XCLV nº159, 2008.
- DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.
- FORQUIN, J.; GAGNARD, M. Música: em busca de um desenvolvimento da educação musical In: PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Cortez, 1982.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral. Vol. II**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.
- RUBINSTEIN. S. L. **Princípios de psicologia geral. Vol. III**. Lisboa: Editora Estampa, 1973.
- VYGOTSKI, Liev. S. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid; Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. **História do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido para publicação em 07-08-12; aceito em 11-09-12