

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

Paulo Roberto Marculino de Souza

**A EDUCAÇÃO PELAS ARTES LIBERAIS E A MÚSICA COMO LINGUAGEM
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Brasília

2019

Paulo Roberto Marculino de Souza

**A EDUCAÇÃO PELAS ARTES LIBERAIS E A MÚSICA COMO LINGUAGEM
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia de Curso para a obtenção do título de Licenciado em Música submetida a Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música – Noturno (ou Diurno).

Orientador(a): Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Brasília

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Me Marculino de Souza, Paulo Roberto
A Educação Pelas Artes Liberais e a Música Como Linguagem
na Educação Básica / Paulo Roberto Marculino de Souza;
orientador Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo.
- Brasília, 2019.
55 p.

Monografia (Graduação - Música - Licenciatura) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Percurso Histórico da Educação Pelas Artes Liberais. 2.
A Música no Currículo Educacional Brasileiro e Sua Relação
Com as Artes Liberais. 3. A Educação Clássica Como Princípio
Para a Música nas Escolas: o Domínio da Linguagem Musical.
I. de Carvalho Cascelli de Azevedo, Maria Cristina, orient.
II. Título.



Universidade de Brasília

Instituto de Artes
Departamento de Música

ATA DE DEFESA DE TCC

Paulo Roberto Marculino De Souza

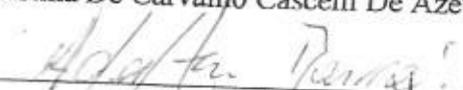
“A EDUCAÇÃO PELAS ARTES LIBERAIS E A MÚSICA COMO LINGUAGEM NA
EDUCAÇÃO BÁSICA”

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música, sob a orientação do Professor(a) Maria Cristina De Carvalho Cascelli De Azevedo, segundo o Ato 38/2019, que nomeou banca de avaliação.

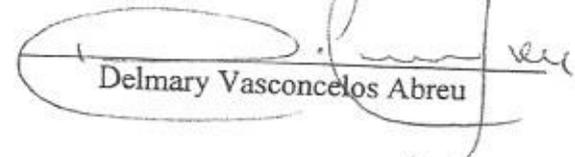
Brasília, 17 de junho de 2019.



Maria Cristina De Carvalho Cascelli De Azevedo



Adeilton Bajral



Delmary Vasconcelos Abreu

Aos pais.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus por ter criado todas as coisas visíveis e invisíveis e em Cristo as redimido. Para Ele todo nosso serviço e louvor.

À Virgem Maria, Mãe de Deus e nossa, Rainha soberana de todas as criaturas, que não cessa de gerar o Cristo em todos os seus filhos.

A todos os Anjos e Santos de quem gozo da intercessão, em especial, meu Anjo da Guarda, São Miguel Arcanjo, São José, Santa Cecília, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Santa Teresinha do Menino Jesus, São Pio de Pietrelcina, São Josemaria Escrivá, São João Paulo II e os beatos Hugo de São Vítor e Pier Giorgio Frassati.

Aos meus pais, o Sr. Paulo e a Sra. Cícera Vanda, por terem me dado a vida e me amado com o mais genuíno amor paterno e materno.

Ao meu irmão Miguel, por sempre ter cultivado o gosto pela música e ter primeiro se interessado em estudá-la.

Ao sr. Dionísio Miziara, meu primeiro professor de música, pelas aulas de cavaquinho e todo o incentivo.

Ao CifraClub TV, pelas excelentes vídeo-aulas pelas quais aprendi rudimentos de violão e teoria musical.

Ao Colégio Militar de Brasília, a jovem casa de velhas tradições, pela excelente formação intelectual, moral e musical que tive o privilégio de receber.

À Escola de Música de Brasília, por minha formação profissional em violão erudito e arranjo.

Ao Projeto *Música para Crianças* da UnB, a primeira equipe de trabalho que me acolheu e me desenvolveu no ofício de educador musical.

À Paróquia Divino Espírito Santo e à Comunidade Católica da UnB, onde mais frequentemente desempenhei a função de músico.

Ao Instituto Sursum Corda, que mais profundamente me fez conhecer a educação católica e clássica.

À Escola de Violão 6 Cordas, local onde atualmente desempenho a função de educador musical.

À Patrícia, minha amada, por todo o bem que me faz e me quer e por todo o apoio na realização deste trabalho.

A todos os professores do Departamento de Música da UnB, em especial, minha orientadora neste trabalho, a Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, pela impecável orientação e os professores Dr. Adailton Bairral e Dra. Delmary Vasconcelos, por abrilhantarem o trabalho com suas participações na banca examinadora.

Educar é entrar no universo maravilhoso que há dentro do ser humano e tirar de lá o melhor.
(Italo Marsili)

RESUMO

A música está entre as sete “artes liberais”, nome dado às disciplinas cujo estudo é fundamental para a educação clássica greco-romana. Assim, este trabalho objetiva refletir sobre a música no currículo escolar tendo como referência princípios da educação pelas artes liberais e orientações da legislação educacional brasileira. Conhecer o sistema de educação das artes liberais, que toma forma no período helenístico da Grécia Antiga, sendo incorporado pelo Império Romano e aproveitado por grande parte dos cristãos medievais, traz noções acerca do valor da música em uma formação que se propõe humanista, disposta a educar o homem integralmente. Dessa forma, é possível identificar contribuições que essa tradição educacional pode trazer para a educação musical brasileira, sobretudo ao fornecer argumentos sólidos acerca da relevância do ensino de música nas escolas. Os princípios da educação clássica são, finalmente, matéria para a estruturação de novas propostas pedagógico-musicais, em que o domínio da linguagem musical seja o principal fim.

Palavras-chave: Música. Artes Liberais. Educação Clássica. Formação Humanista. Educação Musical. Educação Brasileira.

ABSTRACT

Music is one of the seven “liberal arts”, as are called the subjects which the study is fundamental for the classical greek-roman education. Thus, this monograph intends to reflect on music in scholar curriculum using principles from liberal arts education and orientations from brazilian educational legislation as reference. Knowing the liberal arts education system, which is consolidated in Hellenistic period of Ancient Greece, incorporated by Roman Empire and used by a great part of medieval christians, brings notions about music’s value in an instruction proposed as humanist, willing to educate man integrally. Thus, it becomes possible to identify contributions that this educational tradition can bring to brazilian music education, mainly by providing solid arguments about the relevance of music teaching in schools. Classical Education’s principles are, finally, subject for the structuration of new pedagogical-musical proposals, where the domain of music language is the main goal.

Keywords: Music. Liberal Arts. Classical Education. Humanist Instruction. Music Education. Brazilian Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do sistema educacional jesuítico no Brasil Colonial.....	35
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios pedagógicos para o domínio da linguagem musical.....	43
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PELAS ARTES LIBERAIS	25
2.1 EDUCAÇÃO HELENÍSTICA E SEUS IDEAIS	25
2.2 INCORPORAÇÃO E DIFUSÃO ROMANA DO HELENISMO	29
2.3 CULTURA CLÁSSICA E CRISTIANISMO	31
3 A MÚSICA NO CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO COM AS ARTES LIBERAIS	34
3.1 PRIMÓRDIOS DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL	34
3.2 A VOLTA DO CANTO ORFEÔNICO	37
3.3 A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E A POLIVALÊNCIA	38
3.4 E AGORA? TEM MÚSICA NAS ESCOLAS?	39
4 A EDUCAÇÃO CLÁSSICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO PARA A MÚSICA NA ESCOLA: O DOMÍNIO DA LINGUAGEM MUSICAL	41
4.1 FUNÇÕES DA MÚSICA, PRINCÍPIOS CLÁSSICOS E PILARES DA EDUCAÇÃO: DIRETRIZES PARA O ENSINO DA MÚSICA COMO LINGUAGEM	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

A educação *clássica*, que recebe esse nome por ter sido consagrada ao longo da história, resistindo ao tempo e espalhando-se pelo espaço; chamada também, mais tecnicamente, de educação pelas *artes liberais*, – por apresentar as sete artes liberais como conteúdo básico (o *trivium*: gramática, lógica e retórica; e o *quadrivium*: aritmética, geometria, música e cosmologia) – contribuiu para a formação de expoentes do conhecimento humano como Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, Shakespeare, Dante Alighieri, Mozart e Tolkien.

Minha relação com esse sistema educacional tem a ver com indagações que faço desde quando entrei na Universidade de Brasília (UnB). No meu primeiro semestre do curso de licenciatura em Música da UnB, eu participei de uma disciplina chamada *Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 1*, na qual se debatia em algumas aulas a questão da obrigatoriedade do ensino de música. Por mais que a maioria da turma defendesse a obrigatoriedade, para mim não fazia sentido, me parecia que não havia nada na música que fosse interesse de todos e que não pudesse ser suprido pelo estudo de outras disciplinas. Assim, mesmo com o estranhamento que gerava nos colegas, eu me posicionava contra a obrigatoriedade do ensino de música nos debates. Esse meu posicionamento talvez também se devesse à educação escolar que tive, na qual estudei música durante seis anos e meio, mas por opção própria, pois não era conteúdo curricular obrigatório.

No decorrer do curso, participei da disciplina *Regência 1*, da qual também faz parte o debate sobre a obrigatoriedade do ensino de música. Eu já tinha modificado um pouco meu pensamento a esse ponto do curso, mas o que me fez mudar definitivamente de opinião foi a argumentação do professor. Ele me fez ver que a música era um estudo fundamental durante a maior parte da história da educação formal. Desde o século VI a.C., no centro educacional de Pitágoras, a *thíasoi*, (VIOTTO, 2016) já se tinha o estudo de música presente em uma espécie de escola. Algo de valioso devia estar presente no sistema de educação que teve início na civilização greco-romana e ultrapassou as fronteiras do tempo e do espaço até o medievo cristão. Aprofundando-me mais no tema, descobri que este sistema educacional é chamado de educação clássica, ou educação pelas artes liberais, e me deparei com intelectuais por quem tenho grande admiração que foram educados segundo esse modelo.

Saber disso foi uma motivação para que eu investigasse mais a fundo a história desse tipo de educação e sua influência na educação brasileira, especialmente com relação à presença/ausência da música nos currículos educacionais.

Assim, este trabalho objetiva refletir sobre a música no currículo escolar tendo como referência princípios da educação pelas artes liberais e orientações da legislação educacional brasileira. Nesse sentido, esta monografia pretende responder aos seguintes questionamentos: Quais são os princípios da educação pelas artes liberais e qual o papel da música neste contexto? De que forma as leis educacionais brasileiras abordam a música como conteúdo curricular escolar? Que conteúdos e objetivos são contemplados?

O interesse nesta temática se justifica pela necessidade de se discutir tanto a inserção da música no currículo quanto a sua relevância para a formação humana e integral (BRASIL, 2017). A ausência da disciplina “música” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a baixa colocação do Brasil em avaliações internacionais como o Pisa são fatos que podem motivar reflexões importantes para o educador musical brasileiro que precisa de argumentos fortes para defender a relevância de seu trabalho. Além disso, esses fatores revelam a necessidade da busca por outros sistemas de educação, cuja eficácia tenha sido comprovada pela história, sendo neste trabalho abordado o sistema de educação pelas artes liberais.

O desenvolvimento deste trabalho é composto por três tópicos: *Percurso histórico da educação pelas artes liberais*, que descreve a consolidação, incorporação e difusão da educação clássica; *A música no currículo educacional brasileiro e sua relação com as artes liberais*, que analisa aspectos da legislação brasileira para o ensino de música nas escolas; e *A educação clássica como princípio para a música na escola: o domínio da linguagem musical*, que elenca princípios para a educação musical nas escolas visando ao domínio da música como linguagem.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PELAS ARTES LIBERAIS

Neste capítulo, apresento um panorama histórico da educação pelas artes liberais desde quando esse sistema tomou forma (período helenístico da Grécia) até quando as escolas de educação clássica foram desaparecendo devido a repetidas invasões às terras do Império Romano (Alta Idade Média). Para tanto, descrevo aspectos da educação helenística, exponho a incorporação e difusão dessa educação por Roma e discorro sobre a agregação da cultura clássica pelos cristãos da Antiguidade e da Idade Média.

2.1 EDUCAÇÃO HELENÍSTICA E SEUS IDEAIS

A educação pelas artes liberais – ou educação clássica – é uma tradição educacional que possui como disciplinas para o ensino primário e secundário as do *trivium* (gramática, lógica e retórica) e as do *quadrivium* (aritmética, geometria, música e cosmologia). Elas configuram as sete artes liberais, ou seja, artes às quais os homens livres podiam se dedicar; em contraponto às artes ou ofícios mecânicos, que, nas sociedades grega e romana da antiguidade e do medievo, os escravos também desempenhavam.

Essa educação consolidou-se, de acordo com o historiador francês Henri-Irénée Marrou (1981), no período helenístico da história da Grécia, depois de a civilização já ter atingido sua própria forma e estabilidade decorrente do fim das guerras que sucederam a morte de Alexandre, o Grande. Tal sistema educacional ultrapassou a era helenística, estendendo-se pelo período romano e medievo cristão. Aliás, desde o período homérico, a música era, na Grécia, o símbolo que representava essencialmente o elemento intelectual da educação, como afirma Marrou:

Mas a cultura espartana não era somente uma cultura física: pouco "letrada", ela não ignora as artes; como na educação homérica, o elemento intelectual é aí essencialmente representado pela música, que, alojada no centro da cultura, assegura a ligação entre seus diversos aspectos: pela dança, ela dá a mão à ginástica; pelo canto, veicula a poesia, única forma arcaica da literatura. (MARROU, 1981, p. 53).

A música, portanto, configurava um elemento central da cultura grega, por sua relação com outras práticas culturais. O estudo de sua "ciência" compreendia duas partes: estrutura dos intervalos e rítmica. Com relação à primeira, pode-se dizer que uma das mais notáveis proezas da investigação grega na área musical foi a descoberta das relações numéricas que marcam os intervalos, números que se encontram até hoje em nossos tratados

de acústica (relação 2/1 para a oitava justa, 3/2 para a quinta justa, 4/3 para a quarta justa, 5/4 para a terça maior, 6/5 para a terça menor, 9/8 para a segunda maior). Os gregos chegaram a sentir a necessidade de medir 1/12 de um tom para dar conta das sutilezas de determinados acordes, a que chamavam *χρoαί* (pronúncia: *croé*). À diferença da nossa, a rítmica musical (e poética) dos gregos, segunda parte do estudo, procedia não por divisões e subdivisões de um valor inicial (nossa semibreve), mas da adição de valores unitários indivisíveis, valor chamado de *primeiro tempo*. Princípios do tratado *Elementos Rítmicos* escrito na Grécia Antiga por Aristóximo, do qual alguns fragmentos foram conservados, foram usados, por exemplo, por Westphal, para fazer sua análise do ritmo das fugas do *Cravo bem temperado* (MARROU, 1981, p. 306).

No liceu, escola fundada por Aristóteles em 335 a.C., uma das metas educativas mais básicas era o desenvolvimento da imaginação, com o qual a música pode contribuir, como descreve o maestro Dante Mantovani (2017). Nas palavras do autor:

Ao fazer uso da escuta consciente o ouvinte ativa, instantaneamente, a imaginação, a qual, por sua vez, é a ligação entre o corpo e o espírito, e que é necessária para que a sequência de vibrações acústicas abrangidas pelo aparelho auditivo seja percebida como um todo dotado de sentido, e para que meros sons dispersos tornem-se música doce e agradável. A imaginação é a base do entendimento humano e, inclusive, é pré-requisito para a aquisição das faculdades lógico-rationais, como Aristóteles já teorizava na Grécia Antiga; o filósofo prescrevia para seus alunos do *liceu* a educação da imaginação antes do estudo da retórica, que é linguagem elaborada, ou da matemática, que é uma linguagem abstrativa. (MANTOVANI, 2017, p. 25-26).

Mantovani (2017) também afirma que não eram aceitos no Liceu alunos que não tivessem passado por uma educação musical. Os alunos primeiro aprendiam a ouvir percebendo nuances para depois entrarem nas ciências da expressão (gramática, dialética, retórica), porque entendia-se que é preciso primeiro que o educando perceba os dados do mundo externo para que então esteja apto a se exprimir. A própria linguagem é tida, pois, como a expressão de um ritmo, uma expressão sonora, que tem como fundamento uma educação sonora.

Um dos ideais da educação superior helenística, para a qual o ensino das artes liberais preparava, era a eloquência ou elocução, arte a que chamavam “retórica”, que exigia uma formação rítmica, com uma teoria própria. Havia, porém, uma limitação muito clara na abordagem helenística da retórica, apontada por Marrou:

[...] o traço mais característico do ensino da retórica helenística é o fato de perder ele de vista, pouco a pouco, a preocupação de preparar o futuro

orador para a vida real, para os discursos que ele será efetivamente levado a compor por motivos sérios. O lugar principal, nesse ensino, é ocupado por estes discursos fictícios que os eruditos modernos continuam chamando *declamações* [...]. (MARROU, 1981, p. 339).

Essa limitação era a formação de uma eloquência com fim em si mesma. Daí porque houve uma ruptura com a cultura da retórica, ocasionando o crescimento de uma outra cultura cujo ideal era mais voltado para a vida real: a da filosofia. Essa, por sua vez, era bastante restrita a uma minoria que se dispunha a fazer o esforço necessário à atividade.

Marrou (1981) elenca três formas principais do ensino de filosofia na Grécia Antiga: o ensino oficial, ministrado no seio das escolas das seitas filosóficas, em que o fundador era chamado “mestre” e seus sucessores “chefes de escola”; o ensino dos mestres isolados, que se dava por conta própria nas cidades em que residiam e o ensino dos filósofos errantes que se dirigiam ao público ao ar livre. A propósito, os filósofos também “declamavam”, pronunciavam conferências para o grande público, como os retóricos. O filósofo era tido como mestre, guia espiritual, que exercia o ensino na vida em comum com seus discípulos, não só pelas palavras, mas pela conduta sábia, mantendo-se assim a tradição arcaica do *eros* educativo, – elo apaixonado que liga o discípulo ao mestre – indício de que a relação professor-aluno não era meramente profissional ou comercial. Esse ideal educacional trazia consigo um fim transcendente: o Sumo Bem, fim da natureza humana, almejado pela filosofia, e que assegura ao homem a Felicidade. Aqui se percebe o contraste entre esse tipo de educação e a educação tecnicista, com fins unicamente mercadológicos. A propósito, a liberdade de pensamento no exercício da filosofia helenística era clara: as diversas seitas filosóficas se rivalizavam e lutavam acirradamente pela dominação. Outra rivalidade social muito presente nessa civilização era entre filósofos e retores (mestres de retórica), embora tivessem muito em comum e tenham, juntos, consolidado a unidade da tradição clássica.

Cabe ressaltar que, acima de tudo, a educação helenística era humanista. Os romanos, como Varrão e Cícero, traduziram *παιδεία* (“paideia”, palavra grega que significa “o tratamento que se deve dispensar à criança”) por *humanitas*, por que este tratamento da *παιδεία* visa a formar o humano em sua excelência, integralmente: corpo e alma, sensibilidade e razão, caráter e espírito. É por isso que a ginástica era tão estimulada e a formação básica contemplava as mais diversas áreas do saber. Marrou sintetiza isso da seguinte forma:

O homem grego quer ser, ao mesmo tempo, artista e sábio, o letrado de discernimento jovial e requintado e o pensador que conhece o enigma do

mundo e do homem, que sabe explicá-lo com rigor geométrico e dele extrair uma regra de vida: pois tudo isso é o Homem, e escolher é, para ele, mutilar-se. (MARROU, 1981, p. 366).

Além disso, a educação moral era a maior prioridade segundo a formação helenística: conformar a vida do educando a uma norma ideal. A palavra “pedagogo”, por exemplo, corresponde ao termo grego que denominava o escravo encarregado de acompanhar a criança o dia inteiro, conduzindo-a para as aulas com os mestres. Esse servo tinha responsabilidade sobre o desenvolvimento moral do estudante, iniciava-o nas boas maneiras, na virtude e transmitia lições de conduta na vida. O desempenho desse papel era tido como um fator mais decisivo para a educação que a própria escola. Mesmo na educação em nível superior, os retóricos insistiam no sentido moralizador dos textos de seus autores e os filósofos ensinavam na prática o estilo de vida que permite realizar um ideal ético ou sistema de valores morais.

O estudo da música também estava profundamente ligado à ética. Na *Política* de Aristóteles, o filósofo afirma que a música “tem o poder de produzir um certo efeito moral na alma [e sobre o caráter], e se ela tem este poder, é óbvio que os jovens devem ser encaminhados para a música e educados nela” (ARISTÓTELES *apud* FUCCI-AMATO, 2016). Além disso, Platão dizia que a música era capaz de inserir o espírito do indivíduo numa perfeita relação cósmica (BOSANQUET *apud* MARTINS, 1992). A música, portanto, prepara o indivíduo para bem exercer sua cidadania, é o que diz Martins:

Para os gregos a música educa, aprofunda e refina as idéias, os sentimentos e as expressões do ser humano. Por esta razão, ela tem presença marcante na formação do jovem, na sua preparação para exercer a cidadania. Está presente no que poderia considerada a estrutura curricular nos seus diferentes níveis de formação para uma participação responsável na sociedade, para a capacitação do indivíduo como uma contribuição à sociedade da qual é parte. (MARTINS, 1992).

Primava-se, portanto, por aquilo que é comum a todo ser humano e não por especialidades técnicas. Buscava-se desenvolver o homem em todas as suas potencialidades, tornando-o apto a desempenhar qualquer atividade que lhe for exigida. Dessa forma, o mais importante era formar homens de cultura, que podia ser comunicada à sociedade na vida comum, o que fazia dessa educação mais estética, artística e literária do que científica. A cultura clássica faz com que as pessoas compartilhem objetos de admiração, modelos, normas, exemplos, metáforas, imagens, palavras: uma linguagem. Nessa cultura, o conhecimento, mesmo que técnico, deve subordinar-se ao valor humano.

2.2 INCORPORAÇÃO E DIFUSÃO ROMANA DO HELENISMO

A Grécia tornou-se província romana em 146 d. C. e Roma incorporou a educação helenística. Bem cedo, os romanos enxergaram, por exemplo, na retórica uma ferramenta de aprimoramento político. Depois, Políbio expôs como a astronomia podia regulamentar as etapas e a marcha do exército de um general em campanha. Além disso, a conquista romana da Grécia garantia escravos que a aristocracia adotava como pessoal docente para a educação de seus filhos. O maravilhamento com a educação grega foi tal que jovens romanos iam até a Grécia aprender com os professores gregos, tendo sido admitidos no colégio efébio de Atenas (desde 119-118) e na escola dos filósofos e dos retóricos de Atenas e de Rodas.

A música e a dança, embora não tenham sido formalmente excluídas da educação liberal, foram um pouco negligenciadas neste período, pois passaram a ser tidas mais como próprias para espetáculos de profissionais. Foi mantido, porém, o costume de fazer coros de rapazes e moças nobres para entoarem hinos em festas solenes, sobretudo nos jogos seculares. A música e as artes plásticas também figuravam na educação dos imperadores, educação tida como referência pela sociedade. Na realidade, mesmo na Grécia, a música e o esporte tendiam igualmente a tornar-se ocupação de profissionais e de especialistas e, para o público geral, a não passar de espetáculos. Enquanto elementos da educação liberal, já estavam com o prestígio bastante enfraquecido, mesmo na pátria de origem.

Os romanos adotaram os mesmos métodos pedagógicos dos gregos na educação das crianças: o estímulo à memorização e à imitação, que Marrou classifica como “métodos passivos”, e acrescenta:

Recorrem à emulação, [...] porém mais ainda à coerção, às reprimendas, aos castigos. [...] opõe-se o espírito fremente de Santo Agostinho, que jamais pôde esquecer os sofrimentos de seus anos de escola; aos setenta e dois anos, o velho bispo escreve ainda a propósito disto: “Quem, pois, não recuaria de horror e não escolheria a morte se se lhe oferecesse a escolha entre morrer ou tornar a ser criança!”[...] Desde o fim do século I de nossa era, os teóricos da educação têm alguma dúvida sobre a legitimidade e a eficácia desses brutais métodos; acreditam mais na emulação, nas recompensas, procuram despertar gosto pelos estudos. Estas preocupações certamente influenciaram a prática: sobretudo em relação às crianças mais jovens, recorrem a pequenos artifícios; dão-lhes, como brinquedos, letras de marfim ou de buxo, e, para comemorar seus primeiros progressos, algum bolinho, e em particular bolos em forma de letras, reproduzindo aquelas que a criança está estudando. (MARROU, 1981, p. 441-442).

Outro aspecto importante dessa pedagogia é a personalização do processo de ensino-aprendizagem. São levados em conta a força, o adiantamento, as circunstâncias, a idade, o

temperamento e o zelo. Também se praticava o “ensino mútuo”, ou seja, os maiores ensinam aos menores noções como as letras e as sílabas.

Registra-se que, no Império Romano, o ensino da matemática, geometria e da música interessava uma minoria de alunos, vistos como dotados de vocação especial, o que fazia com que o ensino secundário se limitasse, de modo geral, à gramática. O ensino superior, por sua vez, praticamente se reduzia à retórica e o retor ocupava um posto socialmente e profissionalmente mais elevado que os professores dos dois primeiros graus. Os romanos incorporaram a elaboração retórica grega, contudo, herdaram a mesma limitação: discursos fictícios úteis apenas à declamação. Isso deveu-se também ao fato de Roma ter-se tornado um Império, logo, a retórica para promoção política não se manteve tão útil. Esse é um dos indícios de que a educação romana tornou-se essencialmente estética, despreocupada de utilidades imediatas, como preconiza o humanismo helenístico.

Pode-se dizer, contudo, que existia um fim prático para o ensino da retórica: os alunos, em geral, seguiam a carreira das leis. Neste ponto, a cultura romana se individualizou: as escolas de direito tornaram-se um tipo de ensino superior original. Uma contribuição mais relevante que essa, em termos históricos, é, porém, o fato de Roma ter difundido a educação helenística no tempo e no espaço (para além das fronteiras do Império), o que Marrou enxerga como uma espécie de vocação:

[...] a própria Roma vislumbrou-se *sub specie æternitatis*, sob a luz perene de um presente eterno. Crê-se eterna porque, graças a si, a humanidade civilizada pôde atingir um estágio normal de maturidade, uma ordem tão estável que não perduram mais razões para alterá-la nem para subvertê-la. (MARROU, 1981, p. 473)

A cultura clássica, no entanto, era, em Roma como em toda parte na Antiguidade, privilégio da aristocracia. Esse elitismo foi causa de fragilidade para o Império no momento das invasões bárbaras e certamente contribuiu para limitar suas conquistas de novas terras. Roma gozava, contudo, neste período, do título indubitável de centro universitário, ostensivamente preeminente tanto no plano intelectual como nos outros. O governo de Vespasiano, por exemplo, inaugurou em Roma uma política educacional para o ensino superior que estabelece uma cadeira de retórica e quatro de filosofia, uma para cada grande seita (platônica, aristotélica, epicurista e estóica). Era a classe senatorial, dos grandes latifundiários, que se organizava a cada tormenta (crises e revolução) para reestabelecer as instituições que mantinham as tradições intelectuais clássicas, o que demonstra o valor que a cultura ocupava na sociedade aristocrática. Pode-se ver, por exemplo, uma máxima de

Isócrates, pensador grego, de que a arte oratória ensina a bem pensar, a agir bem ao mesmo tempo que a escrever bem, sendo ecoada por Eumeno ou Juliano, com seis ou sete séculos de distância do autor grego.

2.3 CULTURA CLÁSSICA E CRISTIANISMO

Em 313 d.C., o imperador Constantino decreta o cristianismo como religião oficial do Império. Em vista da importância vital do estudo da Sagrada Escritura para a nova religião, os cristãos exigiam um tipo de cultura em que o letramento tivesse destaque. Por isso, aproveitaram, de modo geral, as escolas pagãs romanas, como aponta Marrou:

[...] durante toda a Antiguidade, os cristãos, salvo alguns casos excepcionais e limitados, não criaram escolas próprias: contentaram-se com justapor sua formação especificamente religiosa (assegurada [...] pela Igreja e pela família) à instrução clássica que recebiam, do mesmo modo que os pagãos, nas escolas do tipo tradicional. (MARROU, 1981, p. 510-511).

As culturas cristãs surgidas nos países bárbaros representavam adaptações da cultura dos cristãos gregos, impregnada de elementos clássicos, o que demonstra a síntese que se deu ao cabo de quatro séculos entre cristianismo e helenismo. Os cristãos dos primeiros séculos aceitaram, dessa forma, a categoria fundamental do humanismo helenístico: o homem, como riqueza incondicionada, anterior a toda especificação. Diversos sinais de continuidade com a tradição clássica mostravam-se nesse período, como este descrito por Marrou:

Com base nos testemunhos de Eusébio e de Filipe de Sida, imaginou-se facilmente a existência, em Alexandria, de uma Escola das Letras Sagradas, que durante dois séculos teria tido sucessão regular (διαδοχή) de mestres qualificados, como a das seitas filosóficas gregas. (MARROU, 1981, p. 524).

Essa agregação cultural fica muito clara, por exemplo, na história de Orígenes, que aos dezoito anos foi encarregado do ensino oficial da catequese pelo bispo Demétrio. Fundando a Escola de Altos Estudo Religiosos, Orígenes adaptou-lhe os métodos do ensino superior helenístico. Na base, a formação secundária tinha como programa o ciclo das artes liberais, que serviam de preparação para o estudo da filosofia, a partir da qual se faziam os arrazoados propriamente religiosos, fundados no estudo aprofundado da Sagrada Escritura. Passados apenas quinze anos da iniciativa, por dissensões disciplinares e doutrinárias com o bispo Demétrio, Orígenes foi deposto e expulso de Alexandria. Encontrando refúgio

definitivo em Cesareia da Palestina, Orígenes reiniciou seu ensino com tanto sucesso quanto em Alexandria.

Havia nesse período também a escola episcopal, cujo ensino voltado para a formação do clero cristão supunha o mínimo de influência da cultura clássica, embora Marrou afirme que se deve imaginá-la “sob o aspecto de simples escola de canto litúrgico e profano” (MARROU, 1981, p. 537). Em contraposição, uma civilização que não teve a mínima intenção de banir a educação clássica foi a bizantina. Não há hiato, nem diferenciação, entre a civilização do Baixo Império Romano e a alta Idade Média bizantina.

Tanto é assim que de 425 a 1453 a Universidade de Constantinopla foi a viga mestra da educação clássica. Proporcionava um ensino de base com as artes liberais e cursos superiores de retórica, filosofia e direito. Tinha o papel de formar o corpo de funcionários do Império. Em 529 Justiniano fechou a escola neoplatônica, não para dar lugar a estudos religiosos, pois a Universidade não os realizava. Aspectos da pedagogia helenística persistiram no ensino primário durante todo o período turco e chegaram aos tempos modernos. O ensino secundário permaneceu baseado na gramática e no comentário dos clássicos sempre utilizando ou imitando manuais e comentários helenísticos. Até a escola patriarcal, que formava os patriarcas¹, justapunha a faculdade de teologia a uma faculdade de artes, dirigida por um mestre dos retóricos com gramáticos sob suas ordens e um mestre dos filósofos que garantia o ensino propedêutico das matemáticas.

Somente com a conquista do território romano da Bretanha pelos anglo-saxões e as diversas conquistas de solo do Império Romano por povos germânicos é que a tradição cultural foi se perdendo e as escolas de educação clássica, desaparecendo. Entre os vândalos² da África e na Itália, contudo, a educação clássica persistiu. Boa parte das escolas italianas, porém, fica comprometida após a invasão lombarda; mas no interior das famílias a educação humanista perdura, como se vê na vida de Atálio de Bobbio, sucessor de São Columbano, educado pelo pai, e Flaviano, educado pelo tio gramático Félix de Paiva.

Logo, mesmo que na forma não fique clara a continuidade da educação clássica perante a ruptura bárbara, na matéria há essa permanência, que faz do homem ocidental um herdeiro dos Clássicos.

¹ Função religiosa mais alta na hierarquia da Igreja Ortodoxa de Constantinopla.

² Tribo germânica oriental que conquistou Cartago, antiga cidade fenícia localizada no território atual da Tunísia na África.

É interessante notar neste capítulo como a música se mantém presente na educação por sua importância representada pelas funções pedagógica (educando a imaginação e fazendo perceber nuances do mundo externo para melhor expressão do mundo interior), moral (produzindo um efeito moral na alma e preparando o indivíduo para o exercício da cidadania), cívica (servindo como símbolo em solenidades do Estado) e cultural (fazendo com que os homens compartilhem uma linguagem artística).

3 A MÚSICA NO CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO COM AS ARTES LIBERAIS

Este capítulo traz uma análise dos currículos educacionais brasileiros presentes em legislação, usando a educação clássica como referência. Para isso, passa-se do século VIII de Flaviano para o século XV do descobrimento do Brasil e divide-se a história da educação musical brasileira em quatro períodos: os primórdios do ensino de música, o canto orfeônico, a educação artística e a lei “Música nas escolas”.

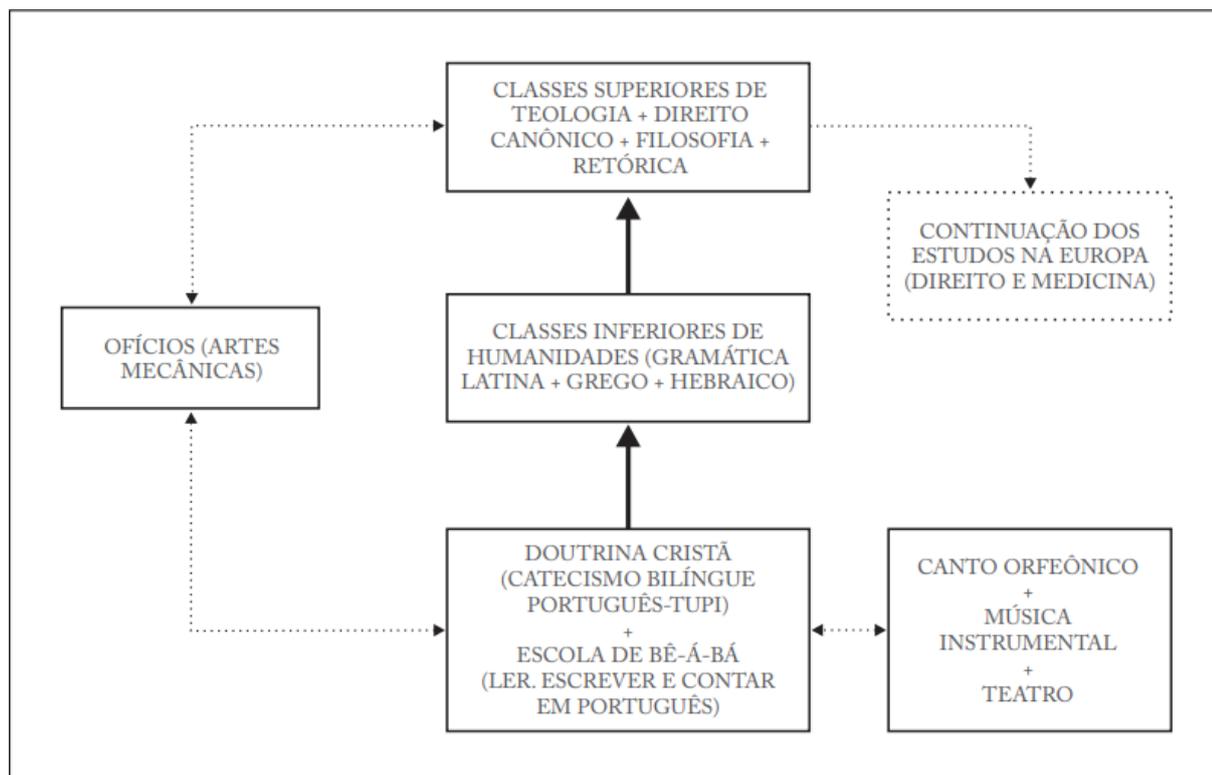
3.1 PRIMÓRDIOS DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

A partir do descobrimento do Brasil pelos portugueses em 1500, a responsabilidade pela educação é tomada pelos jesuítas, inicialmente de maneira improvisada, até a instituição dos Colégios Jesuíticos, que adotavam a educação humanista greco-romana, como afirmam os pesquisadores de história da educação Ferreira Jr. e Bittar (2011):

Constituídos para desempenhar papel estratégico na formação dos quadros intelectuais, religiosos e civis, que iriam propagar o cristianismo nas terras brasileiras, os colégios eram verdadeiros lócus irradiadores da tradição humanística greco-romana cristianizada pela Igreja católica ao longo da Idade Média. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2011).

Esses colégios passaram um tempo sem um plano de ensino unificado, até a elaboração do *Ratio studiorum* pela Companhia de Jesus, que, quando pronto, tornou-se obrigatório para todos os Colégios. A figura a seguir representa a estrutura curricular dos Colégios segundo a *Ratio studiorum*:

Figura 1 - Estrutura do sistema educacional jesuítico no Brasil colonial.



Fontes: Ferreira Jr.; Bittar (2004; 2007) *apud* Ferreira Jr.; Bittar (2011)

Álvares (1999), estudioso da pedagogia musical, comentando sobre essa época, destaca que houve um processo de aculturação musical gerado pela interação cultural entre branco, negro e índio, de onde uma imensa variedade de estilos musicais foi formada.

Com o banimento dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal e a transferência da capital da Bahia para o Rio de Janeiro em 1763, o sistema educacional jesuítico entra em declínio. O desenvolvimento artístico e cultural só é recuperado pela vinda da corte portuguesa ao Brasil em 1808, momento em que as terras brasílicas recebem grandes músicos como o compositor e pianista austríaco Sigismund Neukomn e o regente português Marcos Portugal. É importante destacar nessa época também a atuação do Mestre da Capela Real, Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), que escreveu o *Compêndio de Música* e o *Método para Pianoforte*.

Pouco depois dessas produções, surge, em 1818, a primeira lei oficial criando um curso de música (JOPPERT, 1965 *apud* ÁLVARES, 1999). Em 1821, Dom João VI retorna a Portugal, fator gerador de declínio na atmosfera cultural e artística e instabilidade na educação musical, que se mantém até a coroação de Dom Pedro II, em 1840. A primeira lei que estabelece conteúdo para a formação musical é de janeiro de 1847, trazendo o seguinte

plano: (a) princípios básicos de solfejo, (b) voz, (c) instrumentos de corda, (d) instrumentos de sopro, e (e) harmonia. O decreto n.º 630 de 17 de setembro de 1851 aprovada por D. Pedro II estabelece o ensino de “música e exercícios de canto” (BRASIL, 1851) para a primeira classe das escolas públicas de instrução primária.

Em 1854 é lançado o primeiro decreto que orienta a educação nacional, trazendo a redação “noções de música e exercícios de canto” (BRASIL, 1854) como um estudo que o ensino primário pode compreender. É feito no ano seguinte um outro decreto exigindo concurso público para a contratação de professores de música (BRASIL, 1855).

É interessante notar que, no Período Colonial, a educação musical se volta para o ensino do solfejo e a prática de canto e instrumentos, além de alguns estudos de teoria. Sobre o ensino do solfejo cabe destacar que, embora ele não esteja presente na educação greco-romana, o solfejo é consolidado e bastante difundido na Idade Média a partir do monge Guido D’Arezzo. O fato dessa prática alcançar o Brasil pode indicar um grande valor que foi dado ao solfejo através dos séculos, provavelmente por causa da eficácia que esse ensino alcança em formar educandos com domínio da linguagem musical, o que os torna mais aptos à prática vocal e instrumental.

O decreto de 1890, primeiro decreto que regula a educação nacional na República, possui o objetivo curricular bem explícito: o ensino secundário (atual ensino médio) é voltado para o estudo de letras no nível superior. Esse currículo conta com a presença das artes de desenho, música e dança no Colégio (BRASIL, 1890, Art.80), mas de maneira a não perturbar o estudo das disciplinas que formam o curso para o bacharelado em letras (Art. 81).

Fucci Amato (2006), comentando a respeito dessa época da primeira república, afirma que a legislação educacional evoluiu diversamente em cada estado, fazendo com que em cada região a estrutura e o funcionamento das escolas adquirissem características muito específicas. Um exemplo para o entendimento da vida escolar naqueles anos faz-se possível, contudo, na observação da organização escolar paulista (NAGLE, 1968 *apud* FUCCI AMATO, 2006). Seu currículo abrigava um rol imenso de disciplinas: leitura; escrita e caligrafia; moral prática; educação cívica; geografia geral; cosmografia; geografia do Brasil; noções de física; química e história natural (higiene); história do Brasil e leitura sobre a vida de grandes homens; **leitura de música e canto**; exercícios ginásticos e militares; e trabalhos manuais apropriados à idade e sexo. Segundo Fucci Amato (2006) o ensino musical era concebido àquela época como relevante agente na formação cultural da sociedade.

O aparecimento da expressão “leitura de música” revela uma concepção da música como linguagem, o que provavelmente denota um sobressalto da importância cultural da música na educação.

3.2 A VOLTA DO CANTO ORFEÔNICO

Com a chegada do governo de Getúlio Vargas, é feita a publicação de um currículo no decreto de 1931 apresentando o ensino de “elementos de música” (BRASIL, 1931, Art. 3º) no 1º grau e de “Música” (BRASIL, 1931, Art. 4º) no 2º grau. Em 1932, Anísio Teixeira fundou a Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA com objetivo de aprimorar a educação musical nas escolas primárias e secundárias, e convidou Villa-Lobos para o cargo de Diretor do SEMA (ÁLVARES, 1999). Em 1934 é aprovado o tipo de educação musical mais característico desse governo, o decreto traz a redação “Música (canto orfeônico)” (BRASIL, 1934, Art. 3º) para 1ª, 2ª e 3ª séries do curso fundamental do ensino secundário. Outro decreto do mesmo acrescenta que o canto orfeônico é um meio de renovação e de formação moral e intelectual; e uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo. Além disso, para difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a pedagogia dessa prática musical, o decreto cria a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, subordinada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, encarregado dos serviços relativos à educação física e ao canto orfeônico que sejam da competência do Ministério (BRASIL, 1934, Art. 1º); torna o ensino do canto orfeônico extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo facultativo nos estabelecimentos de ensino superior, comercial e outros (BRASIL, 1934, Art. 11); determina que seja obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas primárias, obedecidas as normas estabelecidas pelo Governo Federal e as disposições da legislação em vigor (BRASIL, 1934, Art. 12); cria o Curso Normal do Canto Orfeônico, para ser instalado nos ginásios (BRASIL, 1934, Art. 13); e regulamenta que o ensino do canto orfeônico seja condicionado às possibilidades físicas dos educandos (isenção aos surdos-mudos) (BRASIL, 1934, Art. 14).

Em 1935, Villa-Lobos lançou o Guia Prático, publicação extensiva para música coral (ÁLVARES, 1999). As ideias de Villa-Lobos tiveram grande aceitação no Brasil e repercussão internacional em países da América do Sul. (VILLA-LOBOS, 1937 *apud* ÁLVARES, 1999). Lança-se um decreto em 1942 contendo a regulamentação do

Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, ao qual competia formar candidatos ao magistério do canto orfeônico para escolas primárias e secundárias, estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais para o ensino do canto orfeônico em todo o país, realizar pesquisas para restaurar e reviver obras de música patriótica e cantos populares e promover a gravação em discos do canto orfeônico de hinos, músicas patrióticas e populares (BRASIL, 1942, Art. 2º).

Sobre esse período, Fucci Amato (2006) comenta que a organização da música vocal na rede oficial de ensino permitiu uma maior veiculação da música entre a população brasileira por muitas gerações, em um processo de democratização e de valorização cultural. É importante colocar que o canto orfeônico é uma prática de educacional que já estava presente nos Colégios Jesuíticos e que esse projeto para a educação musical ressalta também a importância cívica da música, embora outros interesses políticos pudessem estar envolvidos, como interpreta Jusamara Souza (1992), educadora musical e pesquisadora, em seu artigo *Funções e objetivos das aulas de música vistos e previstos através da literatura dos anos Trinta*.

3.3 A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E A POLIVALÊNCIA

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), o Conselho Federal de Educação instituiu a educação musical, substituindo o canto orfeônico, o que provocou grande alteração no cotidiano musical escolar, como bem relata Fonterrada (1991 *apud* FUCCI AMATO, 2006), educadora musical e pesquisadora. A educação musical transformou-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando, com a LDB 5692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística (Parecer n.º 1284/73), que passou a substituir o curso de educação musical. Esse currículo era composto por quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a educação artística foi instituída como atividade obrigatória no currículo escolar do 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), em substituição às disciplinas artes industriais, música e desenho, e passando a compor a área de comunicação e expressão, que trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica (SÃO PAULO, 1991 *apud* FUCCI AMATO, 2006). Essas transformações também abrangeram os currículos dos cursos superiores em música, que passaram a ter duas modalidades: licenciatura em educação artística (em que se podia optar pela habilitação em

música, artes plásticas, artes cênicas ou desenho) e bacharelado em música (habilitação em instrumento, canto, regência e/ ou composição).

Na elaboração tanto da lei 5540/ 68 (reforma do ensino superior) quanto da lei 5692/ 71 (reforma do ensino de primeiro e segundo graus), algumas influências, de acordo com Fucci Amato (2006), passaram a ficar notadamente perceptíveis, como a dependência entre educação e mercado de trabalho, a racionalização do (mercado) sistema educacional, o ensino pago, a profissionalização do ensino médio e a reciclagem para atender à flexibilidade da mão de obra. Segundo Figueiredo (2011), a Lei n. 5.692/71 estabeleceu a prática da polivalência para as artes – um professor responsável por todas as áreas artísticas, tendo, como uma de suas consequências, a superficialização de conteúdos artísticos na escola.

O Parecer nº 540/77 do Conselho Federal de Educação também aponta que a Educação Artística pode prescindir de um horário fixo, pois convém aproveitar as oportunidades, sobretudo as que a comunidade oferece, como exposições, museus e concertos públicos, quando cabíveis no plano da escola. O interessante desse apontamento é que permite imaginar como a cultura pode ganhar um lugar de maior relevo na sociedade por meio de iniciativas como essas na escola.

3.4 E AGORA? TEM MÚSICA NAS ESCOLAS?

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), por meio da qual o ensino de Arte tornou-se componente curricular obrigatório (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º).

A Lei 11.769/2008 que altera a LDBEN/1996 torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo (BRASIL, 1996, Art. 26, § 6º), do componente curricular Arte. De acordo com Figueiredo (2011), essa lei representa, em algum nível, um avanço no texto legal, pois coloca a música como conteúdo indiscutível sem prejuízo das outras linguagens artísticas.

No artigo *Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*, Queiroz (2014) destaca que o Projeto de Resolução (PR) do Parecer CNE/CEB nº 12/2013 define que cada instituição deve incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório; que as Diretrizes definem claramente que haja professores licenciados em música nos quadros de profissionais da educação; e que segundo o PR as escolas devem desenvolver, além das aulas de música, projetos e ações como complemento

das atividades letivas, o que o articulista enxerga como um alargamento das possibilidades de atuação profissional, tendo em vista as parcerias que o professor pode estabelecer com projetos, mestres, músicos, grupos musicais, entre outros, o que também insere a música na vida cotidiana das pessoas da comunidade escolar. De acordo com essas DCNs, dizem Figueiredo e Meurer (2016), não há mais prática polivalente. O PR foi homologado como Resolução CNE/CEB nº 2/2016.

A Lei nº 13.278/2016 determina que as artes visuais, a dança, a música e o teatro (Brasil, 1996, art. 26, § 6º) são as linguagens que compõem o componente curricular de “arte”. Isso deixa claro que nenhuma das quatro linguagens pode ser negligenciada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja primeira versão foi aprovada em setembro de 2015, segunda em maio de 2016, com versão final de maio de 2018 não prevê a disciplina Música na educação infantil, mas aponta objetivos relacionados à música nessa etapa. Para o ensino fundamental é prevista a disciplina de Artes, de que a música é parte integrante e, para o ensino médio, não há nem a disciplina Artes, nem Música, porém há habilidades relacionados à arte e à música nas competências e habilidades da área de *Linguagens e suas tecnologias*³. Pereira (2017), estudioso de políticas públicas e formação humana, alega que com a BNCC criou-se uma unidade temática denominada *artes integradas*, o que caracteriza um retorno à polivalência, que remete à totalidade superficial (BARBOSA *apud* PEREIRA, 2017).

Comparando-se essa proposta de educação musical com a que se praticava, por exemplo, no Período Colonial é possível ver o tanto que o estudo da música perdeu profundidade, superficializou-se em prol de uma ideia de artes integradas. Mesmo em comparação com o ensino do canto orfeônico, pode-se chegar a uma conclusão semelhante. A importância da música pelas funções pedagógica, moral, cívica e cultural, tão patente nas civilizações da antiguidade e da Idade Média, é bem pouco explorada nesse tipo de proposta interdisciplinar.

³ A lista completa de habilidades relacionadas à música presentes na BNCC encontra-se em anexo nesta monografia.

4 A EDUCAÇÃO CLÁSSICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO PARA A MÚSICA NA ESCOLA: O DOMÍNIO DA LINGUAGEM MUSICAL

Neste capítulo faço um apanhado de fatores que advogam a presença da música na educação clássica – função pedagógica, moral, cívica e cultural –, discorro sobre cada um deles e apresento uma lista de princípios orientadores para o ensino de música na educação básica visando ao domínio da música enquanto linguagem. Esses princípios também estão intimamente ligados aos quatro pilares da educação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2003).

4.1 FUNÇÕES DA MÚSICA, PRINCÍPIOS CLÁSSICOS E PILARES DA EDUCAÇÃO: DIRETRIZES PARA O ENSINO DA MÚSICA COMO LINGUAGEM

Um dos indícios da importância da música pela função pedagógica para os gregos era que, ouvindo-se música, pode-se ativar a imaginação (MANTOVANI, 2016). A imaginação é capaz de atribuir sentido a uma trama sonora. Imaginar nada mais é que o ato de compor elementos presentes na memória, como explica Rocha (2018), formador docente do Colégio Sursum Corda. Ora, só pode imaginar um cavalo com asas quem possui em sua memória a imagem de um cavalo e a imagem de asas, e compõe as duas. Um músico bem formado pode, por exemplo, imaginar a melodia da música *Carinhoso* de Pixinguinha ao timbre de trombone, mesmo sem nunca tê-la escutado externamente dessa forma. Por isso é importante *alimentar* o ouvido do educando com os mais variados sons, para que ele os guarde e seja capaz de imaginá-los mesmo em contextos que ele não ouviu externamente. Esse exercício da imaginação dá base para a aquisição de outras habilidades intelectuais, como o raciocínio lógico, a retórica e a matemática (MANTOVANI, 2016).

Outras duas habilidades pedagógicas desenvolvidas pela música eram valorizadas pelos gregos: o conhecimento do mundo externo e a aquisição linguística (que passa pelo processo de alfabetização) (MANTOVANI, 2016). Um dos objetivos da educação pelas artes liberais é justamente o primeiro: um estudante formado nas artes do *quadrivium* (aritmética, música, geometria e cosmologia) é capaz de conhecer os fenômenos do mundo externo. Tal aptidão é tida como básica para todo ser humano, pois o mundo externo é comum a todos. O meio mais adequado para alcançar essa competência é capacitar o educando a identificar propriedades sonoras e elementos musicais dos mais perceptíveis até os mais imperceptíveis,

mais refinados. Independentemente do ensino de outras linguagens artísticas durante esta fase, é o ensino de música especificamente que pode dar maior eficiência ao processo de alfabetização, pois deixa o estudante atento a ouvir os sons da língua. Praticando a audição musical, o educando vai armazenando em sua memória os sons musicais e os sons da fala, o que permitirá à sua imaginação fazer combinações dos sons armazenados e associá-las a significados. Além disso, expressar-se na língua falada é uma habilidade que demanda certa consciência fonológica (NADALIM, 2018), pois falar é uma ato de expressão sonora que se utiliza de padrões rítmicos semelhantes aos utilizados em música. Essas metas educacionais também se relacionam com o primeiro pilar da educação segundo a UNESCO, aprender a conhecer. (DELORS, 2003)

A importância da música pela função moral está, entre outras coisas, atrelada à identificação do *ethos* de cada obra musical (PORTUGAL; CORRÊA, 2017). A teoria grega do *ethos* musical traz consigo uma visão de música que vai além do fenômeno sonoro, identificando-a como fenômeno social. Escolhas musicais do compositor, como modo, intensidade e andamento implicam na sensação que o apreciador terá ao ouvir a obra. Essa sensação que a música produz no apreciador pode estimular estados emocionais que, por sua vez, podem interferir nos atos morais, nas escolhas. Trabalhar a dimensão do que cada música estimula no ouvinte é um tipo de formação filosófico-moral que pode ocorrer por meio da música. Identificar em determinadas obras o *ethos* que estimula no ouvinte as virtudes, que fazem parte do conteúdo da educação moral greco-romana e outras que as desestimulam é um meio para isso. Aí está a dimensão filosófica e estética da música, a filosofia grega apenas identifica como Belo aquilo que seja também Bom e Verdadeiro, ou seja, só podem ser Belas as obras que estimulam as virtudes. Esse tipo de trabalho relaciona-se com o quarto pilar educacional da UNESCO, aprender a ser. (DELORS, 2003)

No tocante à importância da música pelas funções cívica e cultural, o ensino de música faz o educando tomar posse do patrimônio cultural da humanidade e de sua comunidade. Tendo guardado na memória, por exemplo, o repertório clássico (patrimônio cultural da humanidade) e folclórico (patrimônio cultural da comunidade), o estudante, quando tiver contato com outras obras do mesmo gênero, será capaz de perceber as semelhanças, o que também é uma formação estética. É interessante que tudo isso seja aprendido na prática também, seja por meio do canto ou do estudo do instrumento. Além disso, estar apto a praticar música sozinho não significa necessariamente aptidão para fazer música em conjunto: há habilidades específicas necessárias para a prática musical conjunta,

como regulação de afinação com o conjunto, escolha de volume adequado para o que propõe cada momento da música em grupo, busca da unidade timbrística e da unidade rítmica. Aqui se tornam presentes o segundo e o terceiro pilares da educação para a UNESCO, aprender a fazer e aprender a conviver. (DELORS, 2003)

O seguinte quadro elenca os princípios orientadores para o ensino de música na educação básica, baseados na educação clássica. O quadro relaciona conteúdos e objetivos e divide-se em quatro eixos – ouvir, falar, ler e escrever – retomando, dessa forma, a concepção da música como linguagem, presente na legislação educacional da primeira república citada neste trabalho.

Quadro 1 – Princípios pedagógicos para o domínio da linguagem musical

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Ouvir	<ul style="list-style-type: none"> ● Obras com diversas instrumentações, estilos, graus de complexidade, de diversas épocas e culturas; ● Propriedades sonoras e sua manipulação; ● <i>Ethos</i> e sua relação com modo, tom, afinação, ritmo, andamento, agógica, intensidade, dinâmica, articulação, timbre, instrumentação, orquestração e texto. ● Características estilísticas, sobretudo as presentes no repertório clássico e folclórico. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Guardar na memória uma variedade de elementos musicais e manipulá-los com sua imaginação; ● Identificar as propriedades sonoras manipuladas nas obras musicais; ● Identificar o <i>ethos</i> em obras musicais; ● Identificar diversos estilos pelas características estilísticas, sobretudo os estilos da música clássica e folclórica.
Falar	<ul style="list-style-type: none"> ● Padrões rítmicos presentes em obras musicais; ● Melodias presentes em obras musicais; ● Solfejo de obras musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Imitar padrões rítmicos com a fala e o corpo (palmas, por exemplo); ● Imitar melodias com a voz/instrumento musical; ● Solfejar por imitação.
Ler	<ul style="list-style-type: none"> ● Manossolfa⁴; ● Notação não-convencional na qual o significado dos símbolos é combinado no decorrer das aulas; ● Notação convencional. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Executar o que outra pessoa representa utilizando manossolfa; ● Ler músicas escritas em notação não-convencional na qual o significado dos símbolos é combinado no decorrer das aulas, executando por meio do canto e

⁴ Método de representação manual das notas musicais atrelado ao solfejo presente na metodologia de educação musical de Zoltán Kodály (MATEIRO; ILARI, 2011).

		da percussão corporal; ● Ler músicas em notação convencional para cantar/tocar em um grupo musical orientado por um regente.
Escrever	● Manossolfa imitativo; ● Manossolfa criativo; ● Notação não-convencional na qual o significado dos símbolos é combinado no decorrer das aulas; ● Utilização de <i>software</i> de edição de partituras.	● Representar as notas de melodias pelo manossolfa imitando o professor; ● Representar as notas de melodias autorais pelo manossolfa; ● Escrever músicas em notação não-convencional na qual o significado dos símbolos é combinado no decorrer das aulas; ● Escrever músicas em um <i>software</i> de edição de partituras.

Esta lista, evidentemente, não é capaz de esgotar tudo que a educação clássica tem para contribuir com a música na educação básica. Ela é resultado do que até então tenho pesquisado sobre o assunto e do que tenho praticado em minhas atuações docentes. Assemelha-se em alguns aspectos à proposta musical da BNCC, como por exemplo no incentivo ao uso de notação não-convencional; mas procura fornecer diretrizes para que o estudo de música seja aprofundado e não parte de um todo superficial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, que objetiva promover um diálogo entre a música no currículo escolar tendo como referência princípios da educação pelas artes liberais e orientações da legislação educacional brasileira, encontrou valores da educação clássica que dão lugar à música, como a formação da imaginação, o conhecimento do mundo externo, o desenvolvimento da linguagem como capacidade humana de expressão, a busca por uma adequada moralidade, o amor à comunidade e a partilha da cultura na sociedade.

Infelizmente, uma educação que se propõe humanista pode sofrer ataques de forças tecnicistas e ideológicas, que têm como valor máximo o mercado de trabalho ou a hegemonia de sua ideologia própria. Por isso defendo que é necessário fortalecer o humanismo, sobretudo por meio do aprofundamento do estudo das bases da civilização ocidental, surgidas na Grécia Antiga e que tiveram força histórica para chegarem aos tempos atuais.

A educação brasileira nasceu, como se vê neste trabalho, herdeira da tradição clássica. A luta pela preservação da herança greco-romana na educação é uma das formas de dar ao ensino de música o devido valor na formação humana. Espero que este trabalho colabore nesse sentido.

A preservação do repertório musical utilizado no canto orfeônico da Era Vargas também é de grande valia, pois, assim como os antigos reconheciam a importância cívica da música como estimuladora do amor e do serviço à própria comunidade e esse foi um dos motivos para a educação musical não se extinguir mesmo em tempos de retração, também atualmente se pode procurar manter esse espírito cívico, sendo a música um dos meios mais adequados para tal.

A educação artística como componente curricular obrigatório para a educação básica, por utilizar esse nome que não especifica nenhuma linguagem artística, pode gerar problemas quanto à competência da docência. Como professor de música, sei que meu trabalho tem qualidade quando me é proposto ensinar música, pois tenho formação para o desempenho da atividade. Se me fosse proposto ensinar todas as linguagens artísticas, sem que me fosse oferecida formação para tal, não seria de se surpreender que o trabalho perderia qualidade. Esse princípio – de que a competência deve ser atribuída a quem tem a formação adequada – não pode ser negligenciado na organização curricular das escolas, independente de qual linguagem artística predomine no currículo.

É importante destacar, a respeito da Lei nº 13.278/2016, – a qual determina que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que compõem o componente curricular de “arte” – que para a alfabetização, de acordo com o que se praticava nos liceus de Aristóteles, o ensino de música especificamente tem muito a colaborar com esse processo. É por isso que a escola, podendo organizar a maneira como distribuirá o ensino de cada linguagem artística, deve atentar para que na fase de alfabetização não falte o ensino de música.

O aspecto negativo da elaboração de uma proposta curricular nacional, como a BNCC, é que, em um país de dimensões continentais como o Brasil, é difícil uma base única ser suficiente para satisfazer as necessidades de todas as escolas do país, bem como diminui a autonomia pedagógica de cada escola. O estudo de música nas escolas ficou bastante prejudicado pela nova Base em termos de profundidade e também, por estar inserida numa proposta interdisciplinar, é possível que surjam problemas relacionados à competência da docência.

Por fim, a lista de princípios pedagógicos autoral apresentada neste trabalho é uma diretriz que pode ser aplicada em diferentes níveis, à medida em que os estudantes forem se desenvolvendo. São objetivos bem gerais, sem que haja nada específico só para crianças, por exemplo. Além disso, tão importante quanto a lista em si são os argumentos em defesa da educação musical em que ela se fundamenta.

Dessa forma, esse trabalho apresenta um início de pesquisa histórica da educação musical que pode ser continuado por meio da busca por dados acerca do ensino de música em outras épocas e lugares, em busca de princípios que sejam capazes de transcender o contexto histórico em que foram aplicados e servirem como diretrizes para elaborar ideias acerca do que é essencial para que se aprenda música visando à formação humana e integral.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999, Salvador-BA. **Anais...** Salvador: Anppom, 2000. 1 CDROM.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL, Coleção de Leis do Brasil (1890), Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL, Coleção de Leis do Império do Brasil (1851), DECRETO Nº 630, DE 17 DE SETEMBRO DE 1851. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html>> Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL, Coleção de Leis do Império do Brasil (1854), DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL, Coleção de Leis do Império do Brasil (1855), DECRETO Nº 1.556, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1855. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>> Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 540/77. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.º da Lei n.º 5.692/71. Relatora: Conselheira Edília Coelho Garcia e Amaury Pereira Muniz. Brasília-DF. 1977. Biblioteca Digital. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>> Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL, Diário Oficial (1931), DECRETO Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL, Diário Oficial da União (1934), Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL, Diário Oficial da União (1942), DECRETO-LEI Nº 4.993, DE 26 DE NOVEMBRO DE 1942. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL, Diário Oficial da União (1996), LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 16 jul. 2019.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ª edição. São Paulo-SP: Cortez, 2003.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuítos do Brasil colonial. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ, v. 17, n. 51, p. 693-751.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei no 11.769/08. **Opus**, Campinas-SP, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. Educação musical e legislação educacional. **Salto para o futuro: educação musical escolar**, Rio de Janeiro-RJ, v. 1, n. 1, p. 10-16, jun. 2011.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Opus**, Campinas-SP, v. 12, p.144-165, 2006.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. 1ª edição. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

GORDON, Edwin E. (2000). **Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões**. 1ª edição. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2000.

MANTOVANI, Dante. **Ensaio sobre a música universal: do canto gregoriano a Beethoven**. 1ª edição. Paraguaçu Paulista-SP: Si Vis Pacem, 2017.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na Antigüidade**. 1ª edição. Campinas-SP: Kírion, 2017.

MARTINS, Raimundo. Educação musical no Brasil: uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no Brasil do século XX. **Revista da ABEM**, Salvador-BA, v. 1, n.1, p. 6-11, 1992.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1ª edição. Curitiba-PR: Ibpex, 2011.

_____. *Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. 2014.

Disponível em:

<<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 19.

NADALIM, Carlos. **Como a Música pode Ajudar seu Filho a Aprender a Ler**. 2018. (14m50s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U0D3oQbkHfk>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PEREIRA, Fabiano Lemos. As linguagens do componente curricular arte: Uma reflexão sobre a lei 13.278 e a BNCC. *In*: Congresso Nacional de Educação, 4, 2017, João Pessoa. **Anais ...**. Campina Grande: Realize, 2017. v. 1. p. 1-14.

PORTUGAL, Tales Pimentel; CORRÊA, Antenor Ferreira. O conceito de ethos na música da Antiguidade Clássica grega. **Orfeu**, Florianópolis-SC, v.2, n.1, p. 203-225, jul. 2017.

ROCHA, Tadeu. **A importância da Formação do Imaginário**. - Tadeu Rocha. 2018. (1h2m50s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rQWa96OuCTA>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos Trinta. **Revista da ABEM**, Salvador-BA, v.1, n.1, p.12-21, mai. 1992.

VIOTTO, Ricardo Antonio. História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 27, n. 1, p. 357-363, jan/abr. 2016.

ANEXO A – Música na BNCC

O quadro abaixo lista as habilidades relacionadas à música que constam na BNCC. Nele, o primeiro par de letras indica a etapa: EI = Educação Infantil, EF = Ensino Fundamental e EM = Ensino Médio. O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: na Educação Infantil – 01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) –; no Ensino Fundamental – 01 = 1º ano, 02 = 2º ano, ... , 09 = 9º ano, 12 = do 1º ao 2º ano, 15 = do 1º ao 5º ano, ... , 69 = do 6º ao 9º ano –; no Ensino Médio – 01 = 1º ano, 02 = 2º ano, 03 = 3º ano, 12 = do 1º ao 2º ano, 13 = do 1º ao 3º ano, 23 = do 2º ao 3º ano. O segundo par de letras indica: o campo de experiências na EI – EO = O eu, o outro e o nós; CG = Corpo, gestos e movimentos; TS = Traços, sons, cores e formas –; o componente curricular no EF – EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação; ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; LP = Língua Portuguesa; AR = Arte; EF = Educação Física; LI = Língua Inglesa –; área (3 letras) ou componente curricular (2 letras) no EM – LGG = Linguagens e suas tecnologias. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária na EI, habilidade na EF e competência específica e habilidade no EM.

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.

<p>musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas. (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p>	<p>utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos (EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e</p>	<p>(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.</p>
--	--	--

	<p>sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.</p> <p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.</p> <p>(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p> <p>(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.</p> <p>(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros</p>	
--	---	--

	<p>pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.</p> <p>(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p>(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p> <p>(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p> <p>(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p> <p>Materialidades</p> <p>(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.</p> <p>Notação e registro musical</p> <p>(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. Processos de criação</p> <p>(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos,</p>	
--	---	--

	<p>jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p> <p>(EF89EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.</p> <p>(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.</p>	
--	--	--