

DESENVOLVIMENTO MUSICAL NA *ORQUESTRA DE GARRAFAS*: UM DIÁLOGO ENTRE A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL E A PESQUISA ACADÊMICA

Rodrigo Serapião Batalha

rodrigobatalha@uol.com.br

Salomea Gandelman

salomea@iis.com.br

RESUMO

Este artigo aborda o tema de minha pesquisa de mestrado em música, sob orientação de Salomea Gandelman. Resulta de uma experiência educacional desenvolvida desde 2004 na cidade de Serra, Espírito Santo, sobre a prática musical de uma orquestra de garrafas plásticas formada por crianças e adolescentes, que tem como objetivos acompanhar e avaliar seu desenvolvimento musical. Tais materiais, usados como instrumentos de sopro e percussão, estimulam a pesquisa de formas de produção sonora e favorecem um processo educativo prazeroso e de inclusão social.

Palavras chave: educação musical; fontes sonoras alternativas; ritmo

ABSTRACT

This paper describes the subject of my research for my Masters degree in Music, under the guidance of Salomea Gandelman. The work under analysis is an educational experience undertaken since 2004 in Serra, Espírito Santo. This involves music making by an orchestra of plastic bottles played by children and adolescents, whose musical development is carefully monitored and evaluated. Plastic bottles, used as wind and percussion instruments, encourage the search for different shapes of sound production and favor a pleasurable and educational process of social integration.

Key-words: music education; alternative sound sources; rhythm

A literatura sobre educação musical e psicologia da música tem evidenciado que *experenciamos* a música fundamentalmente através de *escuta*, *criação* e *performance*, envolvendo nesses processos um movimento duplo de interiorização e exteriorização do fenômeno musical. Para exteriorizar a nossa musicalidade podemos recorrer a diversos meios como a voz, os sons vocais e corporais, os instrumentos musicais, os recursos tecnológicos e os diversos objetos do nosso dia a dia (dos quais podemos extrair sons). Pressupõe-se a música como sendo “... uma parte integral de nosso processo cognitivo”¹ e, de um modo geral, a música é uma linguagem artística cotidianamente vivenciada. No âmbito da escuta musical, por exemplo, essa vivência ocorre através da variedade de músicas que ouvimos em casa ou na rua, e no âmbito do fazer musical (*criação* ou *performance*), por exemplo, por meio do cantarolar e do assobio corriqueiros e das músicas presentes em brincadeiras e comemorações. Ao mesmo tempo em que se ouve uma música, é possível cantá-la e “marcá-la” batendo palma ou os pés e, após a escuta (assim como seria com palavras), é possível *guardar*, *carregar* para qualquer lugar e ainda *passar* uma música para uma ou mais pessoas.

Toda essa vivência cotidiana com a música – que é independente de uma situação de ensino formal – nos permite desenvolver a nossa musicalidade. Poderíamos ainda dizer que produzimos cotidianamente uma diversidade de sons, com ou sem intenção. Mas isso, por si, já seria suficiente para se afirmar que estamos produzindo música? O simples fato de produzirmos um som indica que estamos fazendo música? Essas não são questões a serem respondidas, mas pensemos um pouco nas artes em geral: se nem todo movimento é necessariamente uma dança, nem todo diálogo se configura como uma performance cênica e nem tudo que nossos olhos alcançam são obras de artes visuais, com a música seria diferente? A respeito disso, Langer observa que “Quase ao mesmo tempo em que nos propomos a pensar em termos estritos sobre o fenômeno chamado ‘música’, apresenta-se a física do som como o fundamento natural de qualquer teoria. Mas o som, e mesmo o tom, como tal não é música...”². De forma semelhante, Gordon e Piana também consideram:

Som em si mesmo não é música. O som só se converte em música através da audição [capacidade de escutar com compreensão e pensar musicalmente], quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos em nossa mente, para lhes ser conferido um significado.³

¹ Swanwick, K. (1999). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 22.

² Langer, S. K. (1953). *Sentimento e Forma*. São Paulo: Perspectiva. 1980, p. 113.

³ Gordon, E. E. *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2000, p. 18 (grifos do autor).

O que se visa propriamente ao ouvir o som como sinal não é o próprio som, mas aquilo que através dele é designado. O ato de ouvir não para, portanto no som, mas, após ouvi-lo, deixa a escuta para ativar aquelas funções que logo se propendem para agarrar o objeto que é anunciado no som.⁴

Essas reflexões demonstram que a compreensão musical, ao invés de lidar com sons isolados, lida com sons dentro de um sistema. Naturalmente, não nos referimos a sistema acústico⁵, mas sim a sistema musical, ou melhor, sistemas musicais – o que não exclui uma perspectiva de interdisciplinaridade.

É certo que produção de um som pode guardar uma intenção de se produzir música, e, justamente, a produção de “novos sons” é tida como uma das características de determinadas vertentes estéticas da música que floresceram na primeira metade do século XX, como parte de uma busca pelo rompimento com aquilo que, nesse contexto, tornou-se comum (ou palavra de ordem) chamar de *passado*, ou seja, a música tonal. Algumas inovações foram realizadas, por exemplo, através da interferência de objetos em um instrumento convencional, como no “piano preparado” de John Cage (1912-1992) – com materiais diversos sob as cordas do instrumento –, ou na gravação e modificação de sons ambientes da *Musique Concrète*, ou no uso de objetos inusitados como instrumentos musicais, como na peça *Ionisation* de Edgard Varèse (1883-1965) para instrumentos de percussão, convencionais e não-convencionais, e no concerto de Leroy Anderson (1908-1975) para uma máquina de escrever, *The Typewriter*.

Esse posicionamento estético provocou reflexos no âmbito da educação musical. O compositor/educador musical canadense Raymond Murray Schafer, por exemplo, aponta para possibilidades de se trabalhar “... a partir de quaisquer sons disponíveis no meio ambiente”.⁶ Na concepção das oficinas de música, seguindo a tendência criativa da educação musical, “Cria-se desde a fonte sonora...”.⁷ Essa influência

⁴ Piana, 2001, apud Mello, M. S. F. *Reflexões sobre Linguística e cognição musical* (Dissertação em Linguística – Universidade Estadual de Campinas) Campinas, 2003, p. 84.

⁵ De acordo com a organização de áreas de conhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), “Acústica” é subárea de “Física”, uma das áreas das “Ciências Exatas”. Fonte: <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>

⁶ Schafer, M. R. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991, p. 299.

⁷ Fernandes, J. N. Caracterização da didática musical. In: *Debates*, nº4 – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio. Rio de Janeiro: CLA/Unirio, 2001, p.55.

pode ser notada ainda em um dos objetivos previstos para música nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências”.⁸ Vale lembrar, entretanto, que nem todo uso de instrumentos musicais não-convencionais implica necessariamente em refletir tal posicionamento.⁹ Trata-se de um fenômeno que nos remete às origens dos instrumentos musicais, qual seja: objetos que são produzidos para uma determinada finalidade, no decorrer do seu uso, se revelam também como objetos sonoro-musicais. Deve-se acrescentar como elemento motivador a necessidade de se romper o condicionamento da realização de atividades de ensino musical aos recursos financeiros necessários para a aquisição e manutenção de instrumentos convencionais. Swanwick reconhece que a música pode ser ensinada com êxito mesmo na ausência de recursos, mas com a ressalva de que “Esse não é, certamente, um argumento para não oferecer à educação musical, recursos, mas um reconhecimento de que recursos, somente, não bastam”.¹⁰

Feitas essas considerações, passamos a tratar do objeto do presente estudo, que se originou a partir de uma experimentação sonora informal possibilitadora de um fazer musical, a saber, extrair sons de garrafas plásticas. Mas não se tratam apenas de sons. Das garrafas tornou-se possível extrair ritmos, melodias e harmonias, utilizando-as, conforme seus vários tamanhos e capacidades volumétricas, como instrumentos musicais de altura determinada e indeterminada, de sopro e de percussão. Reconhecendo o potencial musical e educacional decorrente desse uso, em setembro de 2004 dei início à criação da *Orquestra de Garrafas*, um programa de educação musical composto por crianças e adolescentes estudantes da rede municipal de ensino de Serra, município situado na região metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo. Cinquenta integrantes em cadastro permanente e vinte e cinco, em média, participam diretamente das atividades, frequentando dois encontros semanais de duas horas cada, em turno alternado ao período escolar, além das apresentações artísticas que ocorrem em uma média de doze por ano e são realizadas em eventos como programações culturais e aberturas de cerimônias. O programa é desenvolvido em parceria com escolas de ensino fundamental, organizações não governamentais e iniciativa privada. Temos concentrado o repertório produzido no

⁸ Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 81.

⁸ Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 81.

⁹ No site do Grupo Cultural AfroReggae, por exemplo, consta o projeto *Afro Lata*, que utiliza “pedaços de cabo de vassoura, latões de óleo, tonéis e baldes de plástico” para fazer e tocar percussão afro-brasileira. http://www.afroreggae.org.br/sec_subgrupos.php?id=2&sec=subgrupo

¹⁰ Swanwick, op. cit., p. 57.

âmbito da música tonal/modal, abarcando música brasileira popular, música folclórica capixaba e brasileira, música clássica (ou “séria”), hinos oficiais, além de criações do grupo.

É bastante difundido o uso de garrafas de vidro como instrumento de percussão, para se formar um “xilofone”,¹¹ inclusive em recomendações didáticas para trabalhos educacionais com música presentes em sites e livros.¹² Entretanto, tais recomendações, juntamente com outras que contemplam o plástico e o uso do sopro, geralmente são voltadas para atividades chamadas *interdisciplinares* – mas que acabam por revelar um predomínio de temas como matemática e meio ambiente – ou para atividades chamadas de *iniciação musical*, que se concentram em ensinar, por exemplo, a “... entender o princípio de funcionamento das famílias de sopro...”,¹³ sem que se promova um estudo musical mais profundo. Resguardados os méritos dessas recomendações, o que pretendemos mostrar é que o uso musical que propomos para as garrafas plásticas, não se configura como um meio para o estudo de outras áreas de conhecimento, nem uma experiência para anteceder um estudo musical propriamente dito e nem uma estratégia justificada apenas pela ausência de recursos para instrumentos musicais “*de verdade*”.

A garrafa plástica (de água mineral, suco ou refrigerante) se destaca, entre os diversos objetos do cotidiano que podem nos permitir fazer música, por sua qualidade sonora e seus diferentes timbres e intensidades em altura indeterminada ou determinada, possibilitando uma afinação temperada em extensão equivalente à produzida por um coral adulto misto, desde a nota mais grave até a mais aguda. Uma forma corriqueira de se produzir som com uma garrafa ocorre com quem consome água mineral diretamente na embalagem do produto: através do sopro¹⁴. A embocadura relativamente simples permite uma descoberta espontânea do resultado sonoro. As garrafas plásticas podem ser utilizadas tanto como instrumentos de sopro quanto como instrumentos de percussão sem necessidade de modificação do objeto pelo uso de ferramentas. O

¹¹ O Grove Music Online contém o verbete *Bouteillophone* para designar garrafas de vidro como instrumentos de percussão, fazendo referência a obras dos compositores Erik Satie (Ballet *Parade* - 1917) e Arthur Honegger (*Le dit des jeux du monde* - 1918).

¹² Nossa pesquisa não pretende produzir um levantamento de sugestões pedagógico-musicais com garrafas, mas algumas consultas realizadas nos revelam o quadro descrito nesse parágrafo do texto.

¹³ Krieger, E. *Descobrir a música – ideias para sala de aula*. Porto Alegre: Sulina, 2007, p. 43.

¹⁴ A idealização de criar uma orquestra com garrafas não surgiu apenas a partir de uma experimentação pessoal (é algo recorrente entre músicos tirar sons de objetos pensando em música), mas da observação dessa experiência sendo corriqueiramente produzida por diferentes pessoas em diferentes contextos, como por exemplo, um adulto em um ponto de ônibus ou uma criança no recreio escolar. Boa parte dos adolescentes e crianças que participam da *Orquestra de Garrafas* já sabia previamente soprar garrafas.

acesso é sem ônus e praticamente irrestrito, pois independe da participação no mercado consumidor (e “descartador”) de produtos que utilizam as garrafas como embalagens. O processo de obtenção dos instrumentos não segue obrigatoriamente o percurso *comprar-consumir-reutilizar*, ou seja, em turma de alunos de música não será preciso que cada um compre um produto para ter o instrumento musical.

A utilização da garrafa como instrumento de sopro segue o mesmo princípio da flauta de Pan (pedaços de bambus amarrados uns aos outros), mas uma flauta produzida com dez peças de bambu corresponde à largura de três garrafas juntas. Assim, a prática musical propriamente dita (dentro de um repertório tonal/modal que envolve melodia, harmonia e contraponto) não decorre de um procedimento individual, pois a largura do corpo da garrafa torna os gargalos demasiadamente distantes entre si, além de não ser possível a mesma pessoa soprar simultaneamente em mais de uma garrafa. Trata-se, portanto, de um *instrumento musical coletivo* melódico e harmônico que tem as notas separadas, porém, distribuídas entre o grupo de intérpretes musicais, na média de duas a três, no máximo quatro, para cada aluno. Formam-se “flautas coletivas”, onde as frases musicais não são executadas individualmente, mas compartilhadas em subfrases. As garrafas vazias, em cada tamanho/capacidade volumétrica, estão naturalmente afinadas em uma determinada altura. Por exemplo, uma garrafa de 250 ml é “fabricada” em Re 3. Para obtermos o Re[#] 3, o Mi 3, etc., elas são afinadas com acréscimo de água ou de sementes/pedras/conchas no interior, de modo a modificar o tamanho do espaço para a vibração da coluna de ar, podendo chegar até o Fa 4.

O Quadro 1 mostra a relação entre capacidades volumétricas e extensão, conforme a sistematização atual utilizada pela *Orquestra de Garrafas* para as “flautas coletivas” de garrafas plásticas.

GARRAFA	EXTENSÃO	
2,5 L	Fa 1	Fa [#] 2
2 L	Sol 1	Sol [#] 2
1,5 L	La 1	Fa 2
600 ml	Fa [#] 2	La 2
350 ml	Sib 2	Do [#] 3
250 ml	Re 3	Do [#] 4
Tubo ¹⁵	Re 4	Do 5

**Quadro 1: Extensão de notas por garrafa
 (capacidade volumétrica) - sopro**

¹⁵ A peça plástica que é inicialmente fabricada (pré-forma) e que, após passar por um processo industrial denominado *sopragem*, se “transforma” em garrafa.

As duas subcolunas de “extensão” mostram, à esquerda, a afinação da garrafa vazia e, à direita, o limite de afinação que tem sido utilizado, seguindo uma sequência cromática. Por exemplo, a garrafa de 1,5 L produz a nota Fa[#] 2 (vazia). Com o acréscimo progressivo de líquido, produz também Sol 2, Sol[#] 2 e La 2. A partir daí, já existe uma outra garrafa (600 ml) que, vazia, está afinada em Si^b 2.

De forma semelhante, o Quadro 2 mostra o mesmo tipo de relação para outro instrumento de altura determinada, o “xilofone” de garrafas (plásticas). Esse instrumento de percussão permite um maior número de garrafas por pessoa, entretanto, o volume e a sustentação do som são mais reduzidos.

GARRAFA	EXTENSÃO	
	600 ml	La 2
350 ml	Do [#] 3	Mi ^b 3
250 ml	Mi 3	Fa 4

Quadro 2: Extensão de notas por garrafa (capacidade volumétrica) - percussão

Finalmente, temos no Quadro 3 a relação de instrumentos de percussão de altura indeterminada confeccionados com as garrafas plásticas.

GARRAFA	RESULTADO	PROCEDIMENTO
350 ml	“ganzá”	sementes (internamente)
350 ml	“reco-reco” / “casaca” ¹⁶	atrito com a superfície externa
600 ml e 250 ml	“agogô”	entrechoque
2 L e Tubo	“tamborin”	entrechoque
20 L	“tambor”	percussão (mãos)
Tubo	“clavas”	entrechoque
250 ml	“cuíca”	sopro

Quadro 3: Relação de instrumentos de percussão de altura indeterminada

¹⁶ Instrumento semelhante ao reco-reco típico das *Bandas Congo*, uma manifestação folclórica espírito-santense. Feita de madeira, a casaca tem uma “cabeça” (com pescoço e rosto) confeccionada em uma de suas extremidades. Na *Orquestra de Garrafas*, a “cabeça” é feita com uma garrafa de 250 ml.

Até aqui procuramos identificar as garrafas plásticas como instrumentos musicais plenos que permitem o desenvolvimento de capacidades musicais, resultado dos cinco anos da experiência educacional da *Orquestra de Garrafas*. Buscamos agora, tendo como fundamentação teórica do trabalho de Marcos Ribeiro de Moraes intitulado *Musicalidade métrico-tonal: condições primeiras para a comunicação verbal sobre a música*,¹⁷ descrever alguns procedimentos cognitivos que nos permitem operar musicalmente no escopo da música tonal (e também modal), especificamente no que diz respeito à inteligibilidade rítmico-musical. O foco no ritmo não significa que estamos tratando exclusivamente de percussão e altura indeterminada, diferente disso, partimos do pressuposto de que

Every musician, whether composer, performer, or theorist will agree that 'In the beginning was rhythm'. For the shaping power of rhythm and, more broadly speaking, of the temporal organization of music is a *sine qua non* of the art.¹⁸

A perspectiva de ritmo, de temporalidade, investigada por Moraes está fundamentada na concepção de organização **posicional**, em oposição à noção de *duração*, que tradicionalmente se apresenta como atributo fundamental do ritmo. É o *quando* em vez do *quanto* (d/t),¹⁹ ou ainda, a "... temporal patterning would refer to the **onset** [g. nosso] of each musical note...".²⁰ Com isso, temos compreendido que a diferença entre cada instante rítmico "... corresponde à diferença de 'posição' temporal dos inícios dos sons...".²¹ Moraes aprofunda essa questão, discutindo que não se trata somente de uma localização posicional ordinal/sequencial:

Assim, algo que Kodaly chamaria de, digamos, 'da-da-da-da' (i.e., uma sequência de quatro durações *iguais*) seria muito mais consistentemente chamado de 'ta-ka-di-mi', ou seja, quatro *diferentes* 'nomes' para quatro diferentes 'localizações' temporais dos ataques sonoros.²²

Desde a criação da *Orquestra de Garrafas*, o contato com esse referencial teórico tem permitido a construção de um diálogo entre as investigações produzidas por Moraes e a experiência educacional propriamente dita. No que concerne às estratégias

¹⁷ Moraes, M. R. *Musicalidade métrico-tonal: condições primeiras para a comunicação verbal sobre a música*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) São Paulo, 2003.

¹⁸ Cooper, G; Meyer, L. B. *The rhythmic structure of music*. Chicago: University of Chicago Press, 1960, v.

¹⁹ Moraes, 2003, op. cit.

²⁰ Martin, 1972 apud Moraes, 2003, op. cit., p. 146.

²¹ *Ibid.*, p. 136.

²² *Ibid.*, p. 146.

de ensino voltadas para a performance musical dos adolescentes e crianças participantes, por exemplo, a compreensão da natureza posicional do ritmo tem permitido uma eficiência na comunicação verbal, gestual e, conseqüentemente, na comunicação musical entre o grupo, especialmente no trabalho com as “flautas coletivas”. Nessa experiência, o aprendizado não se inicia com o aprendizado dos símbolos da notação musical e com exercícios progressivos de técnica instrumental, tal como no modelo mais tradicional de ensino. O aprendizado se inicia com experiências musicais (prática/escuta de repertório musical) com o apoio de “sílabas rítmico-melódicas”, que consistem no uso da própria letra da canção ou em paródias criadas coletivamente para uma canção ou tema instrumental. A execução de fragmentos de melodia/harmonia é produzida dentro da percepção do todo e da percepção interna do tempo. Com o uso das “sílabas rítmico-melódicas”, mesmo em uma aparente complexidade rítmico-musical para a execução de melodias ou acordes, os integrantes da *Orquestra de Garrafas* realizam a música com mais facilidade, pensando **musicalmente** na sincronia com os correspondentes instantes rítmicos de suas notas. Existem diferentes níveis de complexidade para a execução, de acordo com a quantidade de garrafas e as características das frases e subfrases musicais. Um dos princípios do trabalho é alternância das partes entre os integrantes, de modo que cada integrante tenha a vivência musical do todo tanto pela escuta quanto pela performance. O fato de se privilegiar a experiência prática e auditiva não significa que há ausência do aprendizado de notação musical gráfica, mas esse aprendizado torna-se uma consequência do processo de experiência real com a música.

A MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

Vanessa Weber de Castro

nessaw@yahoo.com.br

Silvio Augusto Merhy

simerhy@globo.com

RESUMO

A Música, como componente curricular obrigatório, não está presente nas escolas brasileiras desde a década de 60. No entanto, com a recente Lei 11.769/08, que prevê a volta da Música como disciplina, cria-se uma nova perspectiva para o ensino da música no Brasil. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo apresentar o resultado parcial de um levantamento que está sendo realizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro para localizar escolas estaduais onde profissionais habilitados em música estejam lotados como professores de Artes. Em tais escolas, em decorrência da formação acadêmica do professor, a música está presente como modalidade artística específica inserida no âmbito da disciplina Artes, que é oferecida do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Das 124 escolas consultadas via e-mail e telefone, somente 12 informaram que entre seu corpo docente há um professor habilitado em música; 42 escolas relataram possuir algum tipo de atividade musical como bandas, oficinas e corais, sendo que estas são dirigidas por um profissional contratado pelo colégio, um animador cultural ou algum voluntário, estando o ensino de música dissociado da disciplina Artes, enquanto 69 escolas informaram não realizar nenhuma atividade musical.

Palavras chave: Ensino de Música – Rede estadual do Rio de Janeiro – Ensino fundamental

ABSTRACT

Music, as a compulsory curriculum component, has not been present on Brazilian schools since the 60s. However, the recent 11.769/08 law, which provides that Music is a school subject once again, creates a new prospect for the teaching of Music in Brazil. Taking this context into account, the present work aims to present the partial result of a survey that has been taking place in the *Região Metropolitana do Rio de Janeiro* to locate state schools in which professionals with qualification in Music work as *Art* teachers. In such schools, due to the teacher's academic formation,

music is present as a specific artistic form inserted into the *Art* subject, which is offered from the 6th to the 9th year of the elementary education. Considering the 124 schools surveyed by e-mail or telephone up to this present moment, only 12 answered that there is a teacher with qualification in Music in their staff; 42 schools reported that they have got a kind of Music activity, for instance, school bands, workshops and choirs, which are run by a professional hired by the school, an *animador cultural* or a volunteer, being the teaching of Music dissociated from the subject *Art*, while 69 schools answered that they do not do any musical activities.

Key words: Teaching of Music – the State Schools in Rio de Janeiro – elementary education

INTRODUÇÃO

A música está presente em praticamente todos os espaços sociais, e como tal não poderia estar fora da escola. Aos poucos, nossa sociedade vem reconhecendo a importância que a música tem no desenvolvimento das crianças e jovens, e vem cobrando o seu ensino nas escolas regulares¹, visando promover não só um desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo, mas principalmente a criação de um senso estético e crítico. Vários pesquisadores vêm refletindo sobre a presença da música no cotidiano escolar dos estudantes, seja de forma a contribuir com outras disciplinas ou com o ensino de música propriamente dito, nos quais destaque Loureiro (2003)², Fonterrada (2008)³ e Penna (2004)⁴.

No entanto, será que a música está realmente presente nas escolas? Será que o clamor da sociedade civil está surtindo efeito? Será que as crianças e jovens estão tendo um ensino musical voltado para seu desenvolvimento? É buscando possíveis

¹ Um exemplo foi o recente movimento da sociedade civil “Quero Educação Musical na Escola”, que em conjunto com um grupo de músicos unidos à Associação Brasileira de Educação Musical, reuniu mais de 11.000 assinaturas e conseguiu a associação de 95 entidades nacionais e internacionais, que culminou na aprovação da Lei 11.769 de 2008 que prevê a volta do ensino de música nas escolas brasileiras. Para conhecer mais sobre o movimento acesse www.queroeducacaomusicalnaescola.com.

² LOUREIRO, Alicia M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003. - (Coleção Papirus Educação)

³ FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

⁴ PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 11, 7-16, set. 2004.

respostas para esses questionamentos, que o presente estudo é construído, com o objetivo de apresentar os resultados parciais de um levantamento que está sendo realizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro para localizar escolas estaduais onde a música está inserida como conteúdo específico da disciplina Artes nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, e ministrada por professores com habilitação em Música.

A rede estadual possui algumas características peculiares em relação às outras redes de ensino público, como a federal e a municipal. O ensino de Artes ocorre durante o 2º ano do Ensino Médio e durante todos os anos finais do Ensino Fundamental, motivo pelo qual esse foi o escolhido como objeto de pesquisa. Em ambos os segmentos são oferecidos dois tempos semanais de cinquenta minutos a cada turma. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN-Artes) preverem o ensino de modalidades artísticas de forma diferenciada, a rede estadual ainda oferece a disciplina Artes sem distinção, ficando a cargo do professor a decisão de qual modalidade trabalhar⁵. Portanto, se o professor possui habilitação em Teatro seu trabalho será voltado para as artes cênicas, se for habilitado em Música trabalhará com música e assim por diante, como também poderá mesclar as modalidades artísticas e montar seu próprio planejamento, uma vez que não há um programa curricular único e definido.

É necessário, portanto, que professores habilitados em música e atuantes na rede estadual sejam localizados para que um diagnóstico do ensino da música no Ensino Fundamental seja traçado⁶. Dentre todas as escolas das onze regiões Metropolitanas do Rio de Janeiro, foram selecionadas somente as que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental regular, através do site da Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC)⁷. Em seguida, através de contato via e-mail e telefone, está sendo feito um levantamento das escolas onde há algum tipo de atividade musical, identificando o profissional responsável por tal atividade, se um professor de Artes formado em música ou em outra modalidade artística, como Artes Visuais

⁵ A prova do Concurso Público para admissão de professores de Artes na rede estadual é constituída por questões de Arte-educação, Artes Visuais, Música e Teatro. É necessário que o candidato conheça um pouco de cada modalidade artística para ser bem sucedido no Concurso. Isso reforça o caráter polivalente do ensino de Artes presente na rede estadual e que será abordada no decorrer do artigo.

⁶ Os resultados apresentados neste estudo estão inseridos na pesquisa em andamento realizada para a obtenção do grau de mestre na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) pela autora, cujo objetivo final é analisar a situação do ensino da música na rede estadual através de entrevistas com professores habilitados em música e atuantes na rede.

⁷ <http://www.educacao.rj.gov.br/>

ou Artes Cênicas, ou alguém externo, seja um voluntário ou contratado pela escola. A próxima etapa ainda em andamento, é a de um contato direto com o professor para apresentação de um questionário onde serão abordadas questões relacionadas com o ensino da música e sua prática em sala de aula.

A REDE ESTADUAL: ORGANIZAÇÃO

A SEEDUC divide o estado em oito grandes áreas: Baía da Ilha Grande, Baixadas Litorâneas, Centro Sul, Médio Paraíba, Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense e Serrana. Como em uma pesquisa em nível de mestrado não é possível abarcar toda a rede estadual, foi escolhida a região Metropolitana para a realização desse estudo por ser a região central do estado e que concentra o maior número de escolas. Esta região é subdividida em onze coordenadorias assim distribuídas:

- Metropolitana I: município de Nova Iguaçu e adjacências
- Metropolitana II: município de São Gonçalo
- Metropolitana III: município do Rio de Janeiro (Zona Norte)
- Metropolitana IV: município do Rio de Janeiro (Zona Oeste)
- Metropolitana V: município de Duque de Caxias
- Metropolitana VI: município de Itaguaí e adjacências
- Metropolitana VII: município de Belford Roxo
- Metropolitana VIII: município de Niterói
- Metropolitana IX: município de Itaboraí e adjacências
- Metropolitana X: município do Rio de Janeiro
- Metropolitana XI: município de São João de Meriti

O ENSINO DA MÚSICA AO LONGO DOS TEMPOS

É preciso percorrer o caminho da história do ensino da música para entender a situação atual das escolas estaduais, pois como afirma Fonterrada

em cada época, os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical; é importante que se reconheça esse fato para que se compreenda a problemática do ensino da música hoje, e, assim, possam sugerir soluções para ele.⁸

Um dos primeiros amparos legais para a educação musical ocorreu em 1851 através do Decreto Federal nº. 630 de 17 de setembro que dispõe sobre a reforma do

⁸ FONTERRADA, Marisa T. de O., op. cit., p. 25.