

# **Pensando em Educação Musical: estudo acerca do Pensamento Curricular em Arte presente na Proposta Curricular para o Estado de São Paulo**

*Tiago Teixeira Ferreira*  
Instituto de Artes – UNESP  
*tiagot\_clarineta@hotmail.com*

**Resumo:** Apresenta aspectos teóricos, práticos e as considerações da monografia baseada em um estudo de caso realizado em uma escola estadual de São Paulo, visando verificar a aplicabilidade musical do Pensamento Curricular em Arte presente na Proposta Curricular para o Estado de São Paulo. Seu embasamento teórico vem, principalmente, do conceito de rizoma dos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari e, na área de educação musical, dos pensamentos de Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter. Ao final, busca-se apresentar, sumariamente, respostas às perguntas que nortearam a pesquisa.

**Palavras chave:** Educação musical. Pensamento Curricular em Arte. Rizoma.

## **Introdução:**

No segundo semestre do ano de 2012, como parte da pesquisa para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Musical, concluído e apresentado em 2013 sob o título *Música na sala de aula: um arquipélago interligado por pontes*, tive contato com a Proposta Curricular para o Estado de São Paulo e, inserido nesta, mais precisamente, com o Pensamento Curricular em Arte.

Com base nesse Pensamento Curricular propus a uma escola pública estadual de São Paulo, situada na cidade de Osasco, um projeto de música que visava desenvolver atividades musicais durante as aulas de Arte de duas turmas de Ensino Fundamental II do colégio.

Norteando a pesquisa – metodologicamente, um estudo de caso – busquei responder as seguintes perguntas: Utilizando como suporte o Pensamento Curricular em Arte, é possível desenvolver conteúdos de música na sala de aula do Ensino Fundamental II? O Pensamento Curricular em Arte é condizente com a realidade para o qual foi projetado? É possível conduzir Situações de Aprendizagem em música a partir dos interesses dos alunos?

Sendo assim, o presente artigo visa mostrar aspectos teóricos e práticos dessa pesquisa, bem como apresentar, sumariamente, respostas às perguntas que conduziram o trabalho.

## O Pensamento Curricular em Arte:

O Estado de São Paulo, no ano de 2007, propôs criar uma base de conhecimento e competência comuns a toda rede de ensino. Dessa forma, foi elaborada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Dentre os diversos documentos que compõem a Proposta – *Orientação para a Gestão do Currículo na Escola, Caderno do Professor e Caderno do Aluno* – me ative aos Cadernos do Professor para desenvolver os caminhos adotados na pesquisa.

Os Cadernos foram organizados bimestralmente e por disciplinas, sendo Arte uma delas. Escritos por Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami Makino, Sayonara Pereira, Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque – sendo, as duas últimas, organizadoras – o material de Arte foi estruturado dentro de um Pensamento Curricular em Arte, buscando enfatizar quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

Mas o que seria o Pensamento Curricular em Arte? De acordo com as organizadoras, uma forma para delinear um pensar “[...] às avessas de uma estrutura de organização de conteúdos sequenciais para artes visuais, música, teatro e dança [...]”, sugerindo a “[...] possibilidade de pensar essas áreas de estudo por meio da composição de um mapa que possuísse a capacidade de criar um encontro entre as diferentes modalidades artísticas por diversos ângulos de visão” (MARTINS; PICOSQUE, 2009, p.8).

Dessa forma, pensando em variados campos de visão e entendendo que a arte possui um “sistema próprio de princípios que a rege”, é que as organizadoras delinearão, em um Mapa, o que chamaram de Territórios da Arte. São eles: Linguagens Artísticas, Processos de Criação, Materialidade, Forma-Conteúdo, Mediação Cultural, Patrimônio Cultural, Saberes Estéticos e Culturais<sup>1</sup>.

## O encontro com Deleuze e Guattari:

O posicionamento com relação ao currículo de Arte surge da leitura – por parte dos professores autores – de textos de Gilles Deleuze e Felix Guattari, ambos pensadores

---

<sup>1</sup> Todos os Territórios da Arte são apresentados e esclarecidos quanto aos seus conteúdos constituintes na seção de Artes da Proposta Curricular (MARTINS; PICOSQUE, 2008, p.8).

franceses que, em conjunto, desenvolveram, entre outros, o conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.17-50).

A metáfora do rizoma é explicada por Sílvio Gallo (2003, p.93), em seu livro *Deleuze e a Educação*, como sendo aquele tipo de pequenas raízes emaranhadas de alguns tubérculos e de outras plantas, como a grama, que se entrelaçam formando um conjunto complexo no qual os elementos estão ligados uns aos outros sem influência hierárquica. Sendo assim, são múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes e percepções.

Tal pensamento se aproxima do refletir a educação por meio da relação de conexões de elementos, onde é possível sair de qualquer lugar e ir para qualquer outro por meio de um pensamento complexo, visto que esta teia de informações está interligada por pontos muitas vezes não vistos em uma observação superficial.

Esses pontos de ligação são observados na alegoria rizomática como os encontros de linhas do rizoma. No caso dos Cadernos de Arte essas linhas são aquele “sistema próprio de princípios que regem as artes”, que deu origem aos Territórios da Arte.

Todavia, como inserir a música nesse pensamento complexo? Como trabalhar Situações de Aprendizagem<sup>2</sup> que podem seguir qualquer trajeto? Que música pode ser utilizada dentro desse pensamento múltiplo e rizomático?

## **O encontro com Schafer e Koellreutter:**

Procurando respostas para essas perguntas é que me aproximei dos pensamentos de músicos-pedagogos da chamada segunda geração, pois por trabalharem com o retorno ao som e ao silêncio como essência da música, por priorizarem a criatividade e por terem como base a música contemporânea, permitem uma abertura maior para o complexo, pois não se trabalha com regras fixas, mas sim com a criação, podendo, como exemplo, partir de um simples jogo sonoro e chegar a uma composição dos próprios alunos.

Inicialmente, busquei suporte no compositor e músico educador canadense Raymond Murray Schafer que criou uma expressão para aquilo que designa ser uma das primeiras tarefas de um apreciador ou fazedor de música da atualidade: aprender a ouvir. O termo cunhado por ele é limpeza de ouvidos.

---

<sup>2</sup> De acordo com o Caderno do Professor, são possibilidades de abordagem – sugestões de aulas – dos aspectos da Arte enfocados no bimestre.

Schafer trata desse assunto como uma possibilidade para “abrir os ouvidos” e em seu livro *O Ouvido Pensante* (SCHAFER, 2011), no capítulo intitulado *Limpeza de ouvidos* (SCHAFER, 2011, p. 55-103), expõem uma série de exercícios que pretendem “levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e, ainda, os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente” (SCHAFER, 2011: p.55).

Tratando sobre como utilizar o som, o silêncio e o ruído com finalidades didáticas, Schafer afirma que:

É óbvio que não se pode reunir sempre uma orquestra sinfônica numa sala de aula para sentir as sensações desejadas; precisamos contar com o que está disponível. Os sons produzidos podem ser sem refinamento, forma ou graça, mas são nossos. É feito um contato real com o som musical, e isso é mais vital para nós do que o mais perfeito e completo programa de audição que se possa imaginar (SCHAFER, 2011, p.56).

O mais interessante a ser observado nessa citação é a proximidade que existe entre ela e a realidade que se encontra nas salas de aula. Não existem equipamentos sofisticados, instrumentos musicais ou espaços adequados à disposição para que os alunos tenham contato com música. Como eles vão conhecer essa linguagem sem meios? A resposta é simples. Existem meios sim: os músicos são os alunos, a sala de concerto é a própria sala de aula e a orquestra são as possibilidades sonoras oferecidas pelo mundo.

Mas como levar os alunos a perceberem-se músicos e, mais do que isso, observarem o seu cotidiano como possibilidades musicais? Apropriando de Schafer (2011, p.278), como fazer arte voltar a ser vida e vida voltar a ser arte?

Maria Teresa Alencar de Brito ao escrever sobre Hans-Joachim Koellreutter no livro *Koellreutter Educador* (2001), optou em um dos capítulos por um subtítulo que pode ajudar a responder o questionamento apresentado. *Currículo e conteúdos: ensinar “aquilo que o aluno quer saber”* (BRITO, 2001, p.31). Não seria essa uma das possíveis soluções para trazer vida à arte?

“Ensinar aquilo que o aluno quer saber” liga-se com o Pensamento Curricular estruturado para os Cadernos, mesmo porque este propõe um currículo aberto para possibilidades, trazendo exemplos de arte que podem ser encontrados no próprio dia-a-dia dos alunos ou, ainda, utilizando a arte que pode ser acessada por meio dos diversos recursos de

comunicação interligantes do mundo atual, como o telefone celular, a Internet, a propaganda e o cinema.

Experiências musicais, por meio de um currículo aberto, podem ser influenciadas sempre que se ouvem as músicas baixadas nos celulares, quando se dança qualquer tipo de música, quando se compartilha vídeos de grupos musicais pelas redes sociais, dentre outros exemplos.

Como diz Koellreutter, o problema está em como estimular os alunos a participarem de discussões (KOELLREUTTER, 1997 apud BRITO, 2001, p.40). Sendo assim, um caminho é utilizar o próprio repertório de assuntos da classe, que está nas rodas de conversas dos alunos.

É pouco provável falar de elementos musicais que nunca foram apresentados aos alunos e exigir que eles tenham opinião sobre o assunto, bem como obrigá-los a discutir inicialmente, sem argumentos, sobre uma música completamente fora da sua realidade.

### **A pesquisa de campo:**

Baseada nesses aportes, a pesquisa de campo foi desenvolvida com duas turmas, ambas sétimas séries, durante sete encontros. No primeiro encontro – *Isso tem a ver com música?* – foram realizados diversos jogos musicais no sentido de verificar a percepção sonora dos alunos com relação a ritmo, melodia, altura, intensidade e timbre, funcionando como uma avaliação diagnóstica. Ao final desses exercícios, foi perguntado aos alunos o que os mesmos gostariam de fazer nas aulas de música, surgindo respostas como o *Harlem Shake*<sup>3</sup> e a Tropicália.

Partindo das respostas dos alunos e da observação do ambiente sonoro da escola, o primeiro passo foi para que tomassem contato crítico com a paisagem sonora ruidosa do colégio, pois, de fato, a presença sonora em alto volume era uma constante ao redor da sala de aula, de maneira que as atividades musicais eram impactadas por ela.

---

<sup>3</sup> *Harlem Shake* é uma canção feita pelo DJ norte-americano Baauer e lançada em maio de 2012. A música ficou conhecida quando um vídeo, utilizando a música, foi publicado no *Youtube*. A partir desse, outros foram gravados em diversas regiões do mundo, todos com as mesmas características: a canção *Harlem Shake* como fundo musical para a dança; ser gravado em lugares comuns do cotidiano das pessoas; apelo sexual; e cunho psicodélico.

Essa era uma questão que precisava ser abordada, principalmente porque os próprios alunos relatavam que já estavam acostumados com o barulho, fato que não deveria ser comum em um ambiente de construção de conhecimento.

Nesse sentido o segundo encontro – *O mundo, a escola e o jornal como fonte sonora* – buscou, por meio de atividades de som, silêncio e ruído, levá-los a perceber a importância do silêncio para realização e apreciação de música, bem como para concentração em suas atividades escolares diárias.

Do terceiro encontro em diante as turmas tomaram rumos diferentes; mantivemos suas escolhas iniciais. Com a turma que optou pelo *Harlem Shake*, após discutirmos a origem e influências dos vídeos que se tornaram “febre” no *Youtube*, passamos por diversos exemplos de contrastes existentes em música – grave/agudo, longo/curto, forte/fraco, rápido/lento, homofonia/polifonia, etc. – até chegar àquele presente no *Harlem Shake* – o contraste de ritmo, que separa as duas seções da música. Resolvemos entender na prática essa grande variedade de ritmos e optamos por realizar uma disputa de dança entre os alunos.

Ao final dessas atividades e reflexões, os próprios alunos perceberam a limitação musical daquilo que desejavam realizar inicialmente e sugeriram que, partindo dos princípios aprendidos com o *Harlem Shake* realizassem um *Flash Mob*<sup>4</sup> musical.

Apresentei-os um *Flash Mob* realizado com a *Ode to joy* da 9ª Sinfonia de Ludwig van Beethoven<sup>5</sup>. Optamos por fazer nosso *Flash Mob* com a música *Garota de Ipanema* de Tom Jobim e para tanto, tivemos que entrar no mundo da Bossa Nova. Conhecer a história, os instrumentos característicos, o ritmo, a melodia e a letra da música em específico. Realizamos alguns ensaios em que os alunos aprenderam a tocar os instrumentos de percussão e executar o ritmo da Bossa Nova. Ao fim, realizamos o *Flash Mob* dentro da própria sala de aula.

Com a segunda turma, iniciamos com a música *Panis et Circenses* do grupo *Os Mutantes*. Os alunos tiveram contato com a história do movimento musical Tropicália, o período político vivido pelo Brasil, os principais representantes do movimento, o grupo *Os Mutantes* e as características das músicas da época.

---

<sup>4</sup> *Flash Mobs* são aglomerações instantâneas de pessoas em certo lugar para realizar determinada ação inusitada previamente combinada. Podem ser feitos com qualquer atividade, inclusive música, em que instrumentistas ou cantores se reúnem para tocar ou cantar.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kbJcQYVtZMo>> . Acesso em 04 de Junho de 2013.

Inicialmente os alunos não se aproximaram da ideia de realizar a música *Panis et Circenses*, de modo que optei por isolar uma parte da música – o efeito especial causado pelo som da sala de jantar, presente na gravação original do grupo – e partimos para outra possibilidade que não a de executar a música. Dessa forma, não abandonamos o pensamento inicial, mas sim o conectamos com outra ideia – princípio básico do rizoma, proposto pelos Cadernos de Arte (MARTINS; PICOSQUE, 2009) e por Deleuze e Guattari (2011, p.22-23).

Optamos por reproduzir nossos próprios “retratos sonoros” de ambientes e situações – termo parafraseado do original de Schafer (2001): paisagem sonora. Partindo da exploração de objetos sonoros, passamos pela criação de trilhas sonoras para histórias, partituras não convencionais, além da execução de músicas tradicionais como *negro spirituals* acompanhadas por elementos de sons experimentais e jogos de copos para fins de efeitos rítmicos.

### **Considerações finais:**

Na busca pela proposta dialética desenvolvida nos projetos de cada aula é válido ressaltar como grupos de um mesmo local, com a mesma faixa etária e com a mesma proposta inicial, conduziram suas escolhas por áreas tão diversas, mostrando realmente como o Pensamento Curricular em Arte exige e, ao mesmo tempo, tem a abertura para conexões múltiplas, pois dentro de uma mesma trilha – suporte, instalação e ruptura<sup>6</sup> – foi possível criar ramificações frutíferas.

É nesse sentido, também, que uma das máximas do educador Paulo Freire vem ao encontro do trabalho realizado: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p.30), pois discutir com os alunos a razão de algumas de suas escolhas – no caso musicais – e mostrar novas possibilidades a partir delas sempre foi a meta das atividades.

Dessa forma, respondendo às perguntas condutoras da pesquisa, sendo a primeira referente à utilização do Pensamento Curricular em Arte como ferramenta para o desenvolvimento de conteúdos de música em sala de aula, foi possível constatar que o pensamento não linear proposto pelas autoras do material dá abertura para cominhos não

---

<sup>6</sup> Temáticas que foram base para os trabalhos do bimestre, todas sugeridas pelo Caderno do Professor 7ª Série/ 2º Bimestre (MARTINS; PICOSQUE, 2009).

convencionais, como desenvolver assuntos escolhidos pelos próprios alunos, sem deixar de abordar conteúdos musicais importantes para a linguagem de música.

Um dos passos mais difíceis, dentro de uma proposta musical inserida no contexto rizomático, está no momento de entender que o processo de sair do planejado é necessário para a condução de uma didática em que o aluno é o foco e onde novas fontes de aprendizado surgem a todo momento, devendo ser analisadas e utilizadas em um processo de reflexão contínua por parte do professor.

Com relação ao Pensamento Curricular em Arte ser condizente com a realidade para o qual foi projetado, esbarra-se em um problema crucial ao qual foi dedicada uma seção do trabalho resultante de pesquisa – *Uma educação rizomática no contexto arborescente* –, em que se discute uma das grandes falhas presentes na aplicação da proposta que é entender os Cadernos do Professor como métodos.

O Pensamento Curricular em Arte em momento algum se apresenta como um método tradicional de ensino de arte – artes plásticas, dança, teatro ou música. Ao contrário, afasta-se dessa concepção ao propor uma didática voltada para as possibilidades de conexões múltiplas.

Para que essa concepção seja mais bem utilizada por parte dos professores de Arte – que devem tratar de sua área específica, buscando ligações com as outras linguagens artísticas – é necessário entendê-la como uma maneira de ensinar/aprender/refletir/construir Arte e não como um método. Semelhante ao que John Paynter aborda em seu livro *Sound and Structure* (1992, p.30), os métodos são a antítese da mente criativa, principalmente quando se trabalha com um currículo aberto.

Respondendo à última pergunta, relacionada à possibilidade de conduzir Situações de Aprendizagem em música, partindo dos interesses dos alunos, me aproximo do que Michel Serres (2013, p.45) chama de “oferta” e “demanda” em seu livro *Polegarzinha*, pois segundo o filósofo “outrora e recentemente, ensinar era uma oferta” e “ela jamais se preocupou em ouvir a opinião ou a voz da demanda”. Talvez seja necessário ouvir essa voz que nunca se cala dentro da sala de aula. Talvez seja crucial, não só ouvir, mas escutar, o que ele chama de “tagarelice” e torná-la fonte formadora e transformadora de conhecimento.

Todo o conteúdo musical ou de qualquer outra área está disponível ao aluno hoje pelos meios de pesquisa virtuais. A função do professor é outra em nosso tempo: é mostrar

possibilidades a partir dos conhecimentos que os alunos já adquiriram, transformá-los em reflexão sobre novos conhecimentos, mesmo levando em consideração que não sejam conhecimentos aparentemente tão – no caso da música – musicais, como o *Harlem Shake*, por exemplo.

É preciso transformar o aluno de “passageiro” em “motorista” (SERRES, 2013, p.49); tirá-los de sua posição passiva em sala de aula para se tornarem ativos no processo de construção do seu próprio conhecimento e, nesse sentido, o autor corrobora o pensamento de Schafer (2011, p.265) sobre sermos uma comunidade de aprendizes, ao dizer: “não mais professores no quadro-negro, eles estão por toda a sala de aula” (SERRES, 2013, p.50).

Sim, é possível conduzir processos de aprendizagem em música partindo dos interesses dos alunos e, mais do que isso, na proposta do Pensamento Curricular em Arte, talvez seja o caminho mais coerente.

É preciso enxergar em pensamentos inovadores de ensinar/aprender/refletir/construir Arte, possibilidade para ensinar/aprender/refletir/construir música. Cabe aos músicos educadores vislumbrar caminhos para conectar seus conhecimentos didáticos sobre a linguagem de música às propostas vigentes; mostrar que a música, realmente, tem e constrói seu espaço nesses currículos.

## Referências

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Introdução: rizoma. In: \_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 v. São Paulo: Ed. 34, 1995. p. 17-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146p.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 118p.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. Proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Artes: Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. In: FINI, M. I. (Coord.) **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Arte. São Paulo: SEE, 2008, p. 41-61.

\_\_\_\_\_. **Caderno do professor**: arte, ensino fundamental – 7ª série, volume 2. São Paulo: SEE, 2009. 48p.

PAYNTER, John. **Sound and structure**. London: Cambridge University Press, 1992. 224p.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001. 381p.

\_\_\_\_\_. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada et al. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. 408p.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 94p.