



A MÚSICA NO ENSINO DA ARTE: RELAÇÕES ENTRE LINGUAGENS OU INTERDISCIPLINARIDADE?

Msc. Édina Regina Baumer¹

RESUMO

Desde a aprovação da Lei 11.769 em 2008 e a consequente alteração da LDB 9.394/96, em seu artigo 26, muitas discussões acontecem em torno das possibilidades de inserir a música na escola. Ao contatar professores de Arte e acadêmicos de licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia, muitas vezes percebem-se a polêmica e a dúvida: a música deve ser mais uma disciplina nos diversos níveis da Educação Básica? Que professor está habilitado para ensinar música? As escolas deverão contratar professores de música e adquirir instrumentos musicais para atender a lei da obrigatoriedade da música na escola? O presente trabalho mostra um pouco destas preocupações, registradas em alguns trabalhos de conclusão de curso, cujas temáticas levam a refletir sobre as hipóteses de entender o ensino da música como um trabalho de relações entre linguagens ou como um processo de interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Música; Disciplina de Arte; Educação Básica.

MUSIC IN ART EDUCATION: RELATIONSHIP AMONG LANGUAGES OR INTERDISCIPLINARITY?

ABSTRACT

Since the approbation of Law 11.769 in 2008 and the consequent change in LDB 9.394/96 in the article 26, many deliberations occur about the possibility of insertion of music in school. In contact with Professors of Art and students of Visual Art and Education, many times it is noticed the controversy and the doubt: music should be another discipline subject in several levels of Elementary Education? Who is the professor able to teach music? Schools should hire professors of music to attend the law which obligates music teaching at school? This work presents a little of this concerns, reported in some final course work, whose thematic lead to think about hypothesis to understand music teaching as a work of relations among languages or as an interdisciplinary process.

Key-words: Music; Art Education; Elementary School.

1. AS INQUIETAÇÕES

Considerando que, em nossa região, a Educação Básica prossegue desenvolvendo-se predominantemente dentro de uma perspectiva histórico-cultural, é compreensível que o ensino universitário também assim o faça, refletindo sobre os conhecimentos acumulados pela humanidade e produzindo novos conhecimentos a partir do diálogo, no meio

¹ Mestre em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.



acadêmico dos cursos de licenciatura, sobre os diferentes contextos sociais em que vivem os jovens, crianças e adolescentes do extremo sul catarinense.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998),

A concepção histórico-cultural, [...] considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. De todos os alunos. (SANTA CATARINA, 1998, p. 11).

Assim, dando voz aos acadêmicos, ouvindo suas perguntas e orientando as pesquisas para que, juntos, encontremos respostas ou formulemos novas perguntas, é que podemos reunir as angústias de uma nova geração de professores e registrar suas indagações por meio de artigos como este, por exemplo. Neste trabalho procuramos entender melhor o que determina a Lei 11.769/2008, incorporada à LDB n. 9.394/96, com relação à obrigatoriedade da música na escola, ao mesmo tempo em que compartilhamos as preocupações de alguns acadêmicos, registradas em seus trabalhos de conclusão de curso.

Enquanto a pesquisa de Antero (2010) conclui pela necessidade de cursos de aperfeiçoamento para que os professores da Educação Infantil possam trabalhar a música, Possoli (2011) investiga como os cursos de Pedagogia das principais universidades do estado de Santa Catarina incluem, em suas matrizes curriculares, disciplinas que oportunizem a construção de conhecimento sobre essa linguagem da arte. Antes disso, o estudo de Mendes (2009) aponta para a importância do envolvimento dos professores de Arte na busca por aprender e ensinar música, na direção de um ensino da Arte que promova a educação estética por meio das diversas linguagens artísticas. Na mesma direção, Souza (2009) desabafa no título de seu TCC: *'Eu não gosto de arte porque não sei desenhar: o reconhecimento de outras linguagens como arte'*, remetendo-se à hegemonia do ensino das artes visuais na Educação Básica.

2. A MÚSICA NO ENSINO DA ARTE

O artigo 26 da LDB n. 9.394/96 trata do currículo na Educação Básica e determina, em seu parágrafo sexto, que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2 deste artigo” (LDB n. 9.394/96). Deste modo, compreendemos que a música é conteúdo da disciplina de Arte já instituída como obrigatória nas escolas há cerca de dezesseis anos. Cabe aos sistemas de ensino e, principalmente, aos professores de Arte, encontrar as formas de desenvolver esse conteúdo em suas aulas e, a partir daquela determinação legal, muitas dúvidas surgem: a música deve ser mais uma disciplina nos diversos níveis da Educação Básica? Que professor está habilitado para ensinar música? As escolas deverão contratar professores de música e adquirir instrumentos musicais para atender a lei da obrigatoriedade da música na escola?

Segundo Baumer, a Lei n. 11.769 foi aprovada tornando “obrigatório o ensino de música na Educação Básica sem exigir que o professor tenha a habilitação em música, o que nos leva a supor que será o professor de Arte quem levará para a escola essa linguagem artística” (2009, p. 53-54). Mas, quem são os profissionais da educação que podem ter a tarefa de atuarem como professores de Arte na Educação Básica?

O artigo 62 determina que “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (LDB 9.394/96), sem especificar a correspondência entre o curso superior e a disciplina a ser ministrada na escola (BAUMER, 2009). Logo, nossa leitura do documento pressupõe que os professores de Arte serão aqueles que cursaram a licenciatura em Artes Visuais, Artes Cênicas ou Música. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia trazem a orientação de que o egresso deste curso deverá estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, art. 5, inciso VI) (grifos meus). Esta é a justificativa para apresentar alguns recortes dos trabalhos de conclusão dos cursos de Pedagogia e Artes Visuais, que abordam a temática da música na escola, sob diferentes olhares e percepções.

Antero (2010), em sua pesquisa, ressalta a importância da música para as crianças da Educação Infantil e busca saber mais sobre a Lei 11.769, aprovada em 2008. A tramitação

dos projetos na Câmara e no Senado aconteceu por dois anos, procurando mostrar a intencionalidade da proposta. Um dos relatos afirma:

A apreciação musical passa pela valorização da cultura que o aluno já possui, estabelecendo elos com a música que lhe é familiar e agradável, sem, no entanto ignorar a possibilidade de novas experiências, o despertar de novos interesses e visões, que podem ser proporcionados pela música erudita, popular, étnica e até mesmo pela sonoridade a ser explorada no próprio ambiente de sala de aula (AGUIAR, 2008, p. 3).

Uma questão polêmica trazida pelos projetos foi a solicitação de que houvesse um professor com habilitação específica na área para ministrar esse conteúdo. Entretanto, ao ser aprovada, a lei teve esse artigo vetado, o que configura a presença da música na escola não como uma disciplina, e sim como um componente curricular da disciplina de Arte, como já citamos.

A lei da obrigatoriedade da música foi aprovada em 2008, no entanto, desde 1998, os documentos norteadores da educação fazem orientações didáticas aos professores e nelas, incluem a música como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI que, entre as atividades permanentes que devem ser oportunizadas às crianças, estabelece as “brincadeiras, as rodas de história e de conversas, as oficinas de desenho, pintura, modelagem e **música**, e atividades diversificadas à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam trabalhar individualmente” (BRASIL, 1998, p. 55) (grifos meus). Na atualização do documento, a proposta se mantém definindo que os eixos do currículo devem garantir experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de **música**, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26) (grifos meus).

Estas orientações, de certa forma, permitem compreender a preocupação de Antero (2010, p. 38) quando afirma que

[...] o veto da exigência do professor habilitado em música para trabalhar estes conteúdos, a princípio nos assusta, mas este trabalho de conclusão de curso revela que com pesquisa, interesse e com cursos de capacitação, os professores da Educação Básica em geral podem desenvolver a linguagem musical de forma a atender as exigências legais. (ANTERO, 2010, p. 38).

Nesta mesma direção, Possoli (2011) investiga se os cursos de Pedagogia do estado de Santa Catarina oferecem disciplinas que oportunizem possibilidades de aprender e ensinar música na Educação Básica, enquanto pedagoga. Seu trabalho inicia refletindo sobre a importância da música:

A música, como uma dessas linguagens expressivas, faz-se presente na vida do ser humano, proporcionando-lhe variados tipos de sentimentos e emoções, deixando marcas de alguma forma em sua história. Atualmente, no contexto escolar, a música é reconhecida como fundamental no processo ensino aprendizagem. A inserção da linguagem musical torna-se primordial na Educação Básica, devido seu caráter lúdico, que permite aos educadores trabalharem de forma dinâmica (POSSOLI, 2011, p. 14).

Um dos destaques da pesquisa de Possoli (2011) refere-se à pluralidade cultural apontada no RCNEI quando sugere, por exemplo, como atividade para as crianças, a “escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países” (BRASIL, 1998, p. 63). É diante de toda essa importância da música que a Lei 11.769/2008 foi aprovada, acredita Possoli (2011), que reúne a opinião de diversos autores para afirmar que “a música deve ser ‘provada’ por todos e cabe ao professor começar na escola a desmistificar o fato de que só quem nasce com o ‘dom’ ou tem algum talento para a música pode provar fazê-la” (POSSOLI, 2011, p. 20) (grifos da autora). No entanto, seu problema de pesquisa começa quando ela questiona: “[...] será que o pedagogo se sente preparado para trabalhar com arte, principalmente na linguagem musical? Será que sua formação lhe deu subsídios suficientes?” (POSSOLI, 2011, p. 20).

Para Possoli (2011), o veto da exigência de professores com formação específica em música converge para o que diz Assano (2000, p. 29), quando afirma que “todos os professores e professoras deveriam saber que sabem música e, a partir daí, contribuir para a formação musical das crianças, principalmente na sensibilização delas para o ouvir/compreender” (ASSANO, 2000, p. 29). Este pressuposto, diz Possoli (2011), deve encorajar os professores pedagogos a inserirem a música em seu cotidiano escolar, o que requer mais aprendizado sobre esta linguagem da arte. Por esta razão ela investiga se algumas universidades (cinco) do estado de Santa Catarina oportunizam, em seus cursos de Pedagogia, tal aprendizado.

Os resultados mostram que as cinco universidades possuem, em suas matrizes curriculares, disciplinas voltadas para o ensino da Arte; dentre elas, três contemplam nos ementários a palavra música, dando ênfase, então, a esta linguagem. As outras duas referem-se apenas às linguagens da arte, sem especificar nenhuma delas. Outra questão revela que, das cinco universidades pesquisadas, apenas três possuem, em suas matrizes curriculares, uma disciplina específica para o conteúdo *música*. Nelas, o ementário destaca a interdisciplinaridade, música e diversidade cultural e sociedade (POSSOLI, 2011). Então,

[...] fica claro que a docência deve ser compreendida e realizada a partir das relações sociais, em contato com as diversas culturas e etnias, articulando-as ao conhecimento científico para a construção do conhecimento. Estas afirmações remetem de modo especial ao ensino de música, que é o foco deste estudo e, nesta direção, Pacheco (2007) contribui, dizendo que a música, por ser construída em diferentes espaços e culturas a partir das relações, trará, em sua formação, fragmentos do meio em que se constitui. Desta maneira, temos que respeitar o repertório que constitui a vida de cada aluno, porém, temos que propiciar o contato com os diversos estilos e gêneros musicais (POSSOLI, 2011, p. 37).

Antero (2010) e Possoli (2011) preocupam-se com o desenvolvimento de atividades com a música, dentro do processo de ensino e aprendizagem das crianças, sem referirem-se ao ensino de arte, propriamente dito. Podemos pensar, então, que tal preocupação acompanha a característica do trabalho das professoras pedagogas, que é de trabalhar interdisciplinarmente. Por esta razão é pertinente a preocupação de Mendes (2009) que, em seu trabalho de conclusão do curso de Artes Visuais – licenciatura, investiga como os professores de Arte das séries iniciais do Ensino Fundamental estão trabalhando a música depois da alteração da LDB n. 9.394/96.

Mendes (2009) traz a questão da polivalência decorrente da formação oferecida pelos primeiros cursos superiores para formação de professores de Arte, na década de 1970:

Desta forma, foram criados os cursos de licenciatura que tinham algumas dificuldades: a maior era a formação de professores polivalentes, ou seja, esses professores poderiam ministrar aulas de artes plásticas, artes cênicas e música tendo que entender as formas de aprendizagem e conhecimento em cada linguagem. Depois de alguns anos com esse tipo de formação polivalente, o fracasso é comprovado, pois é raro um professor ter domínio das várias linguagens artísticas, se pensarmos nas grades curriculares dos cursos de formação universitária (MENDES, 2009, p. 15-16).

Hoje, essa realidade está superada e os cursos de graduação para licenciatura em Artes dividem-se em Artes Visuais, Música e Artes Cênicas, parecendo objetivar a formação dos professores de Arte para trabalhar, na Educação Básica, especificamente cada uma dessas linguagens da arte. Segundo Pillotto e Mognol (2005, p. 37), “no contexto da escola é possível encontrarmos o docente em Artes, mas não encontramos o docente em Artes Visuais, em Música, em Teatro e em Dança, com habilitação específica para cada um desses campos de conhecimento, desenvolvendo práxis com ênfase na integração de linguagens”. No entanto, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.189) orienta:

Os conteúdos a serem abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem corresponder às linguagens visual, cênica e musical. Isto significa dizer que o professor de Arte terá, como ponto de partida no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação. Entretanto, as outras linguagens enriquecem as possibilidades de criação e produção. Contudo, ao transitar por outras linguagens, o professor necessitará selecionar os conteúdos de maneira sensata para que eles não fiquem fragmentados e distantes do objeto de estudo, evitando, assim, um encaminhamento polivalente ao invés de interdisciplinar. (SANTA CATARINA, 1998, p.189).

Essa orientação já aponta para a oposição entre polivalência e interdisciplinaridade, discutida também por Oliveira (2008, p. 80), que explica o currículo polivalente como “composto por conteúdos pertinentes às distintas “linguagens” artísticas sem, no entanto, prever métodos que possibilitassem a inter-relação entre tais conteúdos” (grifos da autora). Ainda segundo Oliveira (2008, p. 80-81), a interdisciplinaridade é importante porque “a própria natureza diversificada da Arte requisita a presença deste conceito e desta prática educacional no âmbito da disciplina”.

Manifestando sua defesa pela presença das diversas linguagens da Arte na escola, Mendes (2009) destaca a reflexão sobre a música, apontando formas e possibilidades que o professor de Artes pode criar para desenvolver um trabalho desta linguagem em suas aulas.

O importante é começar a trabalhar a linguagem musical com improvisação, exploração corporal, manipulando, classificando, registrando, identificando, escutando sons e música, enfim, produzir e pensar música. Por meio da música o aluno pode se expressar, sendo assim, não deve ser vista como passatempo, ou ser trabalhada de maneira descontextualizada. O professor deve explorar o que ela tem de melhor a oferecer, como sua poesia, sua melodia, seu encanto. Deve haver uma conciliação entre

prazeres que a música proporciona e sua importância como forma de expressão e, também, como algo que critica e transforma a realidade (MENDES, 2009, p. 39-40).

Este pensamento converge para o que orienta a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), quando coloca que:

Trabalhar o som e a música fazendo uso exclusivo da teoria torna o aprendizado musical improdutivo, desvinculado da realidade e pouco significativo. Por serem os alunos filhos de um país extremamente musical, faz-se imprescindível o aproveitamento desta musicalidade, pesquisando as raízes deste contexto, explorando a sonoridade do ambiente natural e cultural, produzindo, interpretando e improvisando; fazendo isso das mais diferentes maneiras para que o aluno possa ampliar os seus conhecimentos dos códigos musicais. (Santa Catarina, 1998, p. 202).

Mendes (2009, p. 56) conclui que “o professor de arte poderá ensinar a linguagem musical em suas aulas sem influenciar o gosto do aluno e fazendo perceber as diferentes músicas que se pode encontrar no universo sonoro que nos rodeia”, e sua pesquisa se torna especialmente relevante quando mostra que o campo da arte envolve várias linguagens e “a formação estética do sujeito passa por um ensino que favoreça estas linguagens e contemple-as em algum momento da trajetória escolar” (MENDES, 2009, p. 46). Nesta direção, Souza (2009), na época licenciando-se também em Artes Visuais, reflete sobre a predominância da linguagem visual nas aulas de Arte da Educação Básica e nas consequências da ausência das outras linguagens.

Ser aplaudido no palco, estar dentro de um set de filmagem, cantar, observar e se colocar dentro das pinturas são experiências que me fizeram perceber quão importante é vivê-las, como também é importante que outras pessoas as vivam. Para mim, é muito interessante poder falar das experiências estéticas vividas e conseguir deixar naqueles que as ouvem um gostinho de querer e também vivenciar experiências desse tipo. Com certeza, experimentar as diferentes linguagens artísticas me ajudou a decidir em que área iria me satisfazer mais profissionalmente. E aqui estou apresentando este Trabalho de Conclusão de Curso (SOUZA, 2009, p. 11).

Assim, manifesta-se Souza (2009), afirmando que, em contrapartida, na escola a arte, se apresentava unicamente com a pintura e ele não se sentia com habilidade para tal área. Logo, por esta experiência, Souza (2009, p. 22) defende a presença das diversas linguagens

no ensino da Arte acreditando que, “trabalhando dessa forma, não necessariamente o aluno torna-se ator, cantor, bailarino ou artista plástico, mas pode compreender que a Arte é como uma mãe com grandes braços que recebe todos sem distinção”. Este pensamento converge para o que afirmam os documentos norteadores da educação e alguns estudiosos da Arte na educação, como Leite (1998):

Privilegiando as diversas formas expressivas, utilizando-nos de diferentes linguagens (fala, jogos, dramatização, música, dança, desenho, pintura, literatura, argila), ampliamos a ideia de arte para além da técnica – como expressividade, comunicabilidade. E expressar-se livremente é, antes de tudo, direito inalienável de crianças e adultos. (LEITE, 1998, p. 149).

Souza (2009, p. 40) preocupa-se porque sabe que, entre seus colegas de profissão, existem muitos que “não acreditam na possibilidade do uso de outras linguagens em suas aulas, portanto não se apropriam dela”. Entretanto, em sua opinião, o professor deve buscar esse conhecimento, mesmo que a graduação não lhe tenha dado as oportunidades. Em acordo com a mesma ideia, Baumer (2009, p. 81) cita Adorno (1995), que assevera que a formação cultural não está disponível em cursos regulares ou matrizes curriculares, mas depende do esforço espontâneo, interesse, disposição aberta, capacidade de se abrir ao espírito, amor. No entanto, as universidades também se preocupam com formação cultural de seus acadêmicos para além dos conhecimentos técnicos e científicos do futuro campo profissional, sem deixar de seguir orientações de diretrizes curriculares nacionais.

O Parecer CNE/CP 28/2001 prevê o cumprimento, por parte do aluno, de 200 horas denominadas pelo documento de Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC), que se torna requisito para obtenção do título de graduado. Esse cumprimento consiste em participar, de forma extraclasse, de atividades culturais, como exposições de arte, apresentações artísticas como artistas ou como apreciadores; participar de diversos cursos, seminários, palestras como ouvintes ou ministrantes, desenvolver e publicar produções científicas; participar de grupos de estudo, estágios não-obrigatórios e monitorias, entre outros (BAUMER, 2009, p. 81-82).

Especificamente sobre a música, o estudo de Souza (2009) revela que esta linguagem é a preferida entre as alunas do Ensino Médio quando se trata de lazer, e que todos os participantes da pesquisa, tanto meninos quanto meninas, gostem de ouvir música,

especialmente nos gêneros como reggae, rap, axé, música religiosa e música pop. Entre outras reflexões, os participantes falaram sobre a música como uma linguagem da arte que “não só mostra os sentimentos de quem fez, mas faz sentir” (SOUZA, 2009, p. 35), e relatam suas experiências que, o pesquisador analisa. Um deles

[...] comenta também sobre uma experiência vivida e que na escola em que estuda as aulas de Arte são divididas por linguagem e o aluno opta. Naquele ano ele escolheu fazer aulas de teatro, porém as notas dele estavam muito baixas, logo ele trocou o teatro pela música. Isto se torna um risco, pois mesmo acreditando que optar por uma linguagem com a qual mais se identifica possa ser uma solução, temos que ter a consciência de que, mesmo assim, estaríamos restringindo o conhecimento artístico dos alunos (SOUZA, 2009, p. 37).

Nesta direção, Oliveira (2008) alerta para o equívoco da monodisciplinaridade que ocorre ao limitarmos o ensino da Arte a apenas uma linguagem, geralmente devido ao fato de a escola não dispor de um professor habilitado para cada modalidade artística. Segundo esta autora, a monodisciplinaridade pode trazer dois problemas: “ou o aluno conhece apenas uma ‘linguagem’ artística [...] ou conhece distintas ‘linguagens’, sem estabelecer relações entre elas, de modo que o conhecimento de uma área não contribui para o aprendizado das demais” (OLIVEIRA, 2008, p. 80) (grifos da autora).

Talvez este seja um dos argumentos para a determinação legal que enfatiza que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino da Arte. Em um dos momentos da tramitação dos projetos da Lei 11.769/2008, a defesa, por meio do relato, argumentou que “a proposição se apresenta oportuna para corrigir a distorção, sem implicar prejuízo para as demais artes. Cuida-se de dar a cada uma o seu devido lugar, respeitadas, quando possível, as preferências e aptidões do alunado” (SERRANO, 2007, p. 2). De certa forma, tais ideias convergem para o que diz Barbosa (2008), quando afirma que:

Não basta ensinar Arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações. (BARBOSA, 2008, p. 26).

Apesar das dificuldades apontadas por professores de Arte, com os quais tenho tido contato por meio da formação continuada, é preciso refletir sobre o tempo que cada professor pode estar em meio às crianças e adolescentes para, juntos, ensinarem e aprenderem sobre a Arte. Ao ingressarem em uma rede de ensino – pública, principalmente – provavelmente ali permanecerão por trinta anos de trabalho e, certamente, os conhecimentos deverão se ampliar, se renovarão por meio da pesquisa, da contextualização e da própria prática pedagógica. Ao mesmo tempo, cada criança e cada adolescente frequentará a escola por quinze anos, aproximadamente, de acordo com as políticas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Neste tempo, creio que será possível “procurar por uma formação cultural que não pôde ser oferecida no curso de graduação com a duração de quatro anos apenas, cujo objetivo é formar um profissional para uma determinada área do conhecimento” (BAUMER, 2009, p. 88), uma formação cultural que lhe possibilite estabelecer relações entre as linguagens da arte.

3. RELAÇÕES ENTRE AS LINGUAGENS DA ARTE

Para Oliveira (2008), essas relações podem ocorrer de várias maneiras, entre elas, as comparações entre o papel social de cada produção artística e suas funções psíquicas, filosóficas, persuasivas ou comerciais; além disso, a autora assevera que “cada manifestação de uma ‘linguagem’ [...] consiste em um texto e, enquanto tal, possui duas dimensões indissociáveis, o Plano de Expressão e o Plano do Conteúdo, que são passíveis de análise na busca dos seus efeitos de sentido” (OLIVEIRA, 2008, p. 94).

Da mesma forma, é preciso refletir sobre a arte contemporânea, aquela produzida para coexistir conosco: o trabalho de Arnaldo Antunes, por exemplo, mostra o hibridismo na arte contemporânea brasileira. Atuando como artista plástico, músico e poeta, ainda no ano de 1993,

ele lança o CD e vídeo “**Nome**”, que une música, poesia e produção gráfica com o objetivo de “dar movimento à palavra escrita” [...] Com esse trabalho, o artista participa de eventos em várias cidades do país e do mundo, onde realiza também exposições de poemas visuais, instalações e painéis gráfico-poéticos (BAUMER, 2009, p. 44).

Outro exemplo visto nos estudos de Hall (2006) mostra o percurso de um artista visual caribenho que viveu no século vinte:

Suas obras mais importantes demonstram uma variedade ampla de influências formais e de fontes de inspiração – os mitos, artefatos e paisagens guianenses, os motivos, a vida selvagem, os pássaros e os animais pré-colombianos e maias, o muralismo mexicano, as sinfonias de Shotaskovitch e as formas do expressionismo abstrato características do modernismo pós-guerra britânico e europeu. [...] Sem dúvida, seu namoro com a música e a abstração europeias, na mente de alguns, modificaram suas credenciais como pintor ‘caribenho’. Contudo, são os dois impulsos funcionando em conjunto, sua posição de tradução entre dois mundos, várias estéticas, muitas linguagens, que o estabelecem como um artista excepcional, original e formidavelmente moderno (HALL, 2006, p. 38).

Tais exemplos apontam para a produção artística que não se desenvolve apenas em uma linguagem da arte ou a partir dela. Apontam para confluências, interconexões ou interterritorialidades nas formas de expressão artística. Nas Bienais de arte do Brasil, que são eventos de apresentação das mais recentes criações em Arte, tais características são percebidas nitidamente, como na 7ª Bienal do Mercosul, que se realizou entre outubro e novembro de 2009. Na divulgação do evento, lemos que estiveram envolvidos:

[...] poetas, músicos, dramaturgos e cineastas, que terão suas obras “exibidas ou reencenadas em diferentes contextos da Bienal” [...]. Além das várias linguagens se fazerem presentes na Bienal, a proposta do evento é “reunir artistas que explicitam sua própria relação com o processo criativo, desnudando aquilo que mais tradicionalmente é mantido à sombra. Na esteira, a mostra discute a condição social dos criadores” [...]. (BAUMER, 2009, p. 61-62).

Devido ao fato de, tradicionalmente, esperarmos por esse evento como uma exposição de Artes Visuais, o seu título – Grito e Escuta – nos chama a atenção e aponta, também, para as relações entre as linguagens da Arte.

Podemos concluir, então, a partir dos referenciais teóricos e da observação da realidade que nos cerca – que a lei da obrigatoriedade da música, ao ser incorporada à LDB n. 9.394/96, determina a inserção da música na Educação Básica de forma interdisciplinar ou a partir das relações possíveis entre as linguagens da arte. Nesta direção, Oliveira (2008) sugere que

[...] um estudo intersemiótico, correlacionando os modos específicos de significar de cada uma das *linguagens*, as similaridades e diferenças entre elas, é que vai permitir uma compreensão conjunta e paralela das manifestações estéticas criadas pelo homem, recuperando os elos perdidos que a polivalência, no seu tempo, não soube encontrar. (Oliveira, 2008, p. 95).

A inserção da música na disciplina de Arte pode contribuir, não só para a formação cultural das crianças e adolescentes, na medida em que irão ampliar seus repertórios acerca da diversidade musical de seus cotidianos, como também para a melhoria na qualidade do ensino da Arte, evitando, assim, preocupações como a de Souza (2009, p. 40), que afirmou em seu trabalho de conclusão de curso que “não apropriar-se de outras linguagens artísticas seria o mesmo que limitar o conhecimento do aluno, inclusive subestimando sua capacidade de produção”. (SOUZA, 2009, p. 40).

Sobre isso, Figueiredo (2007, p. 9) assevera que: “respeitadas as especificidades da formação de professores para os diversos níveis educacionais, seria fundamental a formação musical de professores que atuam nos anos iniciais da escola” e que “a falta de música no início da formação escolar produz muitos equívocos sobre esta atividade humana ao longo da vida. Muitas pessoas se sentem desprovidas de habilidades para participar de experiências musicais diversas, aceitando que somente certos indivíduos são dotados para este fim” (FIGUEIREDO, 2007, p. 9).

Os meios expressivos de cada linguagem da arte as diferenciam, constituindo, assim, uma diversidade na unidade de uma área do conhecimento. Este artigo pretendeu tratar da inserção da música na Educação Básica e termina por entender a presença das diferentes linguagens da Arte como algo imprescindível para o avanço nas questões do ensino da Arte na escola.

REFERÊNCIAS

- ANTERO, Renata Ronchi. **Música na educação infantil**: considerações a partir da Lei 11.769. 2010. 40 f. TCC (Pedagogia). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.
- ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Um pequeno divertissement de garrafas, sapatos e cacarecos. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008. p. 25-44.

BAUMER, Édina Regina. **O ensino da arte na educação básica: as proposições da LDB 9.394/96**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia** / Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 15 de maio de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

FIGUEIREDO, Sérgio. **Ouvir, executar e criar: três dimensões da experiência musical**. UNESCO, 2007 [mimeo].

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. trad. Adelaine La Guardia Resende (et all). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 1ª reimpressão revista, 2006.

LEITE, Maria Isabel. Desenho infantil: Questões e Práticas Polêmicas. In: KRAMER Sonia; LEITE Maria Isabel. **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

MENDES, Juliana Mizieski. **A música vai à escola: diferentes olhares dos professores do 1º ao 5º ano do município de Içara/SC sobre o ensino de música nas aulas de arte**. 2009. 63 f. TCC (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. Relações entre “linguagens”. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra R. e. **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; MOGNOL, Leticia T. Coneglian. Currículo em Artes Visuais: Proposições Teórico-metodológicas para os cursos de Formação. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte (org.). **Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico**. Joinville: Univille, 2005.

POSSOLI, Luana. **Ensino de música na formação docente: dificuldades e possibilidades nos cursos de Pedagogia**. 2011, 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis, 1998.

SERRANO, Marisa. Parecer sobre o projeto de lei 330/2006. Disponível em:

<<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=23330&tp=1>>. Acesso em: 09 Maio 2012.

SOUZA, Rodrigo Ribeiro de. **Eu não gosto de arte porque não sei desenhar: o reconhecimento de outras linguagens como arte**. 2009. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

RECEBIDO EM 29 DE OUTUBRO DE 2012

APROVADO EM 15 DE DEZEMBRO DE 2012