

# A PERSPECTIVA DE ENSINO ARTÍSTICO PROJETADA POR H. GARDNER E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ARTE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE PERSPECTIVE OF THE TEACHING OF ARTS PROJECTED BY H. GARDNER AND THE NATIONAL SYLLABUS PARAMETERS – (ARTS) OF ELEMENTARY SCHOOL

Sonia Albano de Lima - UNESP e Faculdade Carlos Gomes  
soniaalbano@uol.com.br

Alexandre Trajano - UNESP/SP  
trajano.alexandre@gmail.com

**Resumo:** O artigo relata de maneira sucinta parte da dissertação de Mestrado em Música intitulada “O sentido do ensino das artes na Perspectiva de H. Gardner”, defendida no IA-UNESP no ano de 2008. Ao texto original foram introduzidas algumas considerações a cerca da Lei Ordinária n. 11.769/08. A pesquisa produzida foi de caráter exploratório e cunho teórico. Serviram de fundamentação para este artigo algumas publicações de Howard Gardner, da psicóloga Eliane Leão e o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (ARTE) da Secretaria de Educação Fundamental. O objetivo traçado foi demonstrar em que medida a proposta pedagógica de educação artística projetada por H. Gardner é similar à dos PCN-Arte e quais seriam os benefícios de um trabalho artístico sensibilizador nessa faixa etária para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

**Palavras-chaves:** H. Gardner, PCN-Artes, ensino artístico.

---

**Abstract:** In a concise way, the article reports part of the Master of Arts dissertation in Music entitled “The meaning of the teaching of Arts in H. Gardner’s perspective”, presented in the IA-UNESP [*Arts Institute – State of São Paulo University*] in 2008. Some considerations on the Statutory Law n. 11.769/08 were added to the original text. The produced research had an exploratory nature and a theoretical mark. Some texts by Howard Gardner, by the psychologist Eliane Leão, as well as the text of the National Syllabus Parameters – Art, from the Department of Elementary Education, served as a foundation for this article. The intended aim was to demonstrate to what extent the pedagogical proposition of the Arts Education projected by H. Gardner is similar to the one proposed by the National Syllabus Parameters, and which would the benefits be in this age group of an artistic sensitizing work for the development of the individual’s personality.

**Keywords:** H. Gardner, PCN [*NSP*] – Arts, Arts teaching.

---

Há muito os educadores, arte-educadores, educadores musicais e psicólogos têm se empenhado em demonstrar a importância do ensino artístico para o desenvolvimento da personalidade humana. Essa ação de natureza interdisciplinar fortaleceu o sistema de ensino brasileiro a incluir o ensino artístico na LDB n. 9294/96 (BRASIL, art. 26, parágrafo 2º), escrever os Parâmetros Curriculares Nacionais (Artes) pela Secretaria de Educação Fundamental (BRASIL, 1997), a Proposta Curricular para o Ensino de Edu-

cação Artística: ensino fundamental pela Secretaria de Estado da Educação (SÃO PAULO, 1997) e outros documentos oficiais relativos à área. Vários trabalhos científicos foram desenvolvidos com essa proposta epistemológica, dentre eles, o de Howard Gardner.

Howard Gardner é professor de cognição e educação na Harvard Graduate School of Education. É professor adjunto de Psicologia na Harvard University, professor adjunto de Neurologia na Boston University School of Medicine e diretor sênior do *Projeto Zero* de Harvard fundado pelo filósofo Nelson Goodman. É autor de centenas de artigos e cerca de 20 livros traduzidos em 22 línguas. Recebeu diversos títulos honorários, dentre eles, o MacArthur Prize Fellowship em 1981. Em 1990, foi o primeiro norte-americano a receber o University of Louisville's Grawemeyer Award in Education. No ano 2000 foi admitido como Fellow da John. S. Guggenheim Memorial Foundation. Recebeu diversos títulos honorários de aproximadamente 20 universidades, incluindo instituições da Irlanda, Itália e Israel. Muito conhecido pela sua Teoria das Inteligências Múltiplas, o autor destinou importância fundamental à educação e ao processo de criação artística no desenvolvimento da personalidade humana.

Não sem razão a sua teoria teve um grande impacto na reforma do ensino americano, nela presume-se que todas as pessoas têm potencialidades e fraquezas nos processos de ensino/aprendizagem. O entendimento de cada tipo de inteligência é a peça-chave para que o professor reconheça e desenvolva as diferentes formas de inteligência dos estudantes e, por consequência, compreenda as potencialidades e fraquezas que acompanham cada inteligência.

O psicólogo viu na Arte a capacidade de mudar padrões mentais, pois, ao invés de os artistas operarem com a inteligência lingüística, como fazem os cientistas, pensadores, líderes de nações ou grupos homogêneos, eles utilizam diversas formas de representação mental capturadas em uma variedade de sistemas simbólicos tradicionais e inovadores, o que lhes permite um exuberante trunfo:

Pontos críticos para a mudança são atingidos quando outros artistas alteram suas práticas e quando os membros da audiência alteram suas preferências. [...] Na música clássica, o russo Igor Stravinsky e o austríaco Arnold Schoenberg desafiaram a tonalidade na música e criaram idiomas poderosos que dominaram a composição clássica por décadas. Na pintura, Pablo Picasso [...] rompeu a proeminência de séculos

do realismo e do impressionismo e criou trabalhos cubistas poderosos e inovadores, a partir de unidades gráficas fragmentárias (GARDNER, 2005, p. 123-4).

H. Gardner admite que se a ciência e as artes podem alterar as mentes, com mais razão ainda, as escolas e outros ambientes educacionais. Ele vê as instituições de ensino como lugares propícios para mudar mentes. As escolas e os professores são capazes de auxiliar os alunos a adquirirem novas habilidades mentais de forma diferenciada. Sendo assim, o trabalho do professor torna-se imprescindível ao processo e nenhuma tecnologia ou máquina, por mais sofisticada e inteligente que seja, poderá substituí-lo.

Ele admite que a escola, o professor e o próprio indivíduo devem se preocupar em desenvolver capacidades para resolver os problemas da vida real, gerar novos problemas que deverão ser resolvidos e fazer algo ou oferecer um serviço para a sociedade que seja valorizado em sua cultura. Para isso, os sistemas de ensino devem possibilitar o amplo desenvolvimento da personalidade humana.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner não vislumbra a especialização do indivíduo de acordo com a sua inteligência. Ela procura contribuir no sentido de formar indivíduos que tenham oportunidades de aprender, explorar os seus interesses, seus talentos, suas potencialidades, aprendendo habilidades e conceitos valiosos sob o ponto de vista multidisciplinar. Essas medidas consagram-se com um excelente trunfo para a educação atual e fazem do ensino artístico parte integrante desse processo (GARDNER, 2005).

Nos textos consultados o autor traça a importância das artes no desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais e afetivas das crianças, jovens e adultos. Para o psicólogo, a arte contribui sobremaneira na formação integral do indivíduo, traz latente a cultura de um povo, difunde o senso estético, promove a socialização, o sentido da parceria e da cooperação, além de ativar a sensibilidade e a subjetividade dos indivíduos (GARDNER, 1994).

Sua proposta de ensino artístico apresenta certa similaridade com as propostas pedagógicas expostas na Introdução do PCN-Artes para o ensino fundamental, daí a análise de parte desse documento. O texto da psicóloga Eliane Leão também foi referendado pelos autores deste artigo, pois,

da mesma forma que H. Gardner, a psicóloga vê no ensino musical uma ferramenta auxiliar para o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, as duas publicações apresentam idéias similares àquelas defendidas por H. Gardner para o ensino artístico.

No artigo publicado na Revista da Adufg n. 06, intitulado *Por que estudar música?* a pesquisadora Eliane Leão do programa de Mestrado em Música da UFG aponta alguns trabalhos de pesquisa que subsidiaram a sua tese de doutoramento e que comprovam a importância da música nos estudos da escrita, da leitura, do desenvolvimento infantil e no ensino aprendizagem de várias disciplinas do currículo<sup>1</sup>. Os textos indicados demonstram o quanto a música pode contribuir nos processos de ensino/aprendizagem, uma vez que ela auxilia o desenvolvimento perceptual motor, o equilíbrio estático e dinâmico e a percepção do indivíduo. Ela contribui para a melhora da coordenação mãos-olhos, o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, as relações espaciais, o planejamento e a habilidade de escutar. Pode-se ainda depreender dos estudos realizados, que o uso da música combinado com o de outras matérias do currículo, encoraja a criatividade e os meios de expressão em outras disciplinas:

1. Ouvir música leva à auto-expressão, a contar histórias originais; à experimentação, respostas e relatos novos; ao desenvolvimento intelectual; à comunicação verbal; à habilidade de contar histórias e à comunicação não verbal;
2. Cantar leva a diálogos e escrita melhorados; mudanças nas habilidades do pensamento criativo.

Faz-se anotar aqui que estes autores consideravam a música um recurso que influencia não só o comportamento da criança, mas também suas aquisições cognitivas, uma vez que apontam para mudanças na originalidade verbal, nas habilidades lingüísticas e em aprendizado e expressão bilíngües (LEÃO, 2001, p. 32).

Eliane Leão vê na música um meio não verbal de expressão, portanto, um veículo especialmente efetivo para crianças que são incapazes de verbalizar suas emoções. A psicóloga indica outros pesquisadores que comprovam o quanto a música pode criar uma atmosfera lúdica na qual a tensão é diminuída, o estresse é reduzido e também, em que medida o canto, a improvisação instrumental e a escrita de canções levam as crianças a expressar melhor os seus sentimentos<sup>2</sup>. A psicóloga declara que várias experiências têm demonstrado que a música é uma excelente ferramenta nos

processos de aprendizagem, pois evoca respostas criativas, a comunicação verbal e o trabalho coletivo, realça a importância do meio ambiente, dá segurança para as crianças falarem de seus sentimentos, facilita a autoconsciência, a auto-expressão, a auto-estima e a tomada de decisão. Vejamos parte do seu depoimento:

Uma vez que a criança usa a imagem verbal para comunicar a música ouvida, há o pressuposto de que a imaginação precede a criatividade e envolve percepção e intuição, pois é possível para a criança criar histórias a partir da imaginação, inspirada na audição. Portanto, segundo os autores, pode-se cultivar a imaginação e a expressão verbal através da música. [...] Ele, assim, (o indivíduo) está exposto a estruturas musicais e a elas responde por serem as mesmas estímulos temporariamente estruturados (LEÃO, 2001, p. 37).

A publicação também se estende para demonstrar a importância da música nos processos cognitivos. Vários estudos da atualidade têm se preocupado em observar quais os movimentos ocorridos no cérebro quando este recebe um estímulo musical<sup>3</sup>. Sendo assim, o cérebro pode nos dizer coisas surpreendentes a respeito da música e da cognição musical.

Eliane Leão argumenta que quanto mais a área de pesquisa em música se fortalece, mais aprendemos acerca do ser humano e do lugar que a música ocupa na vida do sujeito pensante:

Sabemos hoje que somos musicais, e que nossa natureza nos leva a entender o significado dos sons musicais mesmo que inconscientemente. O cérebro via aparelhos adequados, observado, mostra que o simples fato de fazermos música muda seu aspecto e suas funções, e que esta ação muda profundamente os indivíduos que somos. Estes fatos levam a implicações e a mudanças cognitivas que ainda não sabemos divisar. A novidade causada pelo parelramento da pesquisa sobre cérebro e a pesquisa sobre a música, possibilitada hoje pelas novas tecnologias, é de impressionar até os estudiosos. [...] Não precisamos ser musicistas para termos um cérebro musical. Todos os cérebros são complexos e desempenham processos musicais inconscientes (LEÃO, 2001, p. 39).

A autora cita o caso do indivíduo que executa a música de ouvido e sem saber explicar, sabe que aquela maneira de tocar está correta. Ele percebe quando algum estímulo musical não está bom e quando é adequado e satisfatório. Essas informações são bem importantes, pois demonstram que não-musicistas podem ser extremamente musicais até se conven-

cerem de que precisam e devem fazer música. Eliane Leão cita o trabalho de Koelsch (2000)<sup>4</sup> e seus colaboradores, que estudaram adultos que não tiveram educação musical e nunca tentaram estudar ou tocar um instrumento musical:

A eles foi dada uma série de acordes para escutarem; na seqüência, aparecia de vez em quando um acorde que não fazia parte, ou seja, não pertencia à tonalidade do momento. Os sujeitos participantes, apesar de não saberem as regras que implicam a seqüência possível de acordes para aquela formação sonora e a conseqüência normal do uso dos acordes em questão, tinham um cérebro ativo que acusava que algo estava errado com os acordes “clandestinos”. O cérebro acusava que estes estímulos sonoros “não pertenciam ao grupo”. Quando todos os acordes pertenciam à mesma tonalidade, o cérebro não dava nenhum sinal especial. Quando um acorde de outra tonalidade era produzido e ouvido pelo cérebro, era logo percebido e mapeado. Estas respostas aconteciam independente do conhecimento do ouvinte! O ouvinte, sem ter conhecimento teórico que explicasse os fenômenos, sem saber regras musicais de qualquer natureza, percebia o desequilíbrio ocorrendo. O **Cérebro sabe** mesmo enquanto o indivíduo ainda não apresenta uma versão conhecível e expressível acerca do que o **cérebro capta**. Daí que parece evidente que o cérebro “sabe” dar sentido às combinações sonoras da cultura em que está inserido, num nível automático e inconsciente. Basicamente, todos os povos são musicais, mesmo não o sabendo (LEÃO, 2001, p. 41).

Outra pesquisa citada pela autora está no texto de Konrad<sup>5</sup> que comprova que as crianças que estudaram música apresentaram melhor rendimento em história, melhoraram o comportamento social, diminuíram o nível de agressividade, as atitudes de racismo, ou seja, tiveram comportamentos sociais melhores. Eliane Leão admite que nos trabalhos indicados restou comprovado que o cérebro sabe música e que só falta somar a esses dados, outras evidências, ou seja, mapear o cérebro nos movimentos referentes às mensagens para observar se o estímulo de uma cultura é percebido por outro cérebro equipado por outra cultura diversa. Para ela, é imprescindível pesquisar a maneira como a música é processada pelos homens e verificar como ela é útil e essencial para a evolução do conhecimento humano (Ibid, p. 41).

H. Gardner, diferentemente da psicóloga Eliane Leão, não desenvolveu um trabalho pedagógico voltado exclusivamente para o ensino musical. Ele pressupõe para o ensino oficial o aprendizado de todas as linguagens artísticas. Mesmo assim, alguns dos benefícios apontados pela

psicóloga com o ensino musical integram o discurso desse pesquisador, principalmente no que se refere ao desenvolvimento humano.

No livro *Educación artística y desarrollo humano*, H. Gardner deixa claro o destino que ele projeta para o ensino artístico. Ele admite que o grande desafio para a educação artística consiste em modular de um modo eficaz os valores da cultura; os meios disponíveis para a educação nas artes e sua avaliação e, os perfis individuais e de desenvolvimento dos estudantes que serão ensinados (GARDNER, 1994, p. 14). As inclinações e propensões artísticas dos indivíduos quando encontram ambientes escolares propícios e ambientes sociais adequados têm maior desenvolvimento, daí a importância de se difundir políticas direcionadas para o ensino das artes..

A *Apresentação* constante no Caderno n. 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais–Arte (1997) também vê no ensino das artes a possibilidade de um desenvolvimento humano mais satisfatório. Nesse documento, a Secretaria de Educação Fundamental admite que o aluno que estuda as linguagens artísticas pode ampliar sua sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. No estudo das artes o estudante conhece, aprecia e reflete sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Da mesma forma que H. Gardner, os PCN-Artes não trabalham apenas com a música como o faz Eliane Leão, mas com todas as linguagens artísticas. Não existe uma hierarquia entre a aprendizagem de uma arte em relação a outra – todas são igualmente importantes para o desenvolvimento humano.

O documento descreve todos os benefícios que poderão ser obtidos com o ensino artístico, seja no desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, no desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e imaginação tanto para realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Nesse documento consta que o aprendizado das artes favorece o aluno a se relacionar criativamente com as outras disciplinas do currículo. Ao conhecer a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos. A arte possibilita ao indivíduo a compreensão mais significativa das questões sociais. Ela ensina

que é possível transformar a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Ela estimula uma linguagem simbólica e oferece um poder de comunicação com os objetos que circundam o mundo (BRASIL, 1997, p. 19-24).

Além da Apresentação, o texto oficial descreve de forma sucinta o quanto o ensino artístico em sua trajetória histórica tornou-se irrelevante e passivo no ensino fundamental:

[a] ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a ´genuína e espontânea expressão infantil`. O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo ´imprescindível` conceito de criatividade [...] No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área (IBID, p. 22-3).

Nessa descrição histórica, observa-se que na segunda metade do século XX, os arte-educadores preocuparam-se em definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. De um lado projetou-se a revisão crítica da livre expressão e, de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento. O movimento motivou questionamentos importantes para a área e a partir dele, difundiu-se uma perspectiva de ensino artístico mais embasado nos estudos desenvolvidos em outras partes do mundo.

No tocante ao ensino musical, assistimos à substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical. Novos métodos disseminados na Europa foram trazidos para as escolas<sup>6</sup>, projetando um ensino onde a música podia ser sentida, tocada, dançada e não só cantada. Para o seu aprendizado foram incluídos jogos, instrumentos de percussão, brincadeiras de roda e outras com a intenção de se obter um bom desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que eram estimuladas a experimentar, improvisar e criar.

Com a lei 5.692/71, a arte é incluída no currículo escolar com o título de educação artística, mas, na verdade, é considerada “atividade educativa” e não uma disciplina. Apesar do avanço na introdução da educação artística no currículo escolar, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal, pois, alguns professores da área não estavam habilitados e,

menos ainda, preparados para o domínio de todas as linguagens artísticas incluídas no conjunto de atividades (Ibid, p. 25-8).

Os professores de Educação Artística, capacitados em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística não promoveram uma formação completa para o professor, oferecendo cursos sem bases conceituais sólidas em cada uma das áreas de conhecimento artístico. A polivalência difundiu a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte, desenvolvendo atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem superficialmente todas as artes elencadas. Os professores de artes passam a atuar em todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Essa atitude prejudicou sensivelmente o ensino das artes.

O movimento Arte-Educação ocorrido na década de 80 no século XX, conscientizou e organizou os profissionais de arte do ensino formal e informal para uma remodelação dessa atividade, tendo em vista o isolamento que esses professores enfrentavam dentro das escolas e a constatação de quão insuficientes eram os conhecimentos e a competência que eles tinham na sua área de atuação. Foi graças a esse movimento que a LDB n. 9394/96 tornou o ensino das artes obrigatório na educação (art. 26, parágrafo 2º).

Percebeu-se a partir dessa ação política que tanto a ciência quanto a arte respondiam igualmente na necessidade que o indivíduo tem para construir seus objetos de conhecimento. Uma e outra eram produtos que expressavam as representações imaginárias das distintas culturas:

Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte (BRASIL, 1997, 34).

Em última análise esse documento oficial corrobora a presunção epistemológica que para um aprendizado eficaz, tanto as artes como as ciências devem ser igualmente ensinadas. Nele fica provado que o conhecimento artístico é produtor e fruidor de conhecimentos e que o fenômeno

artístico é um produto das culturas e parte da História. Desta forma, aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística, mas também a conquista da significação do que os alunos fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética:

Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (IBID, p. 44).

O ensino artístico nesse documento caracteriza-se como um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, daí a necessidade de consolidá-la como parte constitutiva dos currículos escolares.

A partir da introdução e do relato histórico, os PCN-Artes descrevem os objetivos almejados para essa modalidade de ensino na educação básica e os conteúdos curriculares para cada área. Os objetivos propagados são basicamente os seguintes: Expressar e saber comunicar-se em artes, interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, observar as relações entre o homem e a realidade, compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, buscar e saber organizar informações sobre arte em conta com artistas (BRASIL, 1997, p. 53-4)

As metas apontadas propiciam uma vivência artística plena, mas, dificilmente, serão atendidas em sua totalidade na maioria das escolas do ensino fundamental públicas. Os motivos são variados, o mais visível está na carga horária restrita destinada às aulas de artes privilegiando-se aquela destinada ao conhecimento lógico-matemático e lingüístico. Outro motivo está no fato de que boa parte dessas escolas não tem em seu quadro, docentes de arte habilitados em cada uma das áreas (artes visuais, dança, música, teatro) restando para a tarefa os professores polivalentes.

Se pensarmos no ensino de música, a situação torna-se ainda mais complicada. Ele ocupa uma posição um tanto fragilizada na educação bá-

sica em relação às demais linguagens artísticas. Esse fato motivou os educadores musicais e empreenderem um movimento político pleiteando a obrigatoriedade da educação musical nessas escolas. Essa ação conjunta culminou com a aprovação da Lei Ordinária n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a LDB 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Maura Penna em artigo publicada na Revista da ABEM admite a música como um espaço potencial na educação básica, como parte do campo amplo e múltiplo da arte, como conteúdo curricular, mas reconhece que não há a garantia de uma norma oficial que indique especificamente a obrigatoriedade do ensino de música em todo o país:

Assim, na prática escolar, a realização efetiva de tal potencial tem sido bastante desigual, dependendo de inúmeros fatores e de conjunturas locais: há redes públicas que realizam concursos para professores das várias linguagens artísticas – incluindo música [...] tratadas também em sua especificidade na prática escolar, ao passo que em outras os concursos e a prática pedagógica ainda se dão em uma perspectiva polivalente, pretendendo que um mesmo professor aborde de modo integrado as diversas linguagens, enquanto ainda lá outras em que o campo da arte se reduz às artes visuais (PENNA, 2008, p. 57-8)

Tal situação parece solucionada após a aprovação da Lei Ordinária n. 11.769/08. Graças a ela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação passa a vigorar com a seguinte redação (artigo 26, § 6º): “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (Brasil, 2008). Essa lei ordinária ainda estipula um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adaptem as novas exigências. O texto legal contém certa imprecisão quanto à utilização do termo “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”. Mesmo assim, espera-se que esse ordenamento possibilite às escolas de ensino fundamental um aprendizado musical mais eficaz, pois, ainda que essa linguagem não seja o conteúdo curricular exclusivo nas escolas de ensino fundamental, ela terá que integrar a matriz curricular dos estabelecimentos dos estabelecimentos de ensino no prazo de três anos.

Presume-se para um futuro próximo, que novos documentos oficiais sejam redigidos e que os objetivos e conteúdos curriculares apontados nos PCN-Artes sejam revistos e remodelados. No entanto, para este artigo, o mais importante é compreender em que medida os objetivos gerais

expostos no PCN-Artes poderão ser utilizados no ensino básico, tendo em vista a sua complexidade epistemológica (BRASIL, 1997, p. 53-4).

Na leitura desses objetivos observa-se que dificilmente um aluno da educação básica poderá compreender de forma consciente as metas estipuladas para o ensino artístico. Saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas; observar as relações entre o homem e a realidade; saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista; buscar e saber identificar aspectos da função e dos resultados do artista são diretrizes epistemológicas complexas, que não são exigidas nem mesmo nas disciplinas voltadas para o conhecimento lógico-matemático e lingüístico, pois exigem um aluno com potencial cognitivo muito superior à faixa etária em que ele se encontra.

Não devemos esquecer que estamos em uma fase inicial de aprendizagem, e que o estudante precisa ser sensibilizado artisticamente para futuramente incorporar essas experiências em sua mente. Há um desnível considerável entre os objetivos propostos pelo PCN-Artes e o nível de cognição de um aluno da educação básica.

Se focarmos o ensino musical, observaremos certa incoerência entre as propostas pedagógicas articuladas na Introdução deste documento e os conteúdos musicais a serem trabalhados em sala de aula. O PCN-Artes prevê conteúdos curriculares para o ensino da música de bases mais tecnicistas, frente às propostas pedagógicas sensibilizadoras tão bem delineadas na *Introdução*. Enquanto a Introdução é de caráter filosófico, sensibilizador, os conteúdos curriculares musicais descritos às fls. 75 e seguintes dos parâmetros, são bem mais pretensiosos. Esses se destinam a uma formação voltada para a prática musical e não simplesmente para uma sensibilização musical, ou um conhecimento introdutório da linguagem musical. O trecho que se segue aponta a incoerência de propostas entre a Introdução do PCN-Artes e os conteúdos curriculares de música exigidos na educação básica:

Interpretações de músicas existentes, vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola.

Arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais

[...] Seleção e tomada de decisões, em produções individuais e/ou grupais, com relação às idéias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.

Utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção

[...] Utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical (BRASIL, 1997, p. 78-9).

Sendo assim, da mesma forma que H. Gardner, presume-se bem mais apropriado para a educação básica um ensino musical sensibilizador. P trabalho artístico sensibilizador, pautado em uma proposta pedagógica de bases cognitivas como a de Howard Gardner, poderá levar o aluno da educação básica a estabelecer com as artes, uma relação evolutiva, salutar e prazerosa que lhe permitirá no futuro, caso tenha interesse, trabalhar uma das linguagens em escolas especializadas.

H. Gardner nos projetos em que atua - entre eles o Projeto Zero de Harvard, desenvolve pesquisas que verificam o quanto e em que medida as crianças e os adultos podem se desenvolver artisticamente. Muitas de suas falas revelam uma apreensão quanto à utilização na educação básica de procedimentos curriculares fechados. Ele prefere trabalhar na área de arte com projetos de pesquisa que não oferecem um modelo de ensino artístico consolidado.

No livro *Arte, Mente e Cérebro* (1999, p. 131- 0) H. Gardner descreve uma pesquisa pautada na exploração ativa do canto inicial no Projeto Zero de Harvard, como parte de um estudo mais abrangente do desenvolvimento da competência entre diversos domínios simbólicos. Pesquisadores ligados a esse trabalho, observaram regularmente o desenvolvimento de habilidades musicais em um grupo de nove crianças durante seus primeiros cinco anos de vida. Esse estudo propiciou um quadro refinado das etapas envolvidas no domínio musical inicial entre um grupo de primogênitos em um meio de classe média ocidental<sup>7</sup>. O resultado a que esses pesquisadores chegaram é que o desenvolvimento em música guarda fortes paralelos com o crescimento em outros domínios simbólicos:

Devemos apontar, portanto, que certos desafios em música – por exemplo, aprender as relações entre altura e harmonia – não apresentam analogias fortes em outros domínios. A variedade de formas nas quais a música pode ser expressa – usando voz, corpo ou instrumento – e a habilidade de gerar incontáveis formas expressivas, sem referência a sentido externo, são outras características que distinguem este domí-

nio, digamos, da linguagem ou do desenho. Algumas partes da história do desenvolvimento musical ressoam com outros meios, mas outras, provam serem singulares (GARDNER, 1999, p. 140).

Ele continua a sua narrativa declarando que o desenvolvimento musical dificilmente está completo aos cinco anos de vida. Embora as crianças com essa idade possam cantar uma boa melodia, apenas as excepcionais tocam um instrumento, utilizam notação musical ou apreciam as diversas interpretações disponíveis para uma determinada canção ou partitura. O conhecimento sobre música e teoria musical também está ausente e é bem possível que as formas nas quais as crianças pensam sobre música ou o modo como elas “pensam musicalmente” continue a mudar. Em vários momentos ele se reporta aos problemas que um ensino musical mal dirigido pode ocasionar nas crianças e nos jovens e direciona uma de suas publicações para a discussão da Educação Artística e o Desenvolvimento Humano (GARDNER, 1994).

Para Gardner o ensino artístico é uma necessidade básica para o aprimoramento e desenvolvimento de todos os indivíduos, capaz de auxiliá-los a compreender o mundo sob uma perspectiva estética, simbólica e subjetiva. É uma forma de o homem se comunicar com o mundo:

Já que as artes envolvem comunicação entre sujeitos, os seres humanos precisam estar envolvidos no processo artístico. Uma visão da natureza não deve ser considerada como artística, mas uma representação dela pode [...] as primeiras tentativas de uma criança com um lápis ou pincel, ou os respingos de um pintor de ação podem ser estéticos, já que essas atividades tipicamente envolvem um desejo por parte de um sujeito de comunicar algum tipo de conhecimento ou entendimento a outro [...] Um padrão aleatoriamente produzido pode ser considerado belo, mas não funcionará como um objeto estético, a menos que um impulso comunicativo o tenha estimulado [...] o trabalho de arte contém numerosas implicações, e cabe ao percebedor deduzir esses significados, independentemente daqueles que o artista pretendia comunicar. (Ibid, p. 54).

Gardner admite que, diferentemente das ciências, a produção artística se apresenta em um meio sensório. Ela se forma a partir de imagens sensoriais e não por um corpo de informações que se acumulam no decorrer dos tempos. Para ele, o sistema de apresentação em arte e ciência é contrastante. Os cientistas buscam uma explicação do mundo, os artistas

buscam recriar, comentar ou reagir aos aspectos do mundo ou facetas da experiência subjetiva, vivificando-os para uma audiência em vez de reduzi-los a seus fundamentos:

Aspectos da vida que parecem inexplicáveis ou inefáveis para os cientistas dominam a esfera estética. Consistentemente com esta diferença de ênfase, as artes tendem a se preocupar mais com os sentimentos e pensamentos dos indivíduos do que com o mundo dos objetos, enquanto a ciência tem sido notavelmente mais preocupada e bem-sucedida neste último domínio [...] Nas artes, todavia, é feita uma tentativa de comunicar aspectos subjetivos da vida, através da criação de um objeto capaz de capturar esses fatores subjetivos (Ibid, p 57)

Este pesquisador admite que essa visão das artes, concentrando fatores subjetivos e objetivos, tende a transcender a distinção entre afeto e cognição, entre sentimentos e pensamento, ou seja - as artes são aprendidas pelo intelecto, mas elas também provocam respostas afetivas e se preocupam com a qualidade do sentimento. Um ensino artístico adequado faz aflorar inúmeros estágios psíquicos e cognitivos ideais para o aprimoramento humano.

As intenções desse psicólogo destinadas ao ensino das artes se coadunam em muito com as propostas pedagógicas expostas na Introdução do PCN-Artes e com os estudos de Eliane Leão dirigidos para o ensino musical propriamente dito. Elas atendem satisfatoriamente as necessidades cognitivas dos alunos do ensino fundamental, permitem aos estudantes uma convivência artística capaz de auxiliá-los futuramente em suas especializações, preparam estudantes mais conscientes da sua função estética na sociedade, propiciam que os indivíduos se integrem com a sua interioridade emocional e psíquica. No que diz respeito ao ensino musical, se a educação básica permitir um ensino dessa qualidade, a Lei Ordinária n.11.769/08 já terá desempenhado uma função privilegiada no sistema nacional de ensino.

## Notas

- <sup>1</sup> Um dos textos indicados foi o de MERRION, Margaret Dee. Arts Integration Parallels Between Music and Reading: Process, Product and Affective Response, 7 p. , Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association, (26th., New Orleans, L. A., April 27- May 1, 1981). Neste trabalho fica provada a existência de paralelos entre os processos

de leitura e os de música, sendo que a experiência musical torna-se funcional ao nutrir as habilidades como a capacidade de ouvir, o pensamento seqüencial, o reconhecimento de relações espaciais e perceptuais, o pensamento linear, os quais são todos inerentes também às atividades de leitura. Dessa forma, pode-se concluir a importância de uma educação integrada entre a música e a literatura, pois a música pode ser utilizada como estímulo na promoção tanto da escrita como da leitura, por ser considerada capaz de mover a criança, sendo, portanto, uma motivação para as duas atividades. No processo leitura e música a autora concluiu que a atividade musical serve para humanizar ambas as atividades enquanto canal de comunicação eficiente entre professor-aluno, aluno-aluno. Outros textos são indicados pela autora comprovando vários benefícios da música para os processos de ensino/aprendizagem (LEÃO, 2001, p. 35-6).

- <sup>2</sup> Trata-se do artigo PFAFF, V. K. "Music Therapy in the Interdisciplinary Core of Children with Cancer: 10 p. Paper presented at the Conference of the Association for the Care of Children's Health (San Francisco, CA, June 8-10, 1996).
- <sup>3</sup> A autora cita o trabalho realizado pelo Dr. Timo Krings, que conduziu um experimento entre pianistas e pessoas não musicistas de tenra idade e do mesmo sexo, restando comprovado que os não musicistas eram capazes de fazer movimentos tão corretamente quanto os pianistas, mas a quantidade de atividades cerebrais controlando os movimentos era bem diferente. Os pianistas realizavam movimentos corretos com menor esforço cerebral, portanto, o cérebro dos pianistas, comparado com o dos não musicistas, era mais eficiente e realizava movimentos mais especializados. Sendo assim, a pesquisa mostrou que a capacitação musical pode desenvolver as funções cerebrais. Vide: Revista Neuroscience Letters, 2000,278,189-198. (Apud, LEÃO, 2001, p. 38)
- <sup>4</sup> Vide, KOELSCH, Stefan. What the Brain Tells Us about Music: Amazing Facts and Astonishing Implications Revealed, MRN, Fall 2000, USA.
- <sup>5</sup> Vide, KONRAD, R. R. Emphaty, Arts and Social Studies. Dissertation Abs: Human & Soc. Sci., 60, p. 2352, USA.
- <sup>6</sup> Como exemplo, temos as influências de John Dewey, E. J. Dalcroze, Franz Cisek, Viktor Lowenfwld, Herbert Read e dos brasileiros Augusto Rodrigues e Noemia Varela. Destacam-se ainda as influências de Z. Kodaly, Karl Orff, E. Willems, Antonio de Sá Pereira, Liddy Chiafarelli Mignone, Gazzy de Sá e H. J. Koellreutter.
- <sup>7</sup> O artigo detalha todos os passos da pesquisa que aqui não foram relatados, uma vez que não estão diretamente relacionados à nossa pesquisa.

## Referências:

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, p. 2784, 20 dez. 1996, pt. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC, 1997, 130 p.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19 agosto 2008, seção I.

GARDNER, Howard. **Educación artística y desarrollo humano**. Barcelona: Paidós Educador, 1994. (a)

\_\_\_\_\_. **Arte, mente e cérebro:** uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Mentes que mudam.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

LEÃO, Eliane. Por que estudar música? **Revista da Adufg** (Seção Sindical da ANDES), n. 06, jan/abr 2001, p. 34 a 42.

SÃO PAULO [Estado] Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de educação artística: ensino fundamental.** 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1887.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, n. 19, março de 2008, p. 57 a 64.

Recebido em 20/11/2008

Aprovado em 13/12/2008

---

**Sonia Regina Albano de Lima** – Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes - PUC-SP. Pós-Doutora em Educação (GEPI-PUC-SP), orientação Prof. Dr. Ivani Fazenda. Especialista em interpretação musical e música de câmara (FMCG). Bacharel em Direito (USP). Diretora e coordenadora pedagógica dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da FMCG. Professora do Mestrado em Música do IA-UNESP. Possui livros, artigos e revistas publicados.

**Alexandre Trajano** – Mestre em Música na área de Educação Musical (UNESP-SP) com a dissertação “O sentido do ensino das artes na Perspectiva de H. Gardner”, orientada pela Prof. Dr. Sonia R. Albano de Lima, no IA-UNESP. Especialista em educação (FMU). Bacharel em Guitarra (FAAM/FMU). Professor, instrumentista e arranjador. Trabalha com o desenvolvimento do conhecimento técnico e prático de softwares de edição musical e pré-produção.

---