

**Associação  
Brasileira  
de Educação  
Musical**

revista  
da  
**abem**



# Associação Brasileira de Educação Musical

# abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2005-2007

## DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo – UDESC, SC sergiofigueiredo@udesc.br
Vice-Presidente:	Profa. Dra. Cristina Grossi – UnB, DF c.grossi@terra.com.br
Presidente de Honra:	Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS, RS jusa@ez-poa.com.br
Secretário:	Prof. Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO, RJ jonufer@iis.com.br
Tesoureira:	Profa. Dra. Regina Cajazeira – UFAL, AL cajazeira.regina@bol.com.br

## DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Profa. Ms. Sônia Blanco – UEPA, PA sblanco@amazon.com.br
Nordeste:	Prof. Dr. Luis Ricardo Queiroz – UFPB, PB luisrq@uol.com.br
Sudeste:	Profa. Dra. Ilza Zenker Joly – UFSCAR, SP zenker@power.ufscar.br
Sul:	Profa. Dra. Rosane Araújo, UFPR, PR rosane_caraujo@yahoo.com.br
Centro-Oeste:	Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br

## CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Profa. Dra. Cláudia Bellochio – UFSM, RS claubell@zaz.com.br
Editora:	Profa. Dra. Cecília Torres – UERGS, RS ceciliatorres@brturbo.com.br
Membros do Conselho Editorial:	Profa. Dra. Isabel Montandon – UnB, DF misabel@unb.br
	Profa. Dra. Lia Braga – UFPA, PA liab@amazon.com.br
	Profa. Dra. Maura Penna – UEPB, PB m_penna@terra.com.br

Revista da ABEM, n. 15, setembro 2006.  
Porto Alegre: Associação Brasileira de  
Educação Musical, 2000

Semestral  
ISSN 15182630  
1. Música: periódicos

Indexação: LATINDEX - Sistema Regional de Información en  
Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,  
España y Portugal; Edubase (Faculdade de Educação/  
UNICAMP - Campinas/SP - Brasil)

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual

Revisão: Trema Assessoria Editorial

Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.

Tiragem: 500 exemplares

Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

# Sumário

<b>Editorial</b> .....	5
Cecilia Torres Cláudia Bellochio Sergio Figueiredo	
<b>Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais</b> .....	7
Cristina Tourinho	
<b>Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> brasileiros</b> .....	11
José Nunes Fernandes	
<b>Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre</b> .....	27
Lélia Negrini Diniz Luciana Del Ben	
<b>O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais</b> .....	39
Maria Betânia Parizzi	
<b>Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical</b> .....	49
Liane Hentschke Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo Rosane Cardoso de Araújo	
<b>Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos</b> .....	59
Mônica de A. Duarte Tarso Bonilha Mazzotti	
<b>Do discurso <i>utópico</i> ao <i>deliberativo</i>: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular</b> .....	67
Cecilia Cavaliere França	
<b>Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault</b> .....	81
Maria Amélia de Resende Viegas	
<b>Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano</b> .....	91
Scheilla Glaser Marisa Fonterrada	
<b>Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação</b> .....	101
Eduardo Luedy	
<b>Autores</b> .....	109
<b>Normas para publicação</b> .....	113

# Contents

<b>Editorial .....</b>	<b>5</b>
Cecilia Torres Cláudia Bellochio Sergio Figueiredo	
<b>Professional actions and spaces for possible musical education .....</b>	<b>7</b>
Cristina Tourinho	
<b>Research on post-graduation on musical education: the situation of the field in dissertations and thesis in Brazilian <i>stricto sensu</i> post-graduation courses .....</b>	<b>11</b>
José Nunes Fernandes	
<b>Music in infant's education: a mapping of practices and needs of teachers from the municipal schools of Porto Alegre .....</b>	<b>27</b>
Lélia Negrini Diniz Luciana Del Ben	
<b>Spontaneous singing in the zero to six-year-old child: from babies' babbling to transcendent songs .....</b>	<b>39</b>
Maria Betânia Parizzi	
<b>Teaching knowledge in the formation of the teacher: theoretical perspectives for music education .....</b>	<b>49</b>
Liane Hentschke Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo Rosane Cardoso de Araújo	
<b>Music teachers talking about... music: rhetorical analysis of discourses .....</b>	<b>59</b>
Mônica de A. Duarte Tarso Bonilha Mazzotti	
<b>From <i>utopic</i> to <i>deliberative</i> discourse: teachers' fundamentals, curriculum and formation for music teaching in regular school .....</b>	<b>67</b>
Cecília Cavalieri França	
<b>Rethinking the piano teaching-learning process in the Instrument Technical Course (Piano) of the State Conservatory of Music "Padre José Maria Xavier" located at São João del-Rei (MG): a Foucault-based reflexion .....</b>	<b>81</b>
Maria Amélia de Resende Viegas	
<b>Essay on student-centered teaching: a possibility of application in piano teaching .....</b>	<b>91</b>
Scheilla Glaser Marisa Fonterrada	
<b>Cultural battles: music education, curricular knowledge and popular culture in the perspective of critical theories on education .....</b>	<b>101</b>
Eduardo Luedy	
<b>Authors .....</b>	<b>109</b>
<b>Notes for contributors .....</b>	<b>113</b>

# Editorial

É com muita satisfação e alegria que lançamos a Revista da ABEM número 15, no mesmo ano em que comemoramos o 15º aniversário da Associação. Gostaríamos de destacar o quanto as publicações da ABEM contribuem para o crescimento da área no país, sendo referência de produção científica para graduandos, pós-graduandos e professores de educação musical. Neste percurso, destacamos o trabalho das várias comissões editoriais que sempre tiveram o cuidado de, gradativamente, aprimorar a produção da Revista da ABEM, dando visibilidade qualificada à área, fato que justifica sua avaliação Qualis como Nacional A pela CAPES.

A produção da Revista da ABEM envolve o trabalho conjunto de muitas pessoas, de autores a pareceristas, da comissão editorial à revisão e editoração. Muitos esforços são compartilhados até que as duas edições anuais cheguem ao leitor. Nosso esforço tem sido pelo aumento da circulação da Revista, buscando que o avanço da educação musical seja compartilhado com nossos leitores.

Nestes quinze anos de ABEM, e na 15ª edição da “Revista da ABEM”, agradecemos a todos que contribuíram com o processo de existência deste importante meio de divulgação científica da educação musical brasileira. Nosso agradecimento aos autores, às comissões editoriais, aos avaliadores *ad-hoc*, aos revisores e editores. De modo especial, agradecemos aos leitores, receptores críticos da produção gerada. Esperamos que muito mais ainda possa ser realizado para que o avanço da educação musical no país seja constante.

O artigo de abertura deste número, intitulado *Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais*, faz parte dos textos dos convidados dos Fóruns do XIV Encontro Anual da ABEM, realizado em Belo Horizonte, e a autora é Cristina Tourinho.

O texto seguinte, de José Nunes Fernandes, constitui-se em “um estudo acerca da produção discente em educação musical dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros”, apresentando uma listagem de teses e dissertações produzidas até o ano de 2001.

Os dois artigos a seguir abordam questões musicais relacionadas ao espaço da educação infantil. No primeiro deles, Lélia Negrini Diniz e Luciana Del Ben trazem dados de uma investigação realizada com professoras de educação infantil do Município de Porto Alegre acerca da presença da música neste segmento da educação. No segundo artigo, a autora Maria Betânia Parizzi focaliza e apresenta dados relativos à “trajetória do canto espontâneo da criança” de zero a seis anos, englobando dos “balbucios às canções transcendentais”.

Já Liane Hentschke, Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo e Rosane Cardoso de Araújo apresentam o texto *Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical*, com foco nas discussões teóricas que subsidiam os saberes docentes que permeiam a profissão de professor.

No artigo seguinte, Mônica de A. Duarte e Tarso Bonilha Mazzotti abordam aspectos da análise retórica do discurso e trazem dados de entrevistas realizadas com professores de música a respeito da representação de “música” construída pelos entrevistados.

O texto *Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular*, de autoria de Cecília Cavaliéri França, propõe um debate relacionado “à prática da educação musical na escola regular”, envolvendo a proposta de um currículo semi-aberto.

No próximo texto, Maria Amélia de Resende Viegas nos traz o tema das práticas pedagógicas pianísticas do “ensino-aprendizagem de piano em um Curso Técnico em Instrumento”, a partir de uma reflexão baseada em pressuposto do filósofo Michel Foucault.

O artigo seguinte, escrito a quatro mãos por Scheilla Glaser e Marisa Fonterrada, analisa questões do ensino de piano centrado no aluno, com ênfase nas obras e idéias de Carl Rogers.

Encerrando esta edição, apresentamos o texto *Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação*, no qual Eduardo Luedy focaliza cenas de um curso de graduação em música.

Finalizamos este número 15 ressaltando mais, uma vez o desejo especial de comemorarmos os 15 anos da ABEM. Esta comemoração é de todos aqueles que têm participado de diversas formas, seja contribuindo com a realização de tarefas da diretoria, seja através da participação de eventos promovidos pela ABEM, ou seja, pela divulgação dos materiais publicados pela Associação.

É com este espírito de comemoração que convidamos a todos os leitores para a leitura de mais esta publicação, a Revista da ABEM número 15.

Cecilia Torres  
Editora

Cláudia Bellochio  
Presidente do Conselho Editorial

Sergio Figueiredo  
Presidente da ABEM

# *Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais*

Cristina Tourinho

Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
anacrist@ufba.br

**Resumo.** Escolhi comentar sobre alguns aspectos abordados no texto de Abel Moraes, escrito especialmente para o Fórum II do XIV Encontro Nacional da Abem. Escolhi aspectos próximos da linha de pesquisa em que atualmente trabalho, "Metodologias aplicadas ao ensino de instrumento musical", refletindo sobre a formação do professor, que não atua mais somente no ensino público, privado ou em aulas tutoriais. O profissional hoje é requisitado para outros espaços e saberes, que exigem competências além de ensinar técnica e repertório com leitura musical.

**Palavras-chave:** metodologia, formação do professor de música, espaços profissionais

**Abstract.** I choose to comment about some aspects approached by the text of Abel Moraes, written specially for the II Forum of the XIV National Encounter of Abem. I prefer talk about some topics that are near of my own research, "Applied methodology to teach musical instrument" reflecting about the teacher formation, which does not act more only in the private classes, public education or in tutorial classes. The professional today is requisitioned for others spaces that require competences beyond teach technique and repertoire with music reading.

**Keywords:** methodology, music teacher formation, professional fields

## **O mundo pós-moderno e suas implicações**

Estes são tempos de velocidade, onde tudo parece acontecer cada vez mais depressa e simultaneamente. Estamos imersos em informações que chegam a toda hora e por todos os sentidos, estímulos que, além da audição e da visão, acionam olfato, paladar e tato. A sensação constante é de que não é mais possível "saber tudo" na própria área de conhecimento específico. O virtual alterou o cotidiano, o estilo de falar e escrever, a forma de perceber a soci-

idade onde se vive. Gergen (1991) usou a palavra "multifrenia" para se referir a esta ampliação de formas de condutas e às múltiplas virtualidades que se abrem ao indivíduo na sociedade contemporânea. Professores de música, enquanto profissionais atuantes e engajados, estão envolvidos constantemente por esta sensação, tentando absorver e acompanhar (e nem sempre conseguindo) o que se passa ao redor e diz respeito à nossa profissão e campo

de atuação. A multifrenia também provoca a reação oposta nos professores de música, o confinamento a guetos e redutos onde profissionais, atordoados, se isolam, na tentativa de escapar à avalanche de informações.

Os educadores musicais estão, segundo Jorgensen (2003, p. xiii), engajados em uma missão fundamentalmente social, política e cultural, cujo desafio é inerentemente complexo, muitas vezes pouco confortável, e muitos, se pudessem escolher, prefeririam que as coisas ficassem como estão. Quando propõe uma “educação musical transformadora”, Jorgensen (2003) está desafiando o educador a repensar a sua trajetória, a sua cultura e a sua formação de professor, o destino que vai dar aos conhecimentos que adquire e como será a sua atuação profissional.

A formação do profissional em música está ocupando uma parte da discussão dos projetos político-pedagógicos das escolas brasileiras, que estão repensando e reformulando seus currículos, de acordo com o plano decenal que começou em 1996. Ao ganhar consciência da formação profissional do músico objetivado pelos novos currículos dos cursos, estariam transversais aos conhecimentos curriculares a inclusão da consciência de uma formação cujo princípio é o da autonomia e responsabilidade, a capacidade de recriação e transformação do cotidiano, as adaptações a novas situações. Assim, o professor acrescentaria a doação também da sua experiência em campos sócio-afetivos, para permitir que o educando avance a partir de bases que possui, em todos os níveis e situações, compartilhando desse conhecimento e aprendendo também.

O professor de instrumento, como alerta Moraes, nem sempre se considera educador, e se situa ainda mais distanciado da escola regular. O ensino de instrumento está alijado ainda mais por ausência de condições adequadas para o ensino de instrumentos musicais nas escolas. Por conseguinte, modelados de acordo com os ensinamentos recebidos, muitos profissionais se sentem incapacitados para lidar com a diversidade e adversidade de muitas realidades simultâneas, como é o exemplo do ensino de instrumento na escola de música regular. Tomo o exemplo citado por Santos (2001, p. 44), entrevistando um licenciado, que declarou: “[eu] não sei ser professor ali”. O “ali” era a escola e o “não sei” revelava a insegurança de recriar o aprendizado para uma situação nova, que, por ser desconhecida, passa de desafiadora a adversa.

## Mercado de trabalho para o músico hoje: como anda a formação profissional?

O campo de atuação também em outras profissões vem transcendendo o espectro dos cursos de formação que haviam sido estabelecidos até a metade do século passado. Em analogia com outras profissões temos cursos híbridos como os de administração escolar e engenharia de tráfego, só para citar alguns, que não seriam sequer mencionados há algumas décadas. Em uso constante de um filtro para os estímulos e informações, é preciso ter um objetivo profissional claro para não sucumbir perante os desafios e poder transformar as ofertas de trabalho em uma boa possibilidade de crescimento pessoal.

Novas opções e possibilidades estão surgindo e a *resiliência* molda novas formas de agir para ocupar novos espaços profissionais. Embora recentemente aplicado à educação, este termo, emprestado da física, diz que: a resiliência é a capacidade que os corpos possuem, depois de submetidos a um esforço-limite (como uma vara de bambu que se verga sem quebrar), de voltar à forma original. Ainda que não seja exatamente igual quando se aplica aos seres humanos, porque ao enfrentar situações-problema, aprender e enfrentar desafios, o homem acresce à experiência anterior o novo aprendizado, além de ser capaz de “dar a volta por cima”, enfrentando e resolvendo situações difíceis, a resiliência tem sido bastante mencionada por educadores para se referir a profissionais que não sucumbem às adversidades e desafios da profissão (Gehring, 2005; Helvécia, 2005).

Na prática, as atuações profissionais deveriam ser consoantes com os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors:<sup>1</sup> aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser. Dada a diversidade na formação profissional, muitos conseguem atuar de forma diversificada e diferenciada, enquanto outros têm muita dificuldade de se adaptar às situações e contornar os problemas que sabemos peculiares à atuação profissional em música. O esforço da Abem para divulgar essas práticas tem sido a tônica das suas publicações, que, sem esquecer as bases sólidas da fundamentação e da pesquisa, têm procurado divulgar práticas de sucesso no Brasil. Em pesquisa realizada em Salvador com licenciados egressos da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Braga (2005, f. 40) verificou que “dentre mais de dez pes-

<sup>1</sup> Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título *Educação: um Tesouro a Descobrir* (Unesco; MEC, 1999).



soas contatadas, só havia uma professora licenciada em Música pela Ufba que estava lecionando na rede municipal". Esse dado, considerado alarmante pelo pesquisador, reforça a suspeita de que os licenciados não ocupam os seus espaços na escola regular, o que contribui para a idéia de Moraes (2005) acerca do pouco desenvolvimento da música como forma de conhecimento nas escolas e do reforço da música como atividade de lazer e complemento para outras disciplinas. Onde atuam os licenciandos graduados pela universidade?

A escola superior mantém cursos de licenciatura, prepara músicos e regentes para atuarem em orquestras, corais, solistas, compositores e cantores líricos. Mas sabemos que muitos músicos, com e sem formação escolar, hoje atuam como técnicos de gravação, músicos de *studio*, produtores, arranjadores, transcendendo os espaços tradicionalmente pensados. Outros músicos atuam como professores/educadores em muitos espaços não formais, onde as relações também estão situadas em "laços afetuais e não necessariamente em contratos de trabalho" (Santos, 2001, p. 42). Nesse caso estão os centros sociais, igrejas, clubes e outras agremiações onde se pratica música em que o profissional responsável nem sempre é remunerado ou tem formação definida por uma escola ou, se tem, está usando-a de forma diferenciada. Freire (2001) e Oliveira (2001) listaram sugestões para os cursos de licenciatura e competências para professores em uma lista que, se não exaustiva, é representativa e significativa para os educadores musicais. São os novos espaços que surgiram nos últimos cinco anos. Acrescento a estes possibilidade de atuação de músicos

na educação à distância (EaD), com o lançamento do Edital ProLic pelo MEC, que inclui habilitação em música, uma maneira diferente de pensar o ensino de música para pessoas que já atuam na rede pública. E, como consequência da EaD, a necessidade da inclusão digital e do manejo básico dos instrumentos tecnológicos como ferramentas de acesso ao conhecimento, como na disciplina ministrada por Menandro Ramos (Ufba, Faced).

### Como será o amanhã?

Idealmente, pretende-se que o processo educacional prepare indivíduos capazes de lidar com a diversidade e que obtenham conhecimentos através de uma atitude de reflexão crítica, como sugere Ramos ([s.d.]). Ao mesmo tempo, é preciso abandonar a idéia de uma pedagogia definida a partir de uma linha ideal imaginada, porque, como diz Souza (1998), o ideal não existe. O centro do processo educativo é o ser humano integral, construído através de uma atitude de autoconhecimento e questionamento. O professor que trabalha hoje pensando no amanhã orienta, estimula, mostra o caminho e conscientiza para as verdades transitórias, usando música para ensinar música. O pretense sentido musical neutro deixa de existir, vamos assumidamente fazer escolhas e explicar porque as fazemos, acolhendo mais músicas. As conexões com o mundo plural, multifrênico, étnico, eclético precisam vir abertamente, é preciso aprender a ser resiliente, a dizer "não sei, mas sei onde buscar", uma atitude de descobrimento que cria alternativas que englobam não só o conhecimento em si, mas sentimentos, sociedade, inclusão e imaginário.

### Referências

- BRAGA, Paulo David Amorim. *O desenvolvimento de competências para o ensino musical em 4<sup>as</sup> séries de escolas municipais de Salvador*. um estudo a partir da realidade de três professoras. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação musical, música e espaços atuais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 11-18.
- GEHRINGER, Max. A comédia corporativa. *Você S/A*, São Paulo, n. 87, p. 38, setembro 2005.
- GERGEN, Kenneth. *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Book, 1991.
- HELVÉCIA, Heloisa. Para conhecer. *Folha Online*, 26 jul. 2005. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/cgi?html=fsp2005&banner=bannersarqfolha>>. Acesso em: 20 set. 2005.
- JORGENSEN, Estelle R. *Transforming music education*. Indiana: Indiana University Press, 2003.
- MORAES, Abel. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões de música. *Revista da Abem*, n. 13, p. 55-64, março 2005.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 19-40.
- RAMOS, Menandro. *Educação e Tecnologias Contemporâneas*. EDC287- T01/T04. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~edc287/t01/inicio.htm>>. Acesso em: 10 out. 2005.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 41-74.

SOUZA, Jusamara. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental e médio, políticas e ações para o ensino de música nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: Abem, 1998. p. 17-26

UNESCO; MEC. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.

*Recebido em 30/06/2006*

*Aprovado em 29/07/2006*

# ***Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros***

José Nunes Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)  
jonufer@globocom

**Resumo.** Este estudo é referente à produção discente em educação musical dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, pertencendo, assim, ao campo da pesquisa em educação musical no Brasil. Tem como objetivo apresentar listagem de dissertações e teses de educação musical, produzidas em cursos de pós-graduação brasileiros de diversas áreas (autor, título, data da defesa e orientador) até 2001, dando continuidade aos trabalhos anteriores, as publicações de Fernandes (2000), Oliveira e Souza (1997) e Ulhôa (1997), e analisar quantitativamente o material levando. O método utilizado foi o estatístico/catalográfico. Os resultados apontam para: 1) com o aumento dos cursos de pós-graduação em música houve um significativo crescimento na produção discente; 2) há uma considerável produção discente em cursos de outras áreas; 3) o menor índice de trabalhos continua sendo no campo da educação musical especial.

**Palavras-chave:** pesquisa em educação musical, teses e dissertações, pós-graduação em educação musical

**Abstract.** This study is related to the student's production in *strictu sensu* post-graduation musical education in Brazilian courses, belonging, thus, to the research field of musical education in Brazil. Its goal is to present listing of musical education dissertations and thesis, produced in post-graduation Brazilian courses in several areas (author, heading, date of the defense and person who orientates), giving continuity to the previous works, publications of Fernandes (2000), Oliveira and Souza (1997) and Ulhôa (1997), and to, quantitatively, analyze the material leading. The method employed was the statistic/catalographic. The outcome points to: 1) with the increase of the courses of music post-graduation there is a significant growth of the student's production; 2) there is considerable amount of student's production in other-areas courses; 3) the smallest works index is still on the special musical education field.

**Keywords:** research in musical education, thesis and dissertations, post-graduation in music education

## **Introdução**

Este estudo tem a finalidade de: I) apresentar listagem de dissertações e teses de educação musical, produzidas em cursos de pós-graduação brasileiros de diversas áreas (autor, título, data da defesa e orientador), referentes aos anos anteriores a

1998 e de 1998 a 2001;<sup>1</sup> e II) analisar quantitativamente o material considerando as especialidades da subárea, da área Música, Educação Musical do CNPq (Nogueira, 1997): 1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical; 2) Processos Formais e Não-

<sup>1</sup> Em outra publicação mostraremos a listagem referente aos anos de 2002 a 2005, que completa, então, o total de 267 trabalhos.

Formais da Educação Musical (educação básica e educação especializada); 3) Processos Cognitivos na Educação Musical; 4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical; 5) Educação Musical Instrumental (conjuntos, bandas, orquestra, fanfarra, etc.); 6) Educação Musical Coral; 7) Educação Musical Especial.

Os antecedentes deste estudo são as publicações de Fernandes (2000), Oliveira e Souza (1997) e Ulhôa (1997). Embora consideremos também como Estado da Arte, na área da educação musical, os "Índices de Autores e Assuntos", organizados por Beineke e Souza (1998) e Hentschke e Souza (2003), tratando das publicações da Abem, de 1992-1997 e 1998-2002, respectivamente. Os outros artigos e trabalhos existentes não fazem uma listagem e uma análise de materiais produzidos, mas apenas discutem, amplamente, a produção do campo da educação musical.

Esclarecemos que este Estado da Arte restringe-se à produção discente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros de diversas áreas. Ele não tem objetivo de mostrar e analisar a produção da pesquisa em educação musical do Brasil de uma forma geral, como, por exemplo, em livros, revistas, produção acadêmica, etc., envolvendo, como já foi dito, somente a produção discente, dissertações e teses, em diversos programas/cursos de pós-graduação.

Este é um trabalho que não integra as listagens já publicadas (Fernandes, 2000, Oliveira e Souza, 1997; Ulhôa, 1997), portanto, há necessidade de consultar as listagens anteriores, que são um complemento para esta listagem, e assim o leitor terá uma visão integral da produção brasileira até 2001.

Este estudo é importante para a área na medida em que ajudará os pesquisadores e alunos dos cursos de pós-graduação, interessados na subárea da educação musical, a conhecerem como se encontra o campo da pesquisa em educação musical no Brasil, no que se refere às dissertações e teses dos diversos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Além disso, a importância deste estudo é a questão do acesso, ou melhor, da divulgação do que foi produzido na área; além de uma necessidade, há inexistência de tal tipo de levantamento atual. Além disso, ele se justifica pela continuação de estudos realizados em 1997 e 2000, sendo, assim, uma atualização destes. Posteriormente publicaremos a listagem de 2002 a 2005.

A metodologia usada para a coleta foi a seguinte: utilizamos o portal da Capes (Banco de Teses)<sup>2</sup> para localizar o material, buscando por quatro palavras-chave: música, ensino da música, musicalização e educação musical; assim, as teses e dissertações que não apresentem tais palavras no título, nas palavras-chave ou no resumo não foram captadas. O portal apresenta somente dissertações/teses de 1997 a 2004.

Uma observação deve ser feita aqui. Muitas dissertações e teses são dos anos anteriores a 1998, pois não constavam nos artigos anteriores, já citados.

No Brasil temos 2285 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (todas as áreas) e 3524 programas de pós-graduação (todas as áreas). São, segundo a Capes, 7 programas de pós-graduação *stricto sensu* em artes, 11 programas em música e 78 programas em educação.<sup>3</sup> Estes são os três programas em que mais encontramos a possibilidade de se desenvolverem pesquisas em educação musi-

Tabela 1. Distribuição da produção por ano (até 2005)<sup>4</sup>

Dissertações/teses/ano	Quantidade
Até 1998	54
1999	21
2000	25
2001	25
2002	37
2003	44
2004	45
2005 <sup>5</sup>	16
<b>Total</b>	<b>267</b>

<sup>2</sup> <[http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco\\_Teses.htm](http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm)>, acesso em maio de 2005.

<sup>3</sup> Ver em <<http://www.capes.gov.br/capes>> a listagem dos cursos, acesso em maio de 2005.

<sup>4</sup> Esta tabela compreende os anos de 1998 a 2005, embora alguns trabalhos sejam de anos anteriores a 1998, pois eles não constavam nas listagens já publicadas.

<sup>5</sup> Corresponde somente às universidades: Unirio, Ufrgs, Uerj, UFMG, Fasm e UFPB.

cal. Mas encontramos muitos trabalhos em outros cursos, conforme mostraremos posteriormente.

A produção discente brasileira até 2005 é muito grande, devido, além do aumento dos cursos

de pós-graduação em música, à produção de trabalhos de educação musical em outros cursos.

A produção discente nas especialidades da Educação Musical (CNPq), da produção total, constante na Tabela 1, é a seguinte:<sup>6</sup>

Tabela 2. A produção discente e as especialidades da subárea, da área Música, Educação Musical do CNPq (até 2005, sem incluir as listagens publicadas anteriormente) (Nogueira, 1997)<sup>7</sup>

Especialidade da educação musical	Quantidade de dissertações e teses
(1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical	14
(2) Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical (educação básica e educação especializada)	201
(3) Processos Cognitivos na Educação Musical	18
(4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical	7
(5) Educação Musical Instrumental (conjuntos: banda, orquestra, etc.)	9
(6) Educação Musical Coral	14
(7) Educação Musical Especial	4
<b>Total</b>	<b>267</b>

Tabela 3. A produção discente e as especialidades da subárea, da área Música, Educação Musical do CNPq (até 2001, sem incluir as listagens publicadas anteriormente) (Nogueira, 1997)

Especialidade da educação musical	Quantidade de dissertações e teses
(1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical	5
(2) Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical (educação básica e educação especializada)	102
(3) Processos Cognitivos na Educação Musical	2
(4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical	4
(5) Educação Musical Instrumental (conjuntos: bandas, orquestra, etc)	5
(6) Educação Musical Coral	5
(7) Educação Musical Especial	2
<b>Total</b>	<b>125</b>

Como na análise anterior (Fernandes, 2000), a maioria dos trabalhos está na especialidade (2) Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical. Comparando com a análise anterior feita por Fernandes (2000), houve um aumento do número de trabalhos nas especialidades (5) Educação Musical Instrumental (conjuntos instrumentais) e (6) Educação Musical Coral, mas que não foi significati-

vo, e uma diminuição na especialidade (3) Processos Cognitivos na Educação Musical. O menor índice continua sendo na especialidade (7) Educação Musical Especial. Isso, talvez, se deve pelo fato do pouco interesse dos pesquisadores pelo tema. Acreditamos que com a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, o número de pesquisas nessa especialidade aumente.

<sup>6</sup> Os dados desta tabela serão analisados em publicação futura.

<sup>7</sup> Observação: na especialidade (2) incluímos os processos de ensino, formais, não-formais e informais de instrumentos musicais e canto, bem como os relativos à educação básica, deixando para a especialidade (5) somente os conjuntos (bandas, orquestra, grupos de percussão, fanfarra, etc.).

### Considerações finais e recomendações

Como recomendação primordial, segundo a literatura consultada, os programas de pós-graduação em música/educação musical devem buscar uma maior articulação entre a formação de professores de música a área da pesquisa, pois é preparando um bom pesquisador que se prepara o bom professor.

Nota-se, nesta análise, o aumento do número de cursos de pós-graduação em música e, conseqüentemente, o aumento da quantidade de trabalhos produzidos pelos discentes de pós-graduação em música, em relação aos levantamentos anteriores. Mas torna-se relevante apontar aqui que existe uma grande produção de trabalhos em outros cursos que não são de música. Daí ser fundamental para os alunos e pesquisadores conhecerem a situação do cam-

po, não só para contextualizarem seus objetos de estudo, conhecendo seus antecedentes, mas para produzir conhecimento novo.

Quanto aos temas abordados, sugere-se aqui que os programas de pós-graduação em música criem linhas de pesquisa que estejam ligadas às especialidades mais carentes, apontadas não só aqui, mas também no levantamento anterior, ou seja, principalmente a (7) Educação Musical Especial, bem como as demais, exceto a especialidade (2) Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical. Esta última parece exercer grande fascínio entre os pesquisadores, embora não possamos desconsiderar que uma grande quantidade de temas e subtemas estejam nela presentes, o que faz com que abarque um número de áreas e campos maior que as outras especialidades.

### Referências

- BEINEKE, Viviane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 1992-1997*. Santa Maria: UFSM, 1998. (Séries Perspectivas 1).
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, setembro 2000.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 1998-2002*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- NOGUEIRA, Ilza. Estrutura da Área da Música na Tabela de Classificação do Conhecimento. Relatório junto ao CNPq. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 1997. p. 327.
- OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares). *Revista da Abem*, Porto Alegre, ano 4, n. 4, p. 61-98, setembro 1997.
- ULHÔA, Martha (Org.). Dissertações de mestrado defendidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em música e artes/música até dezembro de 1996. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música-Anppom*, ano 4, n. 4, p. 80-94, agosto 1997.

Recebido em 10/06/2006

Aprovado em 07/08/2006

**Apêndice**

Teses e dissertações de educação musical dos cursos brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em música, educação, artes e outros (até 2001)

ALVES, Cristiano Siqueira. *Uma Proposta de Análise do Papel Formador Expresso em Bandas de Música com enfoque no Ensino da Clarineta.*

Defesa: 01/07/1999

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música

Orientador: Antonio José Jardim e Castro

ALVES, Vera Alice Pexe. *O Ensino Interdisciplinar na 5ª Série do 1º Grau do Colégio Master: a Comunidade Tradicional de Bom Sucesso Numa Perspectiva Ambiental.*

Defesa: 01/05/1997

Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso – Educação

Orientadora: Ermelinda Maria De-Lamonica-Freire

ANDRADE, Margaret Amaral de. *Avaliação em Execução Musical: Estudo Sobre Critérios Utilizados por Regentes de Grupos Corais Escolares.*

Defesa: 01/12/2001

Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Educação

Orientadora: Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *O Ensino da Música nas Séries Iniciais das Escolas Municipais de Curitiba, no Ano de 2000.*

Defesa: 01/12/2001

Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná – Educação

Orientadora: Dorothy Rocha

ARROYO, Margarete. *Representações Sociais Sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical: um Estudo Etnográfico Entre Congadeiros, Professores e Estudantes de Música.*

Defesa: 01/08/1999

Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música

Orientadora: Maria Elizabeth da Silva Lucas

ASSUNÇÃO, Fernando Maia. *Shart-Web: um Sistema Tutor de Harmonia Tradicional na Web.*

Defesa: 01/08/2001

Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/Campina Grande – Informática

Orientador: Evandro de Barros Costa

AVERSA, Sérgio de Martinho. *Aplicações Pedagógicas da Suíte das 5 Notas para Piano de Lorenzo Fernandez.*

Defesa: 01/02/2001

Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Ingrid Barancoski

ÁVILA, Marli Batista. *O Método Kodaly Como Instrumento de Musicalização no Contexto Educacional Brasileiro.*

Defesa: 01/06/1993

Mestrado. Universidade de São Paulo – Artes (Teatro, Cinema e Artes Plásticas)

Orientadora: Maria Stella Orsini

BARRADAS, Fernando da Conceição. *MPB (Música Popular Brasileira) e Educação Escolar: Dificuldades e Possibilidades de Ensino.*

Defesa: 01/11/2001

Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Educação

Orientadora: Selva Guimarães Fonseca

BARROS, Guilherme Antonio Sauerbronn de. *O Pianista Brasileiro: do "Mito" do Virtuoso à Realidade do Intérprete.*

Defesa: 01/07/1998

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Vanda Lima Bellard Freire

BASTOS, Maria Bernadete Berno. *O Educador e o Processo de Musicalização Através de Teclados Acústico e Eletrônico.*

Defesa: 01/09/1999

Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música

Orientadora: Helena Rosa Trope

BEINEKE, Viviane. *O Conhecimento Prático Pessoal do Professor de Música: Três Estudos de Caso.*

Defesa: 01/06/2000

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música

Orientadora: Liane Hentschke

BELOCHIO, Claudia Ribeiro. *A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Olhando e Construindo Junto às Práticas Cotidianas do Professor.*

Defesa: 01/03/2000

Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação

Orientadora: Esther Sulzbacher Wondracek Beyer

BERNARDES, Virginia. *A Música nas Escolas de Música: a Linguagem Musical sob a Ótica da Percepção.*

Defesa: 01/08/2000

Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – Educação

Orientadoras: Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben; Aparecida Paiva

BOGDANOW, Elny. *Repensando o Ensino do Piano – uma Análise da Pedagogia e dos Métodos de Iniciação ao Piano.*

Defesa: 01/12/1998

Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música

Orientadora: Cecília Fernandez Conde

BORGES, Maria Helena Jayme. *O Ensino do Piano e o Desenvolvimento da Autonomia: uma Experiência Inovadora.*

Defesa: 01/06/2001

Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara – Educação Escolar

Orientador: Durlei de Carvalho Cavicchia

BORGES, Thaís Veiga. *Rondó uma Forma de Educação Instrumental: a Iniciação ao Instrumento Musical.*

Defesa: 01/11/1997

Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Artes

Orientadora: Maria Helena Maestre Gios

BOTELHO, Flávia Pereira. *O Currículo do Bacharelado em Piano da Escola de Música da UFMG – 1990/2000: da Formação do Solista à Prática Social.*

Defesa: 01/07/2001

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Vanda Lima Bellard Freire

BOZZETTO, Adriana. *O Professor Particular de Piano em Porto Alegre: uma Investigação Sobre Processos Identitários na Atuação Profissional.*

Defesa: 01/02/1999

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música

Orientadora: Jusamara Vieira Souza

BREIDE, Nadge Naira Alvares. *A Produção Sonora Como Elemento Básico na Formação de um Principiante de Piano.*

Defesa: 01/08/1990

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música

Orientador(es): nome não informado

BREIM, Ricardo. *Para uma Aprendizagem Musical Integrada.*

Defesa: 01/10/2001

Mestrado. Universidade de São Paulo – Lingüística

Orientador: Luiz Augusto de Moraes Tatit



CALDAS, Rosa Maria. *Vivências Musicais Ressignificando o Ensino da Música*.

Defesa: 01/10/2001

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação

Orientadora: Leda Lísia Franciosi Portal

CAMPELO, Regina Celia Lopes. *O Coro como Fator Musicalizador na Igreja Presbiteriana do Brasil*.

Defesa: 01/10/1999

Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música

Orientador: Eduardo Henrique Passos Pereira

CARNEIRO DA CUNHA, Mariana. *Transmissão de Saberes na Bateria de Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel*.

Defesa: 01/06/2001

Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música

Orientador: José Nunes Fernandes

CARVALHO, Nilce Helena Pippi. *Análise do Desempenho Rítmico Musical em Adultos de Prática de Ensino de Educação Artística*.

Defesa: 03/03/1982

Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – Educação

Orientadora: Tânia Catarina Aita Zevallos

CASTRO, Maria Tereza Mendes de. *O Uso de Mediadores na Aquisição/Construção Inicial da Linguagem Musical*.

Defesa: 01/11/1999

Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – Educação

Orientador: Eduardo Fleury Mortimer

CAUDURO, Vera Regina Pilla. *Percepção Auditiva Musical e a Alfabetização*.

Defesa: 19/02/1976

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação

Orientadora: Euza Maria Rezende Bonamigo

CHAVES, Carlos Antonio Gomes da Costa. *Análise dos Processos de Ensino-Aprendizagem do Acompanhamento do Choro no Violão de Seis Cordas*.

Defesa: 01/04/2001

Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música

Orientador: José Nunes Fernandes

CHEVITARESE, Maria José. *A Questão da Afinação no Coro Infantil Discutida a Partir do “Guia Prático” de Villa-Lobos e das “20 Rondas Infantis” de Edino Krieger*.

Defesa: 01/10/1996

Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Salomea Gandelman

CHIAMULERA, Valentina. *Pedagogia da Sonoridade – O Método de Heitor Alimonda para o Ensino de Piano*.

Defesa: 01/08/1992

Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Educação

Orientadora: Zelia Milleo Pavao

COHEN, Sara. *A Obra Pianística de Ernesto Nazareth: uma Aplicação Didática*.

Defesa: 01/11/1988

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música

Orientador(es): nome não informado

COSTA, Claudia da Silva. *Educação Musical: Práticas Avaliativas e Organização do Trabalho Pedagógico*.

Defesa: 01/03/1996

Mestrado. Universidade de Brasília – Educação

Orientadora: Benigna Maria de Freitas Villas Boas

COSTA FILHO, Moacyr Silva. *Os Cursos de Graduação em Canto no Brasil: Dois Estudos de Caso.*  
Defesa: 01/02/2000  
Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Música  
Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

CUNHA, Elisa da Silva e. *A Apreciação Musical: uma Análise Comparativa Entre Dois Métodos de Avaliação.*  
Defesa: 01/12/1998  
Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música  
Orientadora: Liane Hentschke

CURI, Lilian Zamorano. *Ensinando Habilidades Musicais Básicas ao Cantor de Coral: Avaliação de um Programa de Ensino.*  
Defesa: 01/07/1997  
Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – Educação  
Orientadora: Maria Benedita de Lima Pardo

DAMAS, Maria Valeria. *Educação Musical Especial na Intercomunicação com Crianças Autistas.*  
Defesa: 01/08/1991  
Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo – Comunicação Social  
Orientador: Onesimo de Oliveira Cardoso

DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e Ações de Educação Musical Escolar: Três Estudos de Caso.*  
Defesa: 01/05/2001  
Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música  
Orientadora: Liane Hentschke

DELTREGIA, Cláudia Fernanda. *O uso da Música Contemporânea Brasileira na Iniciação ao Piano.*  
Defesa: 01/07/1999  
Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Artes  
Orientadora: Maria Lucia Senna Machado Pascoal

DUARTE, Cristiano Lages. *Juvenal Dias da Silva: um Virtuoso da Flauta em Minas Gerais.*  
Defesa: 01/05/2001  
Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música  
Orientador: José Nunes Fernandes

DURÃO, Mauro Akcelrud. *Contribuição para a Prática dos Instrumentos de Palheta Simples (IPS) em Sibemol (Eb) e Mibemol (Eb): Aspectos Históricos e Técnicos Relativos à Digitação e Aspectos Pedagógicos.*  
Defesa: 01/11/2000  
Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música  
Orientador: José Nunes Fernandes

FEITOSA, SEBASTIÃO GONÇALVES. *Vídeo Toque. uma Proposta Metodológica para a Formação Continuada a Distância em Música.*  
Defesa: 01/12/1999  
Mestrado. Universidade de Brasília – Educação  
Orientador: Gilberto Lacerda dos Santos

FELIZ, Julio da Costa. *Consonâncias e Dissonâncias de um Canto Coletivo: a História da Disciplina Canto Orfeônico no Brasil.*  
Defesa: 01/10/1998  
Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Educação  
Orientadora: Eurize Caldas Pessanha

FINCK, Regina. *O Fazer Criativo em Música: um Estudo Sobre o Processo da Construção do Conhecimento a Partir da Criação Musical.*  
Defesa: 01/06/2001  
Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação  
Orientadora: Esther Sulzbacher Wondracek Beyer

FORATO, Mara Inês. *A Educação Musical: uma Abordagem Construtivista.*

Defesa: 01/09/1997

Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo – Psicologia da Saúde

Orientadora: Vera Maria Barros de Oliveira

FREDERICO, Renata Oliveira Pavaneli. *Uma Proposta de Musicalização: Processo de Ensino-Aprendizagem da Escrita e Leitura Musical.*

Defesa: 01/03/2001

Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – Educação

Orientadora: Emília Freitas de Lima

GALÍCIA, Mara Aline Ribeiro. *O Som da Educação.*

Defesa: 01/10/1998

Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Educação

Orientador: Sandino Hoff

GALINDO, João Mauricio. *Instrumentos de Arco e Ensino Coletivo: a Construção de um Método.*

Defesa: 01/07/2000

Mestrado. Universidade de São Paulo – Artes

Orientador: George Olivier Toni

GARBIN, Elisabete Maria. *www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br: um Estudo dos Chats Sobre Música da Internet.*

Defesa: 01/08/2001

Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

GARCIA, Eda do Carmo Pereira. *Proposta para uma Vivência Musical: um Estudo de Caso em Educação Musical Comportadores da Síndrome de Down.*

Defesa: 01/06/1998

Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – Educação

Orientadora: Valeska Maria Fortes de Oliveira

GILIO, Anésia Maria da Costa. *“Pra Que Usar de Tanta Educação Para Destilar Terceiras Intenções?”: Jovens, Canções e Escola em Questão.*

Defesa: 01/09/1999

Mestrado. Universidade Federal Fluminense – Educação

Orientadora: Cecília Maria Goulart Pacheco

GLANZMANN, Jose Honorio. *Expert Piano: um Ambiente de Auxílio à Aprendizagem Musical.*

Defesa: 01/03/1995

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Engenharia de Sistemas e Computação

Orientadora: Ana Regina Cavalcanti da Rocha

GOBBI, Valeria. *A Educação Estética Através da Apreciação Musical uma Experiência.*

Defesa: 01/12/1999

Mestrado. Universidade de Passo Fundo – Educação

Orientadora: Maria Helena Camara Bastos

GOMES, Celson Henrique Sousa. *Formação e Atuação de Músicos das Ruas de Porto Alegre: um Estudo a Partir dos Relatos de Vida.*

Defesa: 01/11/1998

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música

Orientadora: Jusamara Vieira Souza

GUERRA, Carlos Gustavo Marcante. *Transdisciplinariedade Como (Re)Ligação Entre Ciência e Cultura: da Antiga China à Informática Educativa e Musical.*

Defesa: 01/08/1996

Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Educação

Orientador: Ubiratan D'Ambrósio

GUIMARÃES, Betânia Maria Monteiro. *Compassos e Descompassos na Educação Musical – um Estudo no Conservatório Musical de São João Del-Rei.*

Defesa: 01/09/2000

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Educação

Orientadora: Hermengarda Alves Ludke

GUIMARÃES, Giovanni Horácio. *Canto e Ocupação no Jardim de Infância Anexo à Escola Normal de São Paulo nas Primeiras Décadas de República.*

Defesa: 01/03/1999

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação: História, Política, Sociedade

Orientadora: Maria Helena Bittencourt Granjo

HERTEL, Cynthia Regina. *Execução Pianística: uma Avaliação Qualitativa dos Alunos de Sexto e sétimo Anos do Curso Intermediário da EMBAP.*

Defesa: 01/08/2000

Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Educação

Orientadora: Bernadete Zagonel

HIGINO, Sarah. *Banda Escolar um Processo de Desenvolvimento Musical Educativo e Social.*

Defesa: 01/12/1994

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Maria de Fatima G. Tacuchian

JOLY, Ilza Zenker Leme. *Um Processo de Supervisão de Comportamentos de Professores de Musicalização Infantil para Adaptar Procedimentos de Ensino.*

Defesa: 01/02/2000

Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – Educação

Orientadora: Olga Mitsue Kubo

JORDÃO, Maria de Fátima Marinho. *Musicalização Infantil na Creche Berta Lutz.*

Defesa: 01/04/1997

Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música

Orientadoras: Helena Rosa Trope; Vera Maria Ramos de Vasconcelos

KLEBER, Magali Oliveira. *Teorias Curriculares e suas Implicações no Ensino Superior de Música: um Estudo de Caso.*

Defesa: 01/12/2000

Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Artes

Orientadoras: Jusamara Vieira Souza; Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

KRUGER, Susana Ester. *Desenvolvimento, Testagem e Proposta de um Roteiro para Avaliação de Software para Educação Musical.*

Defesa: 01/07/2000

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música

Orientadoras: Liane Hentschke; Rosa Maria Viccari

LAZZARIN, Luis Fernando. *Possibilidades de Atribuição de Significado na Apreciação Musical: um Estudo Exploratório.*

Defesa: 01/02/2000

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação

Orientadora: Esther Sulzbacher Wondracek Beyer

LIMA, Paulo Costa. *O Ensino de Composição Musical: a Pedagogia de Ernst Widmer.*

Defesa: 01/01/1999

Doutorado. Universidade Federal da Bahia – Educação

Orientador: Sérgio Coelho Borges Farias

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O Ensino da Música na Escola Fundamental: um Estudo Exploratório.*

Defesa: 01/12/2001

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Educação

Orientadora: Ana Maria Casasanta Peixoto

MANCINI, Orlando Marcos Martins. *O Estudo de Elementos Teóricos-Musicais com o Auxílio do Microcomputador.*

Defesa: 01/10/2001

Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Artes

Orientadora: Maria de Lourdes Sekeff Zampronha

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e Prática Pedagógica na Formação de Alunos de Licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998.*

Defesa: 01/02/1999

Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Música

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

MÁRSICO, Leda Osório. *Treinamento Específico da Percepção Musical em Estudantes de Música.*

Defesa: 22/06/1975

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação

Orientadora: Euza Maria Resende Bonamigo

MARTINI, Carmem Sílvia da Silva. *A Ciranda: Dança Popular e Educação.*

Defesa: 01/11/1998

Mestrado. Universidade Federal do Amazonas – Educação

Orientadora: Maria do Socorro Farias Santiago

MEDEIROS, Flávio Gomes Tenório de. *O Adulto Fazendo Música: em Busca de uma Nova Abordagem na Educação Musical de Adulto.*

Defesa: 01/09/1998

Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música

Orientadora: Cecília Fernandez Conde

MEDEIROS, Maria de Lourdes Lima de S. *Educação Sonora e Ensino Musical: uma Proposta de Repertório Para Crianças.*

Defesa: 01/03/1997

Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Artes

Orientadoras: Célia Maria de Castro Almeida; Maria Lúcia Senna Machado Pascoal

MELO, Gleides Duarte. *A Educação Musical no Currículo da Formação para o Magistério: um Estudo Descritivo-Exploratório.*

Defesa: 01/06/1989

Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música

Orientador(es): nome não informado

MELO, Oscar Daniel Morales. *Educação, Música e Investigação: Produzindo o Sorriso na Escola.*

Defesa: 01/04/1999

Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – Educação

Orientador: Nedison Faria

MENDES, Joseane Nazare de Alcantara. *O Controle Auditivo na Aprendizagem Pianística.*

Defesa: 01/05/1995

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música

Orientador: Heitor Alimonda

MEYER, Aci Taveira. *Fantasia para Criança e Escola: uma Proposta de Restabelecimento do Ensino de Música nas Escolas de Ensino Fundamental.*

Defesa: 01/04/2000

Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Educação

Orientadora: Martha Rosa Pisani Destro

MONTEIRO, Mônica de Freitas. *Registro Gráfico e Produção Musical: um Estudo junto a Crianças e Adultos.*

Defesa: 01/07/1998

Mestrado. Universidade de Brasília – Psicologia

Orientadora: Maria Helena Fávero

MORAES, Maria Izaira Silvino. *Arte no Processo de formação do Educador – Estratégias de Aquisição e Experiência Compartilhada da Sensibilidade Artística e de Linguagem Musical.*

Defesa: 01/03/1993

Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Educação

Orientador: Andre Haguette

MORAES, Zeni Oliveira de. *Influências do Folclore Local, em um Programa de Alfabetização Musical, Sobre a Alfabetização do Idioma.*

Defesa: 01/09/1977

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação

Orientador: Ray Arthur Chesterfield

MÜLLER, Vânia Beatriz. *“A Música é, bem Dizê, a Vida da Gente”: um Estudo com Crianças e Adolescentes em Situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA.*

Defesa: 01/06/2000

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música

Orientadora: Jusamara Vieira Souza

OLIVEIRA, José Zula de. *O estereótipo do Músico: um Estudo Comparativo a Partir do Julgamento de Musicistas e Leigos à Prática Musical.*

Defesa: 01/12/1996

Mestrado. Universidade de São Paulo – Psicologia (Psicologia Experimental)

Orientador: Klaus Bruno Tiedemann

OLIVEIRAS FILHO, Geraldo Leão das. *A Opção por uma Educação Musical Norteadada pelo Princípio de “Platôs”.*

Defesa: 01/10/1998

Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Regina Márcia Simão Santos

PAREJO, Enny José Pereira. *Contribuições do Desenvolvimento Expressivo-Musical Multimodal para o Processo de Formação de Professores e sua Prática Pedagógica.*

Defesa: 01/05/2001

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação (Currículo)

Orientador: Marcos Tarciso Masetto

PEREIRA, José Antonio. *A Banda de Música: Retratos Sonoros Brasileiros.*

Defesa: 01/12/1999

Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Artes

Orientadora: Maria Helena Maestre Gios

PEREIRA, Lucia Helena Pena. *Decodificação Crítica e Expressão Criativa: Seriedade e Alegria no Cotidiano da Sala de Aula.*

Defesa: 01/12/1992

Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Educação

Orientadora: Ester Maria de Magalhaes Arante

PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma Etnografia Entre os “Bambas da Orgia” (acompanha CD e vídeo).*

Defesa: 01/12/1998

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música

Orientadora: Maria Elizabeth da Silva Lucas

PROSSER, Elisabeth Müller Seraphim. *Sociedade, Arte e Educação: a Criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1948).*

Defesa: 01/03/2001

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Educação

Orientadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel

RAFAEL, Maurílio Jose Albino. *Imagens Mentais no Ensino do Piano: um Estudo Descritivo.*

Defesa: 01/02/1999

Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Música

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

REIS, Carla Silva. *A Obra de Lorenzo Fernandez e a Aprendizagem Pianística na Infância.*

Defesa: 01/06/2000

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Miriam Grosman

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. *Elementos de uma Filosofia da Educação Musical em Theodor Wiesengrund Adorno.*

Defesa: 01/08/1995

Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – Filosofia

Orientador: Rodrigo Antonio de Paiva Duarte

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. *Licenciatura em Música: Elementos da Cultura e da Ideologia para Repensar o Currículo.*

Defesa: 01/08/1999

Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara – Sociologia

Orientadora: Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

RODRIGUES, Cláudia Maria Leal. *Institucionalizando o Ofício de Ensinar: um Estudo Histórico sobre a Educação Musical em Porto Alegre (1877-1918).*

Defesa: 01/07/2000

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música

Orientador: Maria Elizabeth da Silva Lucas

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. *O Carnaval de Antonina: um Estudo sobre os Sambas-Enredo da Escola de samba Filhos da Capela, com Vistas a uma Aplicação Didática.*

Defesa: 01/08/2000

Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Educação

Orientadora: Bernadete Zagonel

SALES, José Albio Moreira. *Fortaleza Anos 50: uma História da Arte como História da Cidade.*

Defesa: 01/12/2001

Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco – História

Orientador: José Luiz da Mota Menezes

SAMPAIO, Algeir Prazeres. *Acionador Percussivo Inteligente – Ritmusrob.*

Defesa: 01/08/1999

Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/Campina Grande – Informática

Orientadores: José Homero Feitosa Cavalcanti; Pablo Javier Alsina

SAMPAIO, Marcelo Almeida. *Métodos Brasileiros de Iniciação ao Piano: um Estudo sob o Ponto de Vista Pedagógico.*

Defesa: 01/12/2001

Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Salomea Gandelman

SANTANA, Carlos. *O Efeito das Estruturas de Ensino com Modelo Musical no Ensino.*

Defesa: 01/02/2000

Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Música

Orientadores: Alda de Jesus Oliveira; Joel Luís da Silva Barbosa

SANTOS, Ana Maria Souza. *Expressão Corporal a Partir do Ritmo Musical: um Caminho para Interpretação na Música Coral.*

Defesa: 01/02/2001

Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Música

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Escutando Paisagens Sonoras: uma Escuta Nômade.*

Defesa: 01/04/2000

Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Comunicação e Semiótica

Orientador: Silvio Ferraz Mello Filho

SANTOS, José Henrique Nogueira dos. *Educação Musical – Caminhos do Passado e do Presente*.  
Defesa: 01/11/1998  
Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música  
Orientadora: Helena Rosa Trope

SANTOS, Wilson Rogério dos. *Orquestras-Escola, Estudo e Reflexão*.  
Defesa: 01/12/2001  
Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Artes  
Orientadora: Dorotéia Machado Kerr

SENNA NETO, Caio Nelson de. *Improvisação e Composição: sua Utilização na Didática do Instrumento*.  
Defesa: 01/12/1994  
Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música  
Orientadora: Marisa Barcellos Rezende

SILVA, Ana Cristina Ribeiro da. *Teoria Musical em seu Tom Original*.  
Defesa: 01/09/1998  
Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música  
Orientador: Eduardo Henrique Passos Pereira

SILVA, Helena Lopes da. *Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero – um Estudo de Caso*.  
Defesa: 01/06/2000  
Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música  
Orientadora: Jusamara Vieira Souza

SILVA, Maria de Lourdes Souza da. *Samba: Alma do Povo e Seus Reflexos no Cotidiano Escolar na Perspectiva das Representações*.  
Defesa: 01/09/1998  
Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Educação  
Orientadora: Mary Therezinha Simen Rangel

SIQUEIRA, Egle Maria Luz Braga Zamarian de. *Música: da Casa à Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental*.  
Defesa: 01/08/2000  
Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Artes  
Orientadora: Niza de Castro Tank

SMOLINSKI, Ricardo Miguel Kolodivic. *A Música na Escola Pública: Indefinição ou Desafinação*.  
Defesa: 01/09/1999  
Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Educação  
Orientadora: Maria Saloniilde Ferreira

SOUSA, Ricardo Pamfílio de. *A Música na Capoeira: um Estudo de Caso*.  
Defesa: 01/02/1998  
Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Música  
Orientador: Manuel Vicente Ribeiro Veiga Junior

SOUZA, Andréa Carneiro de. *Viola – do Sertão para as Salas de Concerto: a Visão de Quatro Violeiros*.  
Defesa: 01/05/2001  
Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música  
Orientador: José Nunes Fernandes

SOUZA, Paulo Ricardo Freire de. *Música Popular na Escola*.  
Defesa: 01/10/1999  
Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – Educação  
Orientador: Bruno Pucci

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior. *Brincando de Fazer Arte – a Música e Outras Manifestações Artísticas: a Inserção Social da Criança com Dificuldades de Aprendizagem*.  
Defesa: 01/04/1998  
Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Psicologia  
Orientadora: Juracy Cunegatto Marques



STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Oficinas de Música: uma Etnografia de Processos de Ensino e Aprendizagem Musical em Bairros Populares de Porto Alegre.*

Defesa: 01/12/1998

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música

Orientadora: Maria Elizabeth da Silva Lucas

STUMP, Sandra Maria Dotto. *Didática dos Diferentes Usos do Computador na Transcrição e no Aprendizado da Teoria Musical.*

Defesa: 01/11/1990

Doutorado. Universidade de São Paulo – Engenharia Elétrica

Orientador(es): nome não informado

SUBIETA, Loria Cira Pereira. *Abordagem Construtivista Para Iniciação ao Estudo da Clarineta.*

Defesa: 01/12/1998

Mestrado. Universidade Federal do Rio De Janeiro – Música

Orientadora: Vanda Lima Bellard Freire

TORINO, Paulo Muccillo. *Rádio Educativo: Relações Entre Legislação e Programação – Estudo das Emissoras Educativas da Região Metropolitana de Porto Alegre.*

Defesa: 01/09/2001

Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Ciências da Comunicação

Orientador: Antonio Fausto Neto

ULHOA, Rachel Tupynambá de. *Educação Musical e Enação: uma Perspectiva Autopoética do Processo de Ensino-Aprendizagem da Música Popular.*

Defesa: 01/12/1998

Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música

Orientador: Eduardo Henrique Passos Pereira

UNGLAUB, Regina da Rocha. *O Ensino da Música e sua Importância no Processo Educativo: Implicações e Desdobramentos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.*

Defesa: 01/02/2000

Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Educação

Orientadora: Lucila Schwantes Arouca

URICOECHEA, Ana Sheila Moreira. *Construindo Sons e Suas Ressonâncias.*

Defesa: 01/09/1997

Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música

Orientador: Eduardo Henrique Passos Pereira

VARRIALE, Ana Lucia Louro. *Reprodução de Canções, Processos Cognitivos na Interação com as Estruturas Musicais.*

Defesa: 01/10/1995

Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música

Orientadora: Esther Sulzbacher Wondracek Beyer

VASQUEZ, Ana Lúcia Pazos. *Aprender a Amar a Música: as Alunas da EMBAP Durante os Anos 50 e 60.*

Defesa: 01/11/2000

Mestrado. Universidade Federal do Paraná – História

Orientador: Luiz Geraldo Santos da Silva

VIANA, Alexandre Bezerra. *Sistema Inteligente para o Ensino do Dedilhado Pianístico.*

Defesa: 01/06/1998

Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/Campina Grande – Informática

Orientador: José Homero Feitosa Cavalcanti

VIDAL, Mirna Rubim de Moura. *Pedagogia Vocal no Brasil: uma Abordagem Emancipatória para o Ensino-Aprendizagem no Canto.*

Defesa: 01/10/2000

Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Regina Márcia Simão Santos

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do Professor de Música – o Modelo Conservatorial na Formação e na Atuação do Professor de Música em Belém do Pará.*

Defesa: 01/03/2000

Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Educação

Orientadora: Letícia Bicalho Canedo

WROBEL, Vera Bloch. *A Educação Musical na Educação Infantil sob uma Abordagem Construtivista.*

Defesa: 01/10/1999

Mestrado. Conservatório Brasileiro de Música – Música

Orientadora: Helena Rosa Trope

ZAGURY, Sheila. *A Harmonia Criativa: uma Descrição dos Procedimentos Didáticos de Luiz Eça.*

Defesa: 01/10/1996

Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – Música

Orientador: Antonio José Jardim Castro

# *Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre*

Lélia Negrini Diniz

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Smed-POA)  
brancodiniz@ig.com.br

Luciana Del Ben

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
lucianadelben@uol.com.br

**Resumo.** Este artigo consiste em um relato de pesquisa que teve como objetivo investigar a presença da música nas práticas pedagógicas de professoras de educação infantil. As perspectivas que nortearam a investigação foram a legislação brasileira sobre educação infantil, bem como estudos sobre a formação e atuação dos professores unidocentes. O método escolhido foi o *survey* de desenho interseccional, sendo que os dados foram coletados por meio de questionário. Participaram da pesquisa 123 professoras das 33 escolas de educação infantil e 7 jardins de praça da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os resultados descrevem as práticas pedagógico-musicais das professoras, as bases que sustentam essas práticas, bem como as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil. As considerações finais apontam para a necessidade de investir na formação musical continuada das professoras e de estabelecer parcerias e ações entre governos e instituições educacionais para o fortalecimento do ensino de música na educação infantil.

**Palavras-chave:** educação musical na educação infantil, formação de professores unidocentes, necessidades dos professores de educação infantil

**Abstract.** This paper reports a research that aimed to investigate the presence of music in the pedagogical practices of infant school' teachers. The Brazilian Educational Law and studies on generalist teachers' education and practice constituted the theoretical framework that guided the work. The method and the technique chosen to carry out the investigation were the cross-sectional survey and the questionnaire, respectively. 123 teachers from 40 infant schools of the municipal educational system of Porto Alegre, south of Brazil, took part in the research. The results describe teachers' pedagogical practices in music, the basis that sustain their teaching practices, as well as the needs felt by them to develop music teaching in infant schools. Final considerations point to the need to invest in teachers' continuous music education and to establish partnerships and collective actions between government and schools in order to better develop music education in infant schools.

**Keywords:** music teaching in infant schools, education of the generalist teacher, needs of infant schools' teachers

## Introdução

Nas últimas décadas, a educação infantil, isto é, a educação de crianças de 0 a 6 anos realizada em creches e pré-escolas, adquiriu uma nova ordem no âmbito das políticas e das teorias educacionais. Mudanças no mundo do trabalho, aliadas a pesquisas no campo da educação, tanto no panorama internacional quanto nacional, impulsionaram a criação de normas que assegurassem o direito das crianças pequenas à educação.

A Constituição Brasileira aprovada em 1988, no Art. 208, declara que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). Além da Constituição, as crianças estão contempladas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2001) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica. Consta ainda, no Art. 26, que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 1998a).

O processo de implantação da LDBEN foi complementado com a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que tem por objetivo auxiliar o professor na “realização do seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (Brasil, 1998b, p. 5). A música, nesse documento, é definida como uma das linguagens a serem desenvolvidas, garantindo, assim, espaço à educação musical nesse nível de ensino.

Várias críticas foram feitas ao RCNEI, dentre as quais destacamos aqui aquela que questiona se a proposta consegue atingir os professores, já que existe, entre eles, uma diversidade regional, cultural, socioeconômica e, principalmente, de formação (ver, entre outros, Beyer, 1998, 2003; Formosinho, 2002; Leite, 2002; Maffioletti, 1998; Silva et al., 2002).

Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), por exemplo, indicam que o índice de docentes com formação superior e licenciatura atuando na pré-escola era de 22,5% em 2002 (Brasil, 2003, p. 22). Nas creches, “14% das funções docentes tinham formação inferior ao ensino médio” (Brasil, 2003, p. 21).

Como se observa, em muitas instituições, a habilitação mínima exigida por lei não é atingida. Além disso, as propostas de educação infantil, tanto nacional quanto estaduais e municipais, defendem a

necessidade de um professor que pense na criança de uma forma integrada e que tenha domínio em diversas áreas do conhecimento, como sinaliza o RCNEI (Brasil, 1998b, p. 41). Nesse sentido, Kishimoto (2002, p. 109) questiona o espaço destinado ao ensino das artes nos cursos de formação de professores de educação infantil:

[...] como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? Onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas?

Figueiredo (2001) aponta que, na região Sul, a formação musical do pedagogo é insuficiente ou inexistente. Essa formação insuficiente ocorre ao longo do ensino fundamental e médio, bem como nos cursos de pedagogia, a que os estudantes chegam, muitas vezes, sem ter tido um contato mais formal com a música. Esse fato, segundo o autor, pode ser visto nas práticas musicais dos pedagogos, causando insegurança para atuar no ensino de música para as crianças.

Paralelamente aos estudos e pesquisas ligados à formação musical dos professores que atuam ou irão atuar na educação infantil, vários trabalhos têm investigado o desenvolvimento musical de crianças pequenas, procurando contribuir para retroalimentar as práticas pedagógico-musicais na educação infantil (ver, entre outros, Beyer, 2004; Ilari; Broock, 2004; Ilari et al., 2002). Entretanto, temas relacionados à prática de educação musical desenvolvida nas escolas de educação infantil têm sido pouco investigados. Mudanças importantes aconteceram na legislação respaldando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, buscando que o professor desse nível tenha a formação necessária e garantindo à música o seu espaço nos currículos escolares. Porém, existem professores que já estavam em serviço quando essas políticas educacionais foram construídas. Não se sabe se esses professores incorporaram as mudanças nas suas práticas e se consideram a música como uma linguagem a ser desenvolvida com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Sendo assim, conduzimos uma pesquisa com o objetivo de investigar a presença da música nas práticas pedagógicas de professoras de educação infantil. Mais especificamente, buscamos mapear as atividades musicais desenvolvidas pelas professoras, identificar os recursos disponíveis nas escolas para a realização das atividades musicais, bem como identificar as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil. Neste trabalho, após apresentar uma síntese das

atividades realizadas pelas professoras e dos recursos utilizados, destacaremos as bases que sustentam essas atividades e as necessidades apontadas pelas professoras.

### Metodologia da pesquisa

Tendo em vista que os objetivos da pesquisa buscaram caracterizar uma situação de forma abrangente, o método escolhido foi o *survey*. Os dados foram todos coletados num período determinado de tempo, distinguindo a pesquisa como um *survey* interseccional (Babbie, 2003).

A amostra caracterizou-se como não-probabilística do tipo intencional ou por julgamento. A amostra não-probabilística é

[...] composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador; os elementos da população não possuem a mesma possibilidade de ser selecionados e suas chances de serem-no não são conhecidas. (Laville; Dionne, 1999, p. 331).

Quanto à amostragem do tipo intencional, Babbie (2003, p. 492) a define como aquela em que o pesquisador “seleciona as unidades a serem observadas com base no seu próprio julgamento sobre quais delas serão mais úteis ou representativas”.

Os critérios adotados para a seleção das professoras de educação infantil que participaram da pesquisa serão descritos a seguir. Primeiramente, foi considerada a legislação educacional. A educação infantil está submetida à normatização do Sistema Municipal de Ensino, o que nos levou a delimitar a pesquisa ao Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dentre as instituições de educação infantil que fazem parte desse sistema, foram escolhidas aquelas mantidas pelo poder público municipal, isto é, a Rede Municipal de Ensino, mais especificamente, a de Porto Alegre (RME-POA).

Na RME-POA a educação infantil é atendida nas escolas de educação infantil em turno integral, nos jardins de praça, assim denominados por atenderem os alunos por meio turno, e junto às escolas de ensino fundamental e médio. Para a pesquisa foram consideradas as professoras que atuavam somente nas escolas de educação infantil e nos jardins de praça. As primeiras escolas são em número de 33, e as demais em número de sete. A escolha dessas escolas se deu pelo fato de elas terem sido concebidas para um público específico, com características próprias, e serem atendidas pela professora unidocente. As escolas de ensino fundamental e médio, que também atendem à educação infantil, muitas vezes, contam com professores especialistas e também têm

estrutura e características diversas que estão relacionadas aos outros níveis de ensino.

Definidas as escolas, foram consideradas para a pesquisa somente as professoras que atuavam em sala de aula com crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo excluídas da amostra aquelas professoras que exerciam outras funções nas escolas ou que estavam em licença-saúde. Chegou-se, então, ao número de 176 professoras que desempenhavam a função docente nas escolas de educação infantil e jardins de praça da RME-POA.

Diante do número de professoras atuantes em sala de aula, o questionário mostrou ser o instrumento mais adequado para a coleta de dados, tendo em vista que esse instrumento “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (Laville; Dionne; 1999, p. 184).

O questionário, construído com base naqueles desenvolvidos por Araújo (2001) e Del Ben (2003), foi dividido em três partes que contemplaram as seguintes questões: 1ª) dados de identificação da professora, incluindo formação geral, formação musical e tempo de atuação; 2ª) nível(eis) de atuação, práticas pedagógico-musicais realizadas, repertório, frequência de realização das atividades, recursos disponíveis, a proposta de música do RCNEI e sua utilização em sala de aula e possíveis dificuldades das professoras para realizar o ensino de música; e 3ª) observações pessoais que a professora desejasse acrescentar.

Do total de 176 questionários enviados, 123 questionários foram devolvidos pelas professoras, o que corresponde a um percentual de 69,89%. Para Babbie (2003, p. 253), “a taxa de 70% ou mais é  *muito boa*”. Pode-se deduzir que houve um interesse significativo por parte das professoras de responder sobre essa temática.

## Resultados

### A presença da música na educação infantil

Conforme mostram os dados obtidos a partir dos 123 questionários devolvidos, a música está presente nas práticas pedagógicas de 99,19% das professoras, sendo citada como regular por 89,43%. Isso significa que elas garantem espaço à música nesse nível de ensino.

Foi possível identificar uma diversidade de atividades musicais que as professoras realizam com as crianças, como audição de músicas, canto, dança, jogos cantados e músicas para formação de hábitos. Também foram citados o repertório e o espaço

físicos utilizados na realização das atividades musicais. O repertório, segundo as professoras, é diversificado, incluindo canções infantis, canções folclóricas, música instrumental e erudita, além de cantigas de ninar, sons da natureza e trilhas de filmes. Algumas citaram que procuram contemplar o repertório que as crianças trazem, buscando ampliá-lo.

Os espaços utilizados para a realização das atividades musicais não se restringem somente à sala de aula, confirmando um pensamento contemporâneo de educação infantil (ver Kishimoto, 2000). As professoras salientam que os espaços são os mais variados possíveis, dentre eles, a sala de aula, o pátio e o parque.

Ainda existe um predomínio das atividades que envolvem o canto. É importante ressaltar que a primazia das atividades de canto não é uma característica específica da educação infantil, conforme mostra a literatura de educação musical (Fernandes, 2004; Fuks, 1993; Souza et al., 2002; Tourinho, 1993a). Vários fatores podem estar ligados ao predomínio do canto. Um deles está relacionado à formação musical das professoras.

Em relação à formação geral, os dados encontrados contrariam pesquisas realizadas em todo o Brasil. A grande maioria das professoras (94,31%) possui curso de graduação, sendo que, dessas, 75,86% em pedagogia. Os cursos de pós-graduação foram realizados por 70,73% das professoras, sendo a ênfase em educação infantil. Isso demonstra que as professoras investigadas atendem às normas profissionais que a legislação propõe.

Quanto à formação musical, 59,35% das professoras afirmam ter passado por algum tipo de ensino formal. Entretanto, mesmo com esse percentual, as professoras destacam a necessidade de cursos de formação continuada para que possam expandir seus conhecimentos musicais e pedagógico-musicais e, assim, realizar um ensino de música mais consciente. Vale lembrar que a pesquisa não examinou a qualidade ou as concepções sobre o ensino de música dos cursos de formação pelos quais passaram as professoras. Além disso, muitas delas mostraram interesse em tocar um instrumento musical ou ter um professor especialista que possibilite às crianças o contato com diferentes formas de fazer música.

Um segundo fator, possivelmente relacionado ao predomínio do canto, refere-se aos recursos. Os recursos freqüentemente mencionados nos depoimentos das professoras são o aparelho de som, a televisão e o videocassete. Poucas professoras relataram poder contar com recursos mais específicos para

as atividades musicais, como instrumentos. No entanto, cabe questionar de que forma as professoras utilizariam esses instrumentos musicais, já que muitas afirmam não ter formação musical.

### As bases para o ensino de música

A partir do levantamento sobre as práticas pedagógico-musicais das professoras, percebe-se que são várias as formas de realizar o ensino de música. Essas formas parecem ter relação com os diferentes contextos em que as professoras atuam, bem como com sua formação. Além disso, algumas professoras destacaram que orientam as suas práticas de diferentes modos: com base em propostas oficiais e em suas próprias experiências e concepções sobre o ensino de música.

A música no contexto da educação infantil adquiriu respaldo oficial quando foi incluída na proposta do RCNEI e em propostas estaduais e municipais. No entanto, somente 35,77% das professoras disseram conhecer o RCNEI, e 30,08% utilizam apenas alguns aspectos da mesma nas suas práticas pedagógico-musicais. Isso parece demonstrar que o documento não atingiu aos seus propósitos, isto é, servir de referência para os professores que estão em sala de aula. Vários motivos podem estar envolvidos no desconhecimento dessa proposta. Dentre eles, a forma de divulgação do documento, a linguagem utilizada, a formação musical das professoras para entender a proposta de música e a estrutura do documento, a qual pode levar as professoras a pensar em um trabalho por disciplinas. Na educação infantil, se propõe a unicodência como base do trabalho.

Além de documentos oficiais como o RCNEI, o trabalho desenvolvido pelas professoras também parece ser respaldado nas suas próprias justificativas para o ensino de música na educação infantil. Os argumentos utilizados pelas professoras para justificar a importância da música nesse nível de ensino são vários, com base nos quais elas atribuem à música diferentes funções. Esses argumentos foram analisados tomando-se como referência as categorias construídas por Souza et al. (2002), a dizer: música como terapia, música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismo de controle, música como prazer, divertimento e lazer, música como meio de transmissão de valores estéticos, música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos e música como disciplina autônoma.

As professoras investigadas apresentaram argumentos semelhantes aos encontrados por Souza et al. (2002). Ressaltamos que as categorias não

aparecem isoladas. As professoras justificam o ensino de música na educação infantil utilizando argumentos referentes a mais de uma categoria, geralmente relacionando-a ao desenvolvimento da expressão, do lúdico e das relações afetivas.

Quando concebida como terapia, a música seria uma forma de tranquilizar as crianças e de “integrar os sentimentos dos alunos como parte do trabalho pedagógico, além de desenvolver aspectos expressivos e afetivos de suas vidas considerados negligenciados” (Souza, et al., 2002, p. 60), como sugerem os depoimentos a seguir.

Para essa faixa etária a música acontece diariamente, é lúdico, tranquiliza, as crianças se expressam com naturalidade e envolvimento.

Com música a vida fica bem melhor e o trabalho com música na educação infantil é rico e atinge todos os níveis e faixas etárias, desenvolve a expressão, a autoestima e o autoconhecimento. “Vida é música.”

A música como auxiliar de outras disciplinas é a “tendência de usar a música como uma atividade que serve para ilustrar ou clarificar assuntos de outras disciplinas e atividades curriculares” (Souza et al., 2002, p. 61-62). Nessa perspectiva, ela poderá ser utilizada como auxiliar em outras áreas de conhecimento, assim como nas tarefas rotineiras da educação infantil. Os depoimentos a seguir apontam para essa categoria:

A música faz parte da vida e do contexto da educação infantil e é aproveitada em todos os momentos da rotina, desenvolvendo as áreas do conhecimento.

Por proporcionar prazer nas crianças e educador, a música é utilizada em todos os momentos da rotina diária, não só como meio de percepção musical, mas no desenvolvimento da linguagem, expressão e ritmo, entre outros.

Beyer (2001, p. 46) salienta que, nesses casos, a música é considerada “importante coadjuvante”, sendo “utilizada para que [as crianças] aprendam os conteúdos propostos mais rapidamente”, o que, para a autora, não significa, necessariamente, educação musical.

Algumas professoras também afirmaram que a música, na educação infantil, poderia ser utilizada para a formação de hábitos. Para Souza et al. (2002, p. 65), baseadas em Tourinho (1993b), a música, nesses casos, é “concebida como um meio de controlar comportamentos, porém de uma forma mais amena”. Essa concepção é exemplificada nos depoimentos a seguir:

Os meus alunos, por serem pequenos, necessitam da música, ou seja, canções infantis para saberem o que vamos fazer, onde, e o que mais temos para nossa

manhã ou tarde de trabalho; eles sabem que desde a saída da sala até a entrada novamente, eles precisam das referências para o que iremos fazer.

Compreendo que, através da música, conseguimos aprender, organizar, poder de integração e trabalho físico, pois realizamos movimentos ritmados.

Beyer (2001) destaca que o uso da música como forma de organizar as crianças é comum nesse nível de ensino. Segundo Barbosa (2000, f. 158), “uma estratégia muito utilizada nas rotinas para fazer essas transições entre as atividades é a de utilizar as canções”. A autora destaca que, de acordo com a música que a professora começa a cantar, as crianças “sabem que é hora de interromper o que estão fazendo e mudar de atividade” (Barbosa, 2000, f. 158). Segundo ela, há um vasto repertório de canções que são ensinadas às crianças e que têm como finalidade marcar a transição entre as atividades. Ela destaca ainda que

Os tempos de transição são, normalmente, pouco pensados pelos educadores, embora contemplem uma questão importante que é o atribuir uma significação aos acontecimentos, isto é, retirar as atividades de um rol de ações fragmentadas para um continuum. É preciso compreender como uma atividade articula-se com a outra, como uma atividade iniciada hoje pode ser complementada amanhã se for necessário mais tempo para a sua execução do que fora anteriormente planejado. (Barbosa, 2000, f. 158-159).

Uma outra justificativa encontrada entre as professoras investigadas foi a que concebe a música como “prazer, divertimento e lazer”. Para Souza et al. (2002, p. 67), essa categoria sugere que a educação musical “parece não ter conteúdos próprios a serem desenvolvidos; não há ensino e aprendizagem de música, mas recreação e lazer”:

Meu contexto de sala de aula aborda a música como um elemento gostoso, prazeroso que envolve e encanta, e baseia-se na minha história de vida que também é a minha história profissional.

Nos depoimentos abaixo, a música está relacionada ao prazer, além de exercer a função de auxiliar em diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças. Vale ressaltar que os aspectos salientados pelas professoras também poderiam ser trabalhados em outras áreas do conhecimento.

Acredito que a música tem que fazer parte do contexto diário ou, no mínimo, em aulas permanentes durante a semana; pois, além de proporcionar alegria às crianças, trabalha com outras questões como o ritmo, freio inibitório, tons de voz, linguagem.

A música é muito importante em qualquer nível, na educação. Tudo que se deseja desenvolver: atenção; prazer; concentração; participação; memória, etc., é a música o elemento fundamental, é o convite irresistível.

A música também foi considerada por uma das professoras como um “meio de transmissão de valores estéticos” (Souza et al., 2002, p. 67). O depoimento destaca que a música, além de desempenhar função auxiliar para outras áreas e deixar o ambiente mais alegre, desenvolve o “gosto pela arte”.

Utilizo a música no meu trabalho diário, pois acredito que, através dela, posso desenvolver e enriquecer conteúdos dados, permitindo, assim, tornar a escola um ambiente mais lúdico, mais prazeroso para a aquisição de novos conhecimentos e novas aprendizagens significativas. Também desenvolver no aluno o gosto pela arte e sobretudo pela música.

Para as professoras a seguir, a música parece ser concebida como uma linguagem específica ou “autônoma” (Souza et al., 2002), com valor em si mesma, na qual se busca o desenvolvimento musical das crianças.

A linguagem musical é uma forma de organizar os sons, estabelecendo relações e gerando significados. [...] E é justamente a autoria o que me chama mais atenção na música, ou seja, a possibilidade do aluno criar e ser inventor de outros possíveis. Acredito, porém, que muitos professores não têm clareza de que a música trabalha a emoção, a percepção, a expressão e a criação poética, a partir da improvisação, interpretação, imitação e composição, onde o aluno passa por várias etapas de desenvolvimento nessa construção.

Procuro garantir momentos prazerosos, divertidos na vivência e exploração das diferentes músicas, explorando aspectos relacionados à música, ampliando o repertório das crianças, a escuta/fazer musical (canto, apreciação, improvisação...).

Nos depoimentos a seguir, as professoras tratam a música como linguagem específica e, ao mesmo tempo, a relacionam, respectivamente, à possibilidade de desenvolver aspectos afetivos e a funções terapêuticas.

Procuro trabalhar a música como elemento de, digo, como mais uma das linguagens infantis e como uma forte possibilidade de integração e estreitamento de vínculos entre criança e professor e entre as próprias crianças. Considero a música uma forma de expressão da criança (e do adulto também).

Utilizamos a música considerando-a como meio de expressão, linguagem, como meio para desenvolver auto-estima, integração social e autoconhecimento através da produção e apreciação.

Segundo Souza et al. (2002, p. 71), “buscar o desenvolvimento da capacidade musical dos alunos não exclui, necessariamente, tratar a música sob a perspectiva da inter/multi/transdisciplinaridade ou como meio de desenvolver outras capacidades”. Para Zabalza (1998, p. 52),

embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área de desenvolvimento exige

intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases para um progresso equilibrado do conjunto. [...] Sem dúvida, todas essas capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente), mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (atividades, materiais, orientações, etc.) bem diferenciados de ação didática. Isso, obviamente, não impede que diversas dessas atividades especializadas estejam reunidas em uma atividade mais global e integradora: em um jogo podemos incorporar atividades de diversos tipos: uma unidade didática ou um projeto reunirá muitas atividades diferenciadas, etc.

Muitas professoras destacaram a importância da música relacionando-a a argumentos que poderiam ser transversais às demais áreas do conhecimento, com as quais a música também poderia dialogar. Elas parecem ter uma visão global de diferentes aspectos a serem desenvolvidos na educação das crianças dessa faixa etária, como sugere o depoimento a seguir.

Acho [que esta] é a questão central para todas as áreas do conhecimento, estabelecer relações e construir conhecimentos, a partir de um contexto significativo. Para construir conhecimento a criança precisa ser desafiada a buscar, a descobrir, a levantar hipóteses, a buscar soluções, a inventar outros possíveis e, finalmente, a ser autora.

Essa visão parece estar relacionada à formação das professoras e ao seu papel como unidocentes. Para Bellochio (2000, f. 119-120), o professor unidocente precisa trabalhar na perspectiva

[...] de organizar os conhecimentos, potencializar a educação escolar e ensinar a criança a pensar e tomar decisões, considerando os entornos sociais dos locais de aprendizagem. Para tanto impõe-se a esse profissional a tarefa de ser um mediador ativo e conhecedor crítico dos percursos epistemológicos que orientam os aprendizados iniciais de seus alunos nos vários campos do conhecimento. Não significa pensá-lo como “um sujeito” isolado em seus processos de decisão profissional, que não problematiza as práticas educativas, tornando-se apenas cumpridor de carga horária e de currículos construídos por outros.

Todavia, o conhecimento musical específico das professoras parece não ser suficiente para que elas, na sua maioria, possam justificar a presença da música também com argumentos baseados em elementos específicos da música. Como salientado por Souza et al. (2002, p. 72),

as professoras, em sua maioria, reconhecem a música como área ou disciplina específica. Entretanto, parecem não possuir condições de justificar suas especificidades e defini-las em termos de valores, conteúdos, tarefas e propósitos próprios.

### Das necessidades à busca de parcerias

As professoras parecem ter uma formação sólida em educação infantil, tanto em nível de gradu-



ação quanto de pós-graduação. Entretanto, em música, elas apontaram para a necessidade de obter uma formação mais aprofundada. As professoras sinalizaram para alguns aspectos que consideram relevantes para desenvolver o ensino de música de forma mais fundamentada. Assim, elas destacam algumas necessidades, alguns obstáculos e propõem alternativas para melhorar o seu trabalho junto às crianças pequenas.

Ao serem questionadas se encontravam alguma dificuldade para realizar o ensino de música, 47,15% das professoras disseram que sim, enquanto que 44,72% disseram não encontrar dificuldades. Entretanto, 65,04% das professoras investigadas deram seus depoimentos sobre essa questão. Dentre as dificuldades, 55% das professoras citaram a falta de formação musical, 26%, a falta de recursos, e 16%, a falta do professor especialista para subsidiar seu trabalho e para atuar diretamente com as crianças. Elas citaram alguns obstáculos que dificultam a realização de um trabalho mais diversificado e específico em música.

Os percentuais acima demonstram que a formação musical parece ser o maior obstáculo encontrado pelas professoras. Elas sentem falta de conhecimentos teóricos e práticos. Isso faz com que, muitas vezes, as professoras sintam insegurança para realizar o ensino de música, pois elas não têm certeza se a forma como o realizam está correta. Assim, fazem da “forma que sabem”, como demonstram os depoimentos abaixo:

A falta de conhecimento do que fazer e o medo de errar são dois entraves.

Não tenho formação musical para trabalhar adequadamente. Procuo me esforçar para trabalhar música.

Eu não tenho curso específico ou formação para tal, faço da forma mais instintiva e artesanal, de acordo com o que conheço.

Me sinto despreparada para explorar o potencial das crianças.

Em relação aos conhecimentos musicais, algumas professoras (39,65%) sentem necessidade de ter tido, durante a sua formação, um ensino sistematizado. Elas destacam a necessidade de saber o significado de conceitos específicos da linguagem musical e da sua aplicação no contexto de aula, como é relatado nos depoimentos a seguir.

Gostaria de ter mais conhecimento em relação a questões teóricas referentes à música: ritmos, timbres, escalas, etc...

Pelo pouco aprofundamento na parte teórica, fica um

pouco difícil desenvolver melhor o trabalho envolvendo ritmo, intensidade... e outras atividades de exploração da música.

As professoras salientam que, além do conhecimento de elementos musicais, faltou, na sua formação musical, a prática tanto vocal quanto instrumental.

Às vezes sim, [enfrento dificuldades], por faltar um conhecimento mais aprofundado referente aos elementos da linguagem musical e também por não “cantar” ou tocar instrumentos musicais; isto é, pelo fato de não ter uma formação específica em música.

Não tenho voz (fui excluída do coral por desafinar). Tenho dificuldade de colocar determinada música dentro de uma letra.

A falta de conhecimento musical sistematizado faz com que as professoras encontrem dificuldades para estabelecer conteúdos e objetivos musicais e, assim, ampliar e diversificar as atividades que realizam.

Falta de subsídio para trabalhar com a música de uma maneira mais sistematizada, um projeto de música, por exemplo.

Falta o embasamento para saber a importância de cada item trabalhado.

Falta de embasamento teórico sobre música. Então as atividades ficam limitadas às mesmas de sempre [...] Acredito que a música também esteja relacionada ao movimento do corpo e nas escolas faltam recursos e conhecimento para relacionar.

Faltam idéias de atividades específicas para a faixa etária.

Algumas professoras destacaram que necessitam, além dos conhecimentos musicais, de recursos para a realização do ensino de música. Dentre eles, foram citados instrumentos musicais, recursos financeiros e bibliografia específica. Cabe ressaltar que o primeiro foi o mais citado.

O espaço físico para as aulas de música também foi citado como uma necessidade pelas professoras. Uma delas ressaltou que falta “espaço adequado” para as atividades musicais, sendo que outra acrescentou que a escola poderia ter “uma sala destinada à educação musical”.

Finalmente, duas professoras salientaram que gostariam de contar com recursos financeiros para viabilizar a saída das crianças para assistir a espetáculos musicais. Quanto à bibliografia sobre o ensino de música na educação infantil, uma professora relatou que “a bibliografia é muito restrita”. Outra acrescentou que a dificuldade está “em encontrar, à venda ou amplamente divulgados, bons trabalhos (músicas) para crianças”.

Ao mesmo tempo em que as professoras apontam suas dificuldades para a realização do ensino de música na educação infantil, elas sinalizam alguns caminhos que poderiam contribuir para reduzir as lacunas deixadas na sua formação musical, assim como para qualificar o ensino de música na educação infantil. Nesse sentido, a maioria das professoras enfatiza a necessidade de cursos de formação continuada.

Os depoimentos a seguir apontam vários aspectos da formação inicial que poderiam ser minimizados em cursos de formação continuada. As professoras sugerem temas considerados relevantes para subsidiar as suas práticas. Um deles é o repertório.

Participar de oficinas específicas nessa área, para se renovar o repertório e aprofundar melhor a influência da música no desenvolvimento infantil.

Falta atualização, aprender novas músicas e jogos cantados para trabalhar com as crianças.

Foi ressaltado que seria importante que os cursos de formação, como "oficinas de canto", pudessem contribuir para a melhoria da saúde vocal das professoras e, como consequência, para o seu desempenho em sala de aula. A prática instrumental também foi citada por uma das professoras:

Trabalho em uma escola de educação infantil e percebo que a assessoria da Smed [Secretaria Municipal de Educação] não costuma oportunizar aos profissionais cursos (oficinas) de educação musical, o básico (uma flautinha), algo mais específico para os interessados.

Para haver continuidade no processo de formação musical, as professoras sugeriram que a Smed deveria oferecer cursos e assessoria para orientar as suas práticas pedagógico-musicais.

Não existe uma orientação especializada dentro da Smed.

Não temos assessoramento ou cursos, seminários, etc., nesse sentido, nessa área. Antigamente havia formação para as professoras infantis.

Acho que a nossa secretaria poderia nos ajudar a programar encontros, como nos anos 79/80 em que, uma vez por mês, trabalhávamos com sucatas, músicas e atividades corporais. Nós que somos dessa época nos sentíamos muito mais capacitadas, pois a troca era grande. Os encontros sempre foram muito bem aproveitados.

Além dos cursos de formação, algumas professoras salientaram que o professor de música poderia subsidiar as suas práticas pedagógico-musicais, sugerindo um trabalho compartilhado entre unidocente e especialista, como é apontado nos relatos a seguir.

[Ter] pessoas especializadas que pudessem nos dar apoio. Nosso trabalho é muito solitário!

Falta um especialista em música na escola que oriente os educadores.

Para algumas professoras, o professor especialista em música poderia abordar questões específicas que, talvez, não tenham sido contempladas na sua formação, tais como a execução vocal e instrumental, ampliando, assim, o repertório das crianças. Também foi salientado que o especialista poderia atuar no ensino de música junto às crianças.

Gostaria de mais experiências com profissionais de música que pudessem trabalhar diretamente com as crianças.

Acho que seria importantíssimo ter um profissional da área de música para trabalhar semanalmente questões específicas com os alunos.

[Gostaria] que as crianças tivessem a oportunidade de ter uma profissional na área para trabalhar com os mesmos.

Cabe destacar que alguns educadores musicais vêm discutindo, principalmente nas séries iniciais, a quem cabe ensinar música, se ao professor especialista ou ao unidocente. Bellochio (2000), por exemplo, acredita que se deva investir na formação musical do professor unidocente. Defende ainda que deve haver parceria, em que unidocente e professor especialista desenvolvam um trabalho compartilhado.

[O professor unidocente] "deve" trabalhar com música no cotidiano de suas atividades, com possibilidades e limites, sob pena de perder-se o espaço garantido na forma da Lei e a sua representação mediadora no processo de desenvolvimento de seus alunos. (Bellochio, 2000, f. 365).

Souza et al. (2002) também destacam que é preciso investir na formação musical do professor unidocente, potencializando o trabalho colaborativo entre o especialista e o unidocente, o que poderá contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas aos alunos e para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas. O trabalho integrado entre unidocente e especialista pode ser mais abrangente, pois o primeiro "medeia o processo de ensino junto aos seus alunos" (Bellochio, 2000, f. 119), enquanto que o segundo tem o conhecimento voltado às especificidades da música.

As professoras também destacaram que é preciso articulação por parte das instituições para que elas possam realizar um trabalho que ultrapasse os limites da escola, como salienta a professora a seguir:

Deveria existir um intercâmbio maior entre as instituições, como teatros, Ospa [Orquestra Sinfônica de

Porto Alegre], orquestras, bandas, corais, estudantes de música, conjuntos irem às escolas ou convidar as escolas para participar.

Além de sinalizar alguns caminhos que poderiam contribuir para enriquecer o ensino de música na educação infantil, as professoras procuram subsídios, dentro das suas possibilidades, para minimizar as carências tanto dos conhecimentos pedagógico-musicais quanto de recursos.

Em minha formação tive educação musical somente no magistério, porém tenho buscado subsídios em livros [e com] colegas.

Uma vez que não contamos com um professor especializado de música, falta o embasamento para saber a importância de cada item trabalhado. Utilizo materiais que possam me subsidiar da Internet, livros, etc.

A escola possui um bom acervo de CDs e aparelho de som. Sempre funcionando. Através das “trocas” com outros professores e de leituras posso “inovar” o repertório musical.

Tenho sentido mais segurança após a formação do projeto Poema,<sup>1</sup> onde preciso planejar um projeto e atividades específicas.

Em função de ter participado de oficinas e grupos que propõem atividades e momentos de sensibilização da música [não encontro dificuldades para realizar o ensino de música].

Os depoimentos das professoras sugerem que elas gostariam de ter mais autonomia em relação às práticas musicais na educação infantil. Por isso, tantas citam a formação como meio de suprir as suas dificuldades. Assim, a professora a seguir destaca:

A maioria dos professores que conheço procura trabalhar com música, mas vejo neles o que acontece comigo: gostar não é o suficiente. Os cursos não preparam; desde cedo, a criança precisa sentir que o educador gosta de cantar, de se envolver com a música.

Conforme relata uma professora, a “carência de cursos de qualificação para professores ‘empobrece’ as possibilidades” de trabalho na educação infantil.

### Considerações finais

A partir dos depoimentos das professoras, percebe-se que as elas gostariam de ter mais segurança para realizar o ensino de música na educação infantil. Nesse sentido, elas citam, nesta ordem, a necessidade de formação, de parcerias com professores de música e de mais recursos para ampliar as possibilidades de realização de um trabalho mais

amplo e diversificado com as crianças.

No entanto, para qualificar e fortalecer a educação musical na educação infantil é necessário que aconteçam ações mais abrangentes. As professoras se mostram disponíveis e buscam parcerias. Os dois depoimentos a seguir mostram que talvez não sejam as atividades isoladas que farão com que esse quadro se modifique:

Acredito que deveríamos ter uma política de educação infantil que contemplasse a música com contato com professores, músicos fazendo uma parceria com as escolas infantis e até formações de musicalização para professores.

Acho importante a música para o desenvolvimento cognitivo, emocional e estético da criança; para isso é necessário um especialista nesta área. Percebo, assim, a necessidade de uma política educacional voltada para o desenvolvimento musical, principalmente na educação infantil.

Ao manifestar desejo de ampliar seus conhecimentos musicais e preocupação com políticas de educação musical, as professoras também demonstram interesse em melhorar suas práticas. Mesmo encontrando dificuldades quanto à formação ou em relação aos recursos disponíveis para a realização das práticas pedagógico-musicais, a maioria das professoras demonstra que quer e pode assumir a música na educação infantil. Isso não significa defender que o professor unidocente substituirá o especialista em música. Como destaca Figueiredo (2004, p. 60), ambos “poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas”.

Os resultados revelam que as professoras têm buscado subsídios de várias formas, por iniciativa própria. Elas procuram fundamentar seu trabalho ampliando sua formação, mas o fazem isoladamente. Entretanto, o professor é um componente de um sistema educacional que tem princípios comuns para um grande grupo. Portanto, para melhorar e fortalecer a educação musical na educação infantil é necessário que aconteçam ações abrangentes. O PNE (Brasil, 2000) destaca que, “além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrido-se dele e renovando-o constantemente” (Brasil, 2000). É nesse sentido que Bellochio (2004, p. 76) sustenta serem necessárias “ações políticas e educacionais concretas que valorizem a formação e a profissão do professor, possibilitando dignidade na execução da tarefa educativa na escola”.

<sup>1</sup> Poema: Projeto Ospa [Orquestra Sinfônica de Porto Alegre] de Educação Musical Aplicada, desenvolvido no ano de 2004 e coordenado pela professora Dra. Liane Hentschke.

Isso aponta para a necessidade de organização de parcerias e ações entre governos e instituições educacionais. Essa parceria, que valorize e leve em conta as práticas pedagógico-musicais das professoras, poderia contribuir, de forma mais efetiva, para a construção de um conjunto de políticas envolvendo a formação de professores e a elaboração de propostas para esse nível de ensino.

Esperamos que, ao identificar a formação musical como a principal necessidade das professoras, este trabalho possa contribuir para repensar o papel da música nos currículos dos cursos de pedagogia, assim como os cursos de formação continuada para os professores unidocentes.

## Referências

- ARAÚJO, R. C. *A situação do ensino de música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba no ano de 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2001.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. 276 f.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. 423 f.
- \_\_\_\_\_. Professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar: discutindo formação e práticas educacionais. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). *Ensino das artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 73-139.
- BEYER, Esther. O ensino da música na educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: Abem, 1998. p. 27-42.
- \_\_\_\_\_. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Abem, 2001. p. 45-52.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-112.
- \_\_\_\_\_. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. 1 CD-ROM.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. São Paulo: Atlas, 1988. (Manuais de Legislação Atlas).
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Federal e Estadual. Porto Alegre: CEED, 1998a. p. 15-48.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 1.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *PNE – Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 20 out. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Lei Federal 8.069/1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Inep. *Estatísticas dos professores no Brasil*. [Brasília]: MEC/INEP, 2003.
- DEL BEN, Luciana M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre, RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Porto Alegre, 2003. Projeto de pesquisa não-publicado.
- FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-88, mar. 2004.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária-UFSM, 2001. p. 26-37.
- \_\_\_\_\_. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-62, 2004.
- FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.
- FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre, 1993. (Série Fundamentos, 1).
- ILARI, Beatriz Senoi; BROOCK, Angelita Vandr. A Relação afetiva entre as mães e os bebês através da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004. 1 CD-ROM.
- ILARI, Beatriz Senoi et al. Identificando canções de ninar de outras culturas: um estudo com participantes brasileiros. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 2002, Natal. *Anais...* Natal: Abem, 2002. 1 CD-ROM.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu, MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0722t.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2003. GT7 – Educação de criança de 0 a 6 anos.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: pedagogia x normal superior. In: Maria Lucia (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 189-196.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Formação dos professores para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: Abem, 1998. p. 77-82.

SILVA, Jória Pessoa de O. et al. A formação de professores para a educação infantil: perspectivas atuais. In: MOVIMENTO INTERFÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande: UFMS, 2002. p. 49-60. Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6)

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, 1993a. p. 91-133. (Série Fundamentos, 1)

\_\_\_\_\_. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 67-78, jun. 1993b.

ZABALZA, Miguel Angel. (Org.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Recebido em 28/02/2006*

*Aprovado em 03/04/2006*



# O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais

Maria Betânia Parizzi

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)  
betaniaparizzi@hotmail.com

**Resumo.** Este artigo apresenta um estudo detalhado da trajetória do canto espontâneo da criança, desde os balbucios, típicos dos bebês, até aqueles denominados neste trabalho como canções transcendentais, característicos de crianças de cinco e seis anos de idade. A ampla revisão bibliográfica indicou que o canto espontâneo, até em torno dos seis anos, parece ter um curso evolutivo previsível, análogo ao desenvolvimento cognitivo e musical da criança. Após este período, torna-se fundamental o papel do educador musical e de um ambiente sociocultural pleno de possibilidades para que a criança continue seu processo de desenvolvimento musical.

**Palavras-chave:** canto espontâneo, educação musical, desenvolvimento cognitivo

**Abstract.** This paper presents a detailed study of children's spontaneous singing, starting from small babies' babbling, to transcendent songs, typical of five and six year old children. Our literature pointed out a predictable evolutionary course for children's spontaneous singing, which indicates its possible relationship with their cognitive and musical development. After this period, the music educator plays an important role in children's musical development, as well as the social and cultural environment.

**Keywords:** spontaneous singing, music education, cognitive development

## Conceituação

O canto espontâneo é uma das mais importantes formas de expressão da criança, tão significativa quanto o desenho, a gestualidade e o comportamento infantil (Parizzi, 2005a, p. 445). No entanto, ao contrário do que acontece com o desenho e com os modos infantis, essa forma de manifestação não conseguiu ainda assumir um papel de igual relevância na comunidade científico-acadêmica.

[...] enquanto os jogos sociodramáticos infantis e outras formas de brincar das crianças já têm sido objeto de extensas pesquisas, o jogo musical, entretanto, continua sendo negligenciado nesse sentido. O estudo da música da criança como um gênero próprio distinto do mundo adulto ainda é raro. (Gluschankov, 2002, p. 39, tradução minha).

O fato de ser a música uma manifestação artística exclusivamente temporal contribui de forma decisiva para que a produção musical da criança seja pouco conhecida. Associada muitas vezes ao ato de brincar (Parizzi, 1987, p. 448), essa música flui rapidamente, sendo complexo registrá-la ou mesmo observá-la, como afirma Dowling (1984, p. 148, tradução minha): "A música da criança é fugaz na medida em que ela ocorre muitas vezes de maneira imprevisível, podendo ser interrompida pela criança sob qualquer pretexto, o que dificulta o seu registro."

Um aspecto fundamental que caracteriza as composições de crianças até seis anos é que elas

são profundamente diferentes da música produzida por crianças mais velhas e da produção musical dos adultos (Parizzi, 1986, p. 24). Essas diferenças e o estranhamento que causam justificam porque muitos não as consideram como música. Gluschkov (2002, p. 38) acredita que isso acontece porque os adultos tendem a ouvir a música da criança pequena através dos mesmos padrões perceptivos com os quais se relacionam à produção musical de pessoas adultas (Moorhead; Pond, 1942 apud Gluschkov, 2002, p. 38). Etnomusicólogos como Blacking (apud Gluschkov, 2002), Campbell (1998), Nettl (1983) e Glover (apud Gluschkov, 2002, p. 38) consideram de suma importância que a música produzida por crianças pequenas seja considerada um gênero musical distinto, pois ela tem características próprias e não deve ser, portanto, considerada uma imitação incompetente e frágil da música produzida pelos adultos.

São muitos os termos utilizados pelos autores para se referirem à produção musical da criança. Swanwick (1988, p. 60) define como "composição" desde os balbucios iniciais dos bebês até as criações vocais ou instrumentais mais elaboradas compostas por crianças maiores. Sloboda (1985, p. 202) e Hargreaves (1986, p. 67) utilizam o termo "canto espontâneo" para se referirem à música vocal produzida pela criança a partir de um ano e meio de idade. Devido à maior especificidade desse termo, optamos por utilizá-lo neste trabalho.

### Origem e evolução do canto espontâneo

Durante o seu primeiro ano de vida, o bebê produz "balbucios musicais" (Moog apud Sloboda, 1985, p. 201) muito semelhantes aos sons utilizados por ele em sua comunicação pré-verbal. Vários autores afirmam que existem relações profundas entre a fala e os sons musicais produzidos pelos bebês, o que torna difícil a distinção entre estes dois modos vocais (Moog apud Dowling, 1984, p. 145; Papousek, H., 1996, p. 42). Da mesma forma, é difícil afirmar qual dessas duas categorias emerge primeiro na evolução humana (Papousek, H., 1996, p. 42). O que se tem observado é que a criança ao nascer já dispõe de um trato vocal que lhe permite, a partir de uma motivação intrínseca, explorar e brincar com os sons, bem antes de ser capaz de falar (Papousek, M., 1996, p. 88).

Os sons musicais podem ser alterados de muitas formas para finalidades musicais ou de comunicação, principalmente através de mudanças de timbre, altura, intensidade e duração (Papousek, H., 1996, p. 42). O bebê brinca com sua voz provavelmente com o objetivo de explorar todas essas pos-

sibilidades (Dowling, 1984, p. 145). A fala humana acrescenta qualidades fonéticas que possibilitam a produção de consoantes e sílabas, as quais são concatenadas de acordo com regras gramaticais, próprias da cultura vigente (Papousek, H., 1996, p. 42). Analogias entre a fala e a música vocal constituem importantes referências para estudos sobre ambos os assuntos e podem fornecer indícios significativos a respeito de suas origens evolucionárias. Uma ligação óbvia entre a linguagem e a música vocal é o trato vocal humano, que funciona como órgão da fala e como um instrumento musical. Segundo Sloboda (1985, p. 18), o meio natural para a fala e a música é o "auditivo-vocal". Ambas são percebidas como seqüências de sons e produzidas através de movimentos vocais. Estudos têm priorizado a compreensão da maneira como são processados e produzidos os sons melódicos que acontecem nos primeiros meses de vida da criança e a influência fundamental de pais e cuidadores nesse processo (Papousek, H., 1996, p. 37), assunto tratado a seguir.

### O papel dos adultos no desenvolvimento musical e na capacidade de comunicação da criança

Hanus Papousek (1996, p. 38) enfatiza que estudos realizados no contexto sociocultural das crianças têm elucidado a importante atuação dos pais e cuidadores (*caregivers*) como "professores competentes" da língua materna e como mediadores das influências culturais. Essa atuação, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de comunicação da criança, ocorre de forma inconsciente, através de intervenções intuitivas.

[...] os meios de adaptação evolucionária de uma espécie são fundamentados em uma co-evolução de predisposições universais existente entre pais e familiares, as quais emergem durante a ontogenia e são controladas por sistemas inconscientes de regulação de comportamento. (Papousek, H., 1996, p. 38, tradução minha).

A forma como pais e cuidadores alteram sua forma de falar quando se dirigem aos bebês é um exemplo típico desta predisposição inconsciente. Desde cedo, pais e bebês compartilham de um "alfabeto pré-lingüístico", utilizando alterações de timbres, altura e contornos melódicos; mudanças de intensidade e de acentuações; padrões temporais e rítmicos específicos. Todos esses recursos, tão próprios da música, são utilizados tanto na fala dirigida aos bebês quanto nos sons vocais produzidos por essas crianças (Papousek, M., 1996, p. 90).

Pais e cuidadores demonstram propensão intuitiva para falar ao recém-nascido e para lhe propiciar o primeiro contato com a educação musical. Eles ajustam os



estímulos vocais, visuais, gestuais e táteis de forma a ir ao encontro das capacidades perceptuais e cognitivas do bebê, enquanto respeitam as preferências e limitações da criança. Essa atuação facilita e colabora para o desenvolvimento das primeiras competências musicais da criança. (Papousek, M., 1996, p. 90, tradução minha).

Pais e cuidadores utilizam sua voz num registro bem mais agudo (até duas oitavas acima do seu registro normal), falam mais devagar e criam pausas entre as frases, as quais são usualmente mais curtas e ritmadas (Fernand; Simon, 1984 apud Papousek, M., 1996, p. 90). Estudos realizados pelo casal Papousek revelam que existe universalidade nas formas e nas funções dos elementos musicais utilizados por pais e bebês em sua comunicação pré-verbal (Papousek, M., 1996, p. 90). Pais e cuidadores das mais diversas culturas apresentam aos bebês modelos de sons vocais, estimulam a imitação desses sons, recompensam os bebês por sua atuação e, didaticamente, ajustam essa intervenção às possibilidades de vocalização da criança naquele momento. Essa universalidade aponta para uma predisposição biológica comportamental de pais e bebês, ao invés de tendências de comportamento transmitidas através da cultura (Papousek, M., 1996, p. 92).

### Os balbucios musicais e a comunicação pré-verbal dos bebês

Três níveis de *expertise* vocal emergem, gradativamente, durante o desenvolvimento pré-verbal dos bebês, como conseqüência da predisposição inconsciente de pais e cuidadores (Papousek, H., 1996, p. 44). O primeiro nível, observado em torno dos dois meses de idade, ocorre quando a vocalização inicial do bebê, dependente de seu padrão respiratório, evolui para sons eufônicos prolongados. A criança torna-se capaz de produzir e modular, através de vogais, seus primeiros sons melódicos vocais. A fala dos pais direciona, de forma intuitiva, a vocalização dos bebês nesse sentido. Hanus Papousek (1996, p. 44) afirma que esses sons são muitas vezes interpretados como “meras expressões de mudanças de humor da criança”, mas que, entretanto, eles representam um indício importante do seu desenvolvimento cognitivo. Essa nova forma de vocalização através de modulações melódicas constitui-se num importante recurso para as brincadeiras vocais, típicas dos bebês, e, um pouco mais tarde, para a aquisição da fala (Papousek, H., 1996). Essas modulações melódicas permanecem no repertório vocal das crianças, incentivadas intuitivamente por pais e cuidadores, mesmo após a aquisição da fala. Segundo Dowling (1984, p. 54), elas permitem que as crianças, durante seu segundo ano

de vida, sejam capazes de esboçar vocalizações distintas da fala e reconhecidas nitidamente como canções. Esse assunto será tratado mais adiante.

A segunda fase de *expertise* inicia-se por volta dos quatro meses de idade, sendo caracterizada como um “jogo exploratório” através do qual o bebê expande seu repertório vocal (Papousek, M., 1996, p. 104). Ele passa a ser capaz de produzir consoantes (utilizando o trato vocal superior), de brincar com a voz, utilizando alturas, intensidades e timbres diferentes (Papousek, M., 1996, p. 104). Essa fase é particularmente relevante em relação às competências musicais iniciais da criança, pois envolve sua capacidade criativa intrínseca. Segundo Moog (apud Swanwick, 1988, p. 59), o “balbucio musical”, típico dessa fase, está relacionado ao fascínio da criança pelo som e ao prazer de dominá-lo e de controlá-lo. Nesse período, os bebês parecem usar sua voz como seu brinquedo favorito e passam a ser capazes de repetir sons descobertos por acaso e de repetir ou modificar, com alegria, sua própria produção vocal (Papousek, M., 1996, p. 105). Os balbucios dos bebês nessa fase são caracterizados por “glissandos microtonais”, que percorrem suavemente uma extensão melódica (Sloboda, 1985, p. 200), e pelo fato de “não guardarem relação de altura ou de ritmo com o repertório musical tocado em casa” (Moog, 1976, p. 62, tradução minha).

Pais e cuidadores também participam intuitivamente desse jogo vocal. Eles tendem a imitar os sons emitidos pelos bebês e a fornecer modelos vocais, repletos de alterações de andamento, de intensidade, altura, de timbre, os quais serão rapidamente absorvidos pela criança (Papousek, M., 1996, p. 105). O jogo vocal atinge seu ponto culminante por volta do sexto ou sétimo mês de vida, mas continua durante as fases subseqüentes do desenvolvimento vocal do bebê, constituindo-se também num pré-requisito importante para a aquisição da fala e da capacidade de cantar. Segundo Trevarthen (2004, p. 22), os relacionamentos iniciais entre pais e bebês se desenvolvem de forma semelhante a uma “narrativa”, cujos significados são intersubjetivos e construídos mutuamente, o que contribui decisivamente na construção das memórias e da identidade do indivíduo. O comportamento musical do bebê com a intenção de chamar a atenção das pessoas pode ser considerado uma forma inicial de manifestação de sua identidade social como membro de um grupo – “um grupo cujos hábitos, experiências e habilidades são valorizados pelos laços que eles representam e reforçam” (Trevarthen, 2004, p. 22, tradução minha). A exploração da musicalidade intrínseca é uma forma de demonstração da aceitação de um amigo ou de um grupo.

Quando um bebê de seis ou sete meses de idade reconhece uma canção e se movimenta com ela é como se ele estivesse sendo identificado por seu nome, como se ele estivesse mostrando seu "eu social" no âmbito afetivo de sua convivência familiar. (Trevarthen, 2004, p. 22, tradução minha).

O terceiro nível de *expertise* é caracterizado pela capacidade da criança de reproduzir o que Hanus Papousek (1996, p. 44-45) e Mechthild Papousek (1996, p. 102-106) denominam "balbucios canônicos", os quais se caracterizam pela repetição de sílabas, como "mamama ou dadada". Locke (1990, p. 621) afirma que essas sílabas canônicas são comuns a todas as línguas do mundo e representam as "unidades mínimas rítmicas e universais" de todas as línguas faladas (Oller; Eilers, 1992, p. 174-191). Essa fase, considerada um marco importante para o desenvolvimento da fala, inicia-se por volta dos sete meses, prolongando-se até em torno dos onze meses de idade. Para dar início a esse processo, pais e cuidadores tendem a substituir a estratégia utilizada na fase anterior pela repetição de sílabas ritmicamente regulares, apresentadas aos bebês em forma de melodias e não através da fala. Essa nova estratégia vem normalmente acompanhada de atividades motoras envolvendo movimentos rítmicos regulares (Thelen, 1981, p. 237-257). Moog (apud Sloboda, 1985, p. 201), constatou que bebês a partir de sete ou oito meses de idade, ao serem estimulados pela audição de obras vocais e instrumentais, costumam reagir a este estímulo sonoro balançando o corpo de um lado para o outro, quando assentados, e movimentando-se para cima e para baixo, se estiverem de pé.

Observa-se que nesse nível de *expertise* pais e cuidadores atribuem um significado denotativo ao que é dito (Parizzi, 2003), pois eles passam, intuitivamente, a atribuir significados às sílabas articuladas pelos bebês, nomeando pessoas, objetos e eventos próprios do ambiente da criança. Esses sons produzidos pelos bebês, portanto, vão se transformando em palavras.

Quando o bebê consegue falar as primeiras palavras distintas, os pais passam a interpretá-las, utilizando explicações racionais; a influência cultural e o pensamento racionalista tornam-se cada vez mais evidentes na atuação dos pais, que têm como objetivo o desenvolvimento da competência de seus filhos para falar. (Papousek H., 1996, p. 45, tradução minha).

Após completar um ano de idade, as vocalizações dos bebês começam a trilhar dois caminhos distintos, visando ora a fala, ora o canto, como veremos a seguir.

### **O surgimento do canto espontâneo no segundo ano de vida**

Os sons emitidos pelos bebês para falar e para

cantar vão se diferenciando progressivamente durante seu segundo ano de vida (Dowling, 1984, p. 145). Segundo Sloboda (1985, p. 202), essa grande mudança pode ser nitidamente observada a partir de um ano e meio de idade. A fala passa a ser utilizada pela criança com a finalidade de comunicação e as vocalizações passam a ser claramente percebidas como cantos espontâneos. Esses cantos iniciais se diferenciam da fala pela utilização de vogais cantadas com afinação instável, pela reprodução de intervalos melódicos distintos e pela utilização de pulsos tendendo à regularidade, no âmbito de cada frase (Dowling, 1984, p. 145). Segundo Gardner (apud Sloboda, 1985, p. 200), a reprodução de intervalos melódicos distintos somente acontece a partir dos 18 meses de idade. Os intervalos mais frequentes nessa faixa etária são os de segunda e terça, maiores e menores. A afinação errática, não temperada, que caracteriza os cantos dessas crianças, tende a soar como "desafinada" aos ouvidos dos adultos (Dowling, 1984, p. 145). Segundo Koellreutter (apud Parizzi, 1986), essa afinação não temperada está relacionada ao fato de que a criança pequena ainda não divide racionalmente o tempo (passado, presente e futuro) e o espaço; assim, ela não é capaz de separar os sons a ponto de obter uma afinação temperada.

É também importante enfatizar que os pulsos regulares observados por Dowling (1984) acontecem normalmente em forma de impulsos rítmicos, como também aponta Koellreuter (1984). Este autor refere-se a essa manifestação como "pulso mágico vital". Sloboda (1985, p. 203) recorre à palavra "primitiva" para se referir a essa mesma forma de manifestação rítmica. Segundo este autor, a criança, com frequência, utiliza em seus cantos a repetição sucessiva de sons com a mesma duração. As interrupções do fluxo melódico, muito comuns nessa faixa etária, parecem estar relacionadas à respiração da criança, e não a uma necessidade de se criar diferenciações rítmicas. Segundo Dowling (1984, p. 146), a regularidade desses impulsos rítmicos seria, nesse momento, uma importante característica no sentido de diferenciar o canto espontâneo da fala.

Outro fato importante é que, apesar de a criança após completar um ano de vida já ter começado a falar, raramente utiliza palavras em seu canto espontâneo (Sloboda, 1985, p. 202). Moog (apud Sloboda, p. 202) observou que uma única palavra ou partes de palavras podem ocorrer "espalhadas em um fluxo de sílabas sem sentido", ou no início de um canto espontâneo, o qual normalmente se desenvolve apenas com a repetição de uma única sílaba dessa palavra.

Moog (apud Swanwick, 1988, p. 59) identificou outra mudança importante que pode ocorrer, após a criança completar um ano e meio. Ela passa a adequar seus movimentos corporais ao pulso da música que estiver ouvindo. Swanwick (1988, p. 59, tradução minha) argumenta que, apesar de nem todas as crianças reagirem dessa maneira, esse fato pode ser considerado “um primeiro presságio de resposta ao caráter expressivo da música”. Segundo este autor, é observada “uma imitação física de gestos e de caráter que, embora se torne cada vez menos freqüente ao longo da infância, pode ser considerada uma das primeiras respostas imitativas da criança” (Swanwick, 1988, p. 59, tradução minha). Porém, a imitação da melodia e dos ritmos de canções conhecidas somente deverá ocorrer por volta dos dois anos, como veremos adiante.

É possível identificar variações em torno de um mesmo canto espontâneo produzido por uma criança durante alguns dias ou semanas. Porém, após esse período, os padrões utilizados tendem a desaparecer e são substituídos por outros (Dowling, 1984, p. 145). Dowling (1984) relata nunca ter observado padrões recorrentes que durassem mais do que seis semanas em cantos espontâneos de crianças antes de dois anos de idade. Este autor observou também que esses cantos ainda não guardam semelhança com o repertório básico conhecido pelas crianças. Dowling chegou a essas conclusões a partir de um importante estudo longitudinal do canto espontâneo de suas duas filhas, realizado no período em que elas tinham entre um e três anos e meio de idade.

### O canto espontâneo da criança dos dois aos três anos

O canto espontâneo da criança sofre profundas modificações durante seu terceiro ano de vida. Ele torna-se mais longo e começa a mostrar uma certa organização interna (Sloboda, 1985, p. 203). Repetições melódicas e rítmicas, aparentemente intencionais, começam a ser notadas. Segundo Sloboda (1985, p. 204, tradução minha),

em torno dos dois anos e meio, a criança parece ter compreendido que a música é construída em torno de intervalos preestabelecidos e que a repetição de padrões rítmicos e melódicos é a pedra fundamental do fenômeno musical.

Porém, as relações hierárquicas, capazes de criar uma direção para esses padrões rítmicos e melódicos, não foram ainda absorvidas pela criança. Seus cantos, nessa idade, são “errantes”, pois podem continuar durante um longo tempo, sem nenhuma previsibilidade quanto ao seu final. A decisão quanto ao momento de finalizá-los é inteiramente

arbitrária (Sloboda, 1985, p. 204). Essa imprevisibilidade é enfatizada por Swanwick (1988) como uma importante característica da música produzida no nível *sensorial* do Modelo Espiral.

Em suas melodias, a criança pode utilizar, além dos intervalos de segunda e terça, intervalos de quarta e quinta, porém ainda com afinação aproximada (Sloboda, 1985, p. 202). É importante observar que, embora não exista ainda um centro tonal estável, às vezes certa coerência tonal no âmbito de cada frase pode ser observada.

Segundo Hargreaves (1986, p. 69-70), os cantos espontâneos criados por crianças em torno de dois ou três anos de idade tendem a soar como “esboços” de canções. O que se percebe é que elas já possuem alguma idéia do que seja uma canção, mas não se atêm a detalhes como a precisão das relações de alturas e de duração. Essas canções seriam análogas às primeiras tentativas da criança de desenhar seres humanos, representados normalmente por um círculo de onde emergem quatro traços que seriam os braços e as pernas (Hargreaves, 1986, p. 69). Também de forma análoga, entre dois e três anos de idade, a criança tende a criar “esboços” de histórias, constituídas apenas de início e fim (Mandler; Johns apud Davies, 1992, p. 23). Porém, os finais são imprevisíveis e arbitrários, como confirma Sloboda (1985, p. 204).

Outra conquista apontada por Moog (1976), Gardner et al. (1981) e Sloboda (1985) é que a criança, a partir de dois anos, passa a fazer tentativas de imitar canções que escuta em seu meio ambiente. O primeiro aspecto a ser imitado são as partes mais evidentes de algumas palavras repetidas ao longo da canção. O que se percebe é que essas palavras, ou seus fragmentos, ao serem repetidos indefinidamente, vão sendo progressivamente incorporados ao canto espontâneo da criança (Sloboda, 1985, p. 204). Outro aspecto imitado nessa fase são alguns padrões rítmicos e melódicos de canções próprias da cultura da criança, ainda mantendo a tendência de imitar contornos melódicos e não as alturas exatas (Sloboda, 1985, p. 204-205). É importante enfatizar que neste processo imitativo as crianças vão, aos poucos, se tornando capazes de transcender os modelos musicais que lhes são oferecidos (Dowling, 1984, p. 157). Em um processo análogo ao da aquisição da linguagem, a criança não copia os modelos simplesmente, mas desenvolve formas de representação mental cada vez mais sofisticadas em resposta à música de sua cultura (Dowling, 1984, p. 157). Davies (1992, p. 23) e Donaldson (apud Davies, 1992, p. 23) enfatizam a importância dessa habilidade da criança de abstrair idéias rítmicas e melódi-

cas e usá-las apropriadamente em outros contextos. Sobre essa questão, McKernon (1979, p. 57, tradução minha) afirma que “a criatividade musical tem pelo menos uma de suas raízes nas experimentações utilizadas pelas crianças em seus cantos espontâneos”.

### O canto espontâneo da criança de três anos e quatro anos

A partir dos três anos de idade, a criança adquire a capacidade de reproduzir ou de imitar inteiramente canções de sua cultura. O ritmo e o contorno melódico são apreendidos mais rapidamente. Porém, a afinação precisa dos intervalos e a permanência numa mesma tonalidade somente devem ocorrer mais tarde, como veremos (Sloboda, 1985, p. 205). O reflexo imediato da aquisição dessa capacidade de imitação na produção musical da criança é que seus cantos espontâneos tornam-se mais longos. Essa característica é amplamente confirmada por Swanwick (1988) quando este autor afirma que, no nível *manipulativo* do Modelo Espiral, as crianças demonstram um grande prazer de repetir procedimentos musicais já dominados tecnicamente por ela, o que acaba por favorecer produções musicais mais longas. Segundo Swanwick (1988), o nível *manipulativo* e os demais níveis localizados ao lado direito de seu modelo caracterizam-se por serem *acomodativos*. Portanto, eles se referem ao que a criança apreende do mundo exterior, através da subordinação de seu pensamento a modelos externos, ou seja, à música de sua cultura. Reforçando o pensamento de Swanwick, Moog (apud Sloboda, 1985, p. 205) acrescenta que, embora nessa idade os cantos espontâneos possam durar vários minutos, eles ocorrem com menor frequência, pois a criança está muito mais interessada em cantar as canções que aprende por imitação do que em criar as suas próprias.

Uma inovação significativa que ocorre por volta dos três ou quatro anos de idade é a modalidade de canto espontâneo, denominada por Moog (1976, p. 115) “pot-pourri”, criada a partir de fragmentos de canções conhecidas. Em outras palavras, a criança cria sua música “colocando numa mesma canção partes de canções conhecidas”, elaborando sua própria versão dessas canções. Palavras, linhas melódicas e células rítmicas são “misturadas, alternadas, separadas e unidas novamente de uma nova maneira, constituindo-se assim uma idéia original” (Moog apud Sloboda, 1985, p. 205, tradução minha).

Próximo aos quatro anos de idade, surge também outra forma de canto espontâneo, a canção “imaginativa ou narrativa”, através da qual a criança conta suas próprias histórias (Moog, 1976, p. 115). Qual-

quer palavra ou trecho de canções conhecidas pode ser incorporado às canções imaginativas, desde que se encaixem na história. Moog relaciona os “pot-pourris” e as “canções imaginativas” à forma como as crianças brincam nesse período de suas vidas. “Os brinquedos e demais objetos podem ser arranjados e rearranjados de várias maneiras, de acordo com as possibilidades criadas pelo jogo. Assim, na música, a criança analogamente arranja e rearranja eventos no tempo” (Moog apud Davies, 1992, p. 22, tradução minha).

Essas duas modalidades de canto espontâneo foram interpretadas por Swanwick e Tillman (1986, p. 310, tradução minha) como “indícios do jogo imaginativo, os quais emergem das novas relações estruturais formadas a partir de fragmentos de canções já absorvidas previamente pela criança”. Em outras palavras, no jogo imaginativo, as crianças estabelecem “as regras para seu mundo” (Swanwick apud França, 1998, f. 97), utilizando os *esquemas* já internalizados, portanto já *assimilados* por ela (Wadsworth, 1993, p. 52-53).

Portanto, nessa fase, ao mesmo tempo em que a criança já é capaz de imitar inteiramente as canções que escuta em seu meio ambiente, demonstrando grande interesse em fazê-lo, ela adquire a habilidade de reorganizar todas essas idéias musicais, criando assim sua própria música, num processo contínuo de assimilação e acomodação.

O período de maior produção de “pot-pourris” e canções “imaginativas” acontece durante os três e quatro anos de idade, apresentando depois um declínio progressivo, como veremos a seguir (Moog apud Davies, 1992, p. 22).

### O canto espontâneo da criança de cinco e seis anos

A partir dos cinco anos, a frequência do canto espontâneo diminui ainda mais, exceto quando as crianças são incentivadas nesse sentido (Sloboda, 1985, p. 206). A criança já tem o domínio da linguagem verbal, mas o seu desenvolvimento musical, entretanto, não evolui com a mesma intensidade:

[...] o processo musical da criança por volta dos quatro ou cinco anos de idade está longe de atingir o mesmo nível de desenvolvimento de sua linguagem, provavelmente porque a criança recebe estímulos dos adultos para falar e não para fazer música. (Swanwick, 1988, p. 60, tradução minha).

Sloboda (1985, p. 206, tradução minha) afirma que nessa idade “a criança tem uma maior consciência de si e está preocupada em evitar erros e em ser precisa nas suas imitações”. Moog lembra que

crianças nessa faixa etária gostam de ouvir as mesmas canções e histórias durante muitas semanas e costumam também repetir os mesmos desenhos e cantar as mesmas músicas durante um longo período (apud Sloboda, 1985, p. 206).

As crianças nessa idade passam a ser detalhistas e tendem a abandonar a fase anterior, caracterizada pela imprecisão (Gardner; Wolf, 1981 apud Sloboda, 1985, p. 206). Quando a criança é mais nova, ela opera principalmente com relações aproximadas de tamanho e forma. Em seu desenho, por exemplo, ela não se preocupa em ilustrar o número correto de dedos da mão. Mais tarde, já nesse estágio caracterizado pela precisão, as crianças passam a se preocupar com a quantificação e com a classificação. A criança começa a detalhar o que antes ela apenas esboçava. Os detalhes anatômicos de uma pessoa correndo, por exemplo, tornam-se mais importantes do que a idéia de movimento em si. As histórias que a criança inventa passam a ser mais ricas em detalhes, apresentando agora princípio, meio e fim. Sloboda (1985, p. 206) considera de extrema riqueza a analogia dos cantos espontâneos com as histórias criadas pela criança. A estrutura de uma história, composta de um início declarativo, seguido de período de turbulência que conduz a uma resolução é análoga à estrutura formal de muitos cantos espontâneos produzidos por crianças a partir dos cinco anos.

A preocupação da criança nessa idade com a precisão e com a repetição tem como importante consequência a incorporação de questões musicais fundamentais, como a aquisição da tonalidade e do tempo métrico (Sloboda, 1985, p. 206), conforme um estudo realizado por Donaldson e McKernon (1981 apud Sloboda, 1985). Estes autores ensinaram algumas canções folclóricas a crianças de quatro e de cinco anos de idade e constataram diferenças significativas na forma como elas aprendiam a cantar através da imitação. As crianças de cinco anos eram capazes de manter uma única tonalidade, começando e retornando à mesma tônica, mesmo que as notas da melodia não fossem lembradas individualmente. Entretanto, Hargreaves (1986, p. 77) acrescenta que parece ser mais fácil a permanência em uma mesma tônica quando a criança canta as canções que aprende. Na pesquisa de Donaldson e McKernon, as crianças de cinco anos conseguiam também manter um pulso regular durante toda a execução. Por outro lado, as crianças de quatro anos tendiam a cantar com uma tônica “flutuante” e não mantinham um pulso estável durante sua *performance* (Donaldson; McKernon apud Sloboda, 1985, p. 206). Esses procedimentos são confirmados por Swanwick (1988, p. 78). Segundo o autor, crianças, a partir de

cinco anos de idade, começam a utilizar em suas músicas convenções musicais típicas de sua cultura, o que vem caracterizar o nível *vernacular* de seu Modelo Espiral (1988, p. 78).

Coral Davies (1992, p. 19-48) também realizou importante estudo de cantos espontâneos produzidos por 32 crianças de cinco a sete anos, ao longo de um ano e meio. Dentre suas constatações, ela verificou a ocorrência de um grande número de canções “imaginativas ou narrativas”, já descritas por Moog (1976, p. 115). Algumas delas não narravam propriamente histórias, mas eventos relacionados às “novidades” recentes na vida da criança, embora houvesse algumas narrativas com um desenvolvimento bem definido. A autora observou que as crianças demonstravam se preocupar mais com o texto do que com música, pois pareciam pensar “verbalmente e não musicalmente” (Davies, 1992, p. 25). As melodias eram, algumas vezes, menos elaboradas, apresentando uma pequena extensão melódica e afinação imprecisa, o que sugeriu uma certa regressão a estágios anteriores. Davies (1992, p. 25) imagina que talvez seja complexo para algumas crianças nessa idade inventar um texto e uma música ao mesmo tempo.

Entretanto, o que mais chamou a atenção da autora foi o senso de conclusão, evidente em todos os cantos estudados.

Embora eu reconheça que a estrutura organizada com princípio, meio e fim não seja universal em música, ela prevaleceu nos cantos espontâneos dessas crianças, a ponto de afirmarmos que o senso de conclusão seja para elas um aspecto fundamental para a unicidade de sua música (Davies, 1992, p. 25, tradução minha).

As crianças raramente utilizavam cadências para finalizarem seus cantos. Elas recorriam a outras estratégias, como: frases específicas – “isso é o que temos por hoje”, repetição de palavras, movimentos melódicos descendentes (Davies, 1992, p. 26). Davies (1992) observou também a grande incidência de cantos estruturados em quatro frases, à semelhança das canções infantis mais conhecidas das crianças. A autora considerou intrigante a aparente correspondência entre a estrutura musical e o texto de alguns dos cantos estudados. Normalmente o momento de maior expressividade musical, correspondente ao momento de maior tensão no texto, acontecia na terceira das quatro frases (Davies, 1992, p. 26). Davies (1992, p. 46) refere-se também a canções mais comumente sem letra, nas quais as crianças parecem experimentar ritmos irregulares e novos timbres, criando dessa maneira contrastes e “elementos-surpresa”. Como a literatura levantada não aponta um nome específico para esse tipo de canção, adotaremos aqui o nome de “canção transcen-

dente”, pois as crianças, mesmo sendo capazes de lidar com características da música de sua cultura, demonstram habilidade para transcendê-las. Davies menciona também as canções com “lá, lá, lá” como sendo outra modalidade comum entre crianças de cinco e seis anos.

Davies (1992) concluiu que crianças nessa faixa etária recorrem a processos cognitivos, já identificados por Serafine (1988 apud Davies, 1992), para criarem suas músicas. A forma como indivíduos “pensam musicalmente ou organizam a música no tempo”, segundo Serafine (apud Davies, 1992, p. 20, tradução minha), é um processo cognitivo. Os eventos musicais podem ser agrupados em frases, repetidos, alternados, variados, transformados, gerando, como consequência, a sensação de coerência e unidade da obra musical. Todo esse processo é estruturado hierarquicamente e, com isso, alguns eventos passam a ser percebidos como mais importantes que outros (Serafine, 1988 apud Davies, 1992, p. 20). Assim, para Davies, o estudo isolado dos processos através dos quais as crianças identificam altura, intensidade, duração e timbre não é suficiente para compreendermos como elas “pensam a música” (Davies, 1992, p. 19). É, pois, imprescindível que se considere a maneira como a criança organiza e relaciona os eventos musicais no tempo. A música poderá ser compreendida como um ato cognitivo somente se considerarmos o fenômeno do tempo: “Nossa experiência com o tempo coincide com a própria consciência de estarmos vivos” (Davies, 1992, p. 19, tradução minha). A música, “representação simbólica da vida emocional dos seres humanos” (Langer apud Davies, 1992, p. 19-29, tradução minha), nos possibilita a sensação de sermos capazes de “controlar o tempo, impondo-lhe ordem e coerência. Podemos criar conclusões e vivenciar a completude de uma obra musical; podemos voltar ao começo e passar pela experiência novamente.” (Davies, 1992, p. 19, tradução minha).

Assim, os cantos espontâneos estudados por Davies revelam que crianças nessa idade são capazes de ter idéias musicais iniciais, de incorporar outras idéias a suas músicas e de organizar todos esses eventos no tempo. Elas tendem a agrupar os sons em unidades ou frases, normalmente estruturadas em dois ou quatro compassos, procedimento encontrado na maioria das canções que a criança escuta. Segundo Davies (1992) e Swanwick (1988), padrões de alternâncias e repetições, como *ostinatos* rítmicos e melódicos, também ocorrem com muita frequência. Essa repetição pode ser imediata ou as idéias podem ser abstraídas de seu contexto original e aparecerem em outros momentos da canção (Davies, 1992, p. 46). Dessa forma, relações são

estabelecidas entre eventos musicais semelhantes, agora separados no tempo.

A criança em torno de seis anos também é capaz de transformar idéias musicais ao criar seus cantos espontâneos. Davies (1992), da mesma maneira que Dowling (1984), acredita que, para realizar essas transformações, a criança “toma emprestado” materiais utilizados em canções conhecidas, porém, “sem simplesmente imitá-los”. As crianças abstraem desse material não apenas suas características superficiais, mas também sua estrutura subjacente. Há indícios de que elas já possuam um senso de hierarquia: às vezes o material sonoro pode variar, enquanto as frases de quatro compassos são mantidas, como se constituíssem “instâncias superiores” (Davies, 1992, p. 46). Esse procedimento levou a autora a crer que as crianças buscam uma estrutura formal para suas músicas, mesmo quando ainda não têm domínio completo da tonalidade, da fluência melódica e de um vocabulário musical específico.

Para Davies (1992, p. 47), elaborações complexas, como as citadas acima, são possíveis através de um “conhecimento intuitivo” da criança. A criança ainda não é capaz de explicitar através da palavra sua compreensão sobre o fenômeno musical, mas em seu canto espontâneo ela organiza eventos sonoros no tempo (Davies, 1992). Isso nos sugere que as crianças parecem compreender “o sentido, a significância e a estrutura da música como uma imagem do tempo” (Davies, 1992, p. 47, tradução minha).

### Considerações finais

Os vários autores aqui estudados apontam para um curso evolutivo previsível da música vocal produzida pela criança. Os “balbucios musicais” (Moog apud Sloboda, 1985, p. 201), típicos dos bebês, aos poucos vão se transformando em canto espontâneo, no segundo ano de vida. Essa manifestação vocal vai assumindo diferentes características, de forma análoga ao desenvolvimento cognitivo da criança: os “esboços” de canções (Hargreaves, 1986, p. 69-70) evoluem para as canções “pot-pourri” e para as formas “narrativas” de canto espontâneo (Moog, 1976, p. 115), podendo chegar ao que denominamos neste trabalho como canções “transcendentes”. As crianças incorporam à sua música as características musicais da cultura vigente (Swanwick, 1988), organizando intuitivamente eventos sonoros no tempo (Davies, 1992, p. 47). Nessa fase, a criança, já “imersa nos meios simbólicos”, parece participar ativamente do processo artístico de sua cultura (Gardner, 1997, p. 239).

Assim, através do estudo da evolução do canto espontâneo da criança, é possível inferir que o desenvolvimento musical, até em torno dos seis ou sete anos, acontece de forma espontânea e intuitiva, através, principalmente, de experiências sensoriais e afetivas, provenientes de estímulos e interações da criança consigo mesma e com seu ambiente sociocultural (Parizzi, 2005b, f. 138). Acreditamos, portanto, que a educação musical nesse período da vida deve procurar enfatizar a estimulação da criança através de experiências musicais plenas e prazerosas, capazes de motivá-la a levar adiante seu entusiasmo e alegria com relação à música. A

verbalização e a conceituação do conhecimento são desnecessárias e talvez até indesejáveis nesse período. No entanto, a partir dos sete anos, o que era tão espontâneo e intuitivo passa a requisitar uma organização formal para continuar seu processo evolutivo (Gardner, 1997, p. 240-241). A criança precisa não apenas de um educador musical sensível e competente, como também de um ambiente sociocultural pleno de possibilidades, para dar continuidade ao seu desenvolvimento musical.

Gardner parece ter razão... A maioria dos adultos desenha da mesma maneira como fazia aos sete anos de idade...

## Referências

- CAMPBELL, Patricia Shehan. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.
- DAVIES, Coral. Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, London, n. 9, p. 19-48, April 1992.
- DOWLING, W. Jay. Development of musical schemata in children's spontaneous singing. In: Crozier W. R.; Chapman A. J. (Ed.) *Cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam: Elsevier, 1984.
- FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. Tese (Doutorado em Filosofia)—Institute of Education, University of London, Londres, 1998. 296 f.
- GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GARDNER, Howard et al. The acquisition of song: a developmental approach. In: DOCUMENTARY report of the Ann Harbor symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music. Reston: Menc, 1981. p. 78-91.
- GLUSCHANKOV, Claudia. The local musical style of kindergarten children: a description and analysis of its natural variables. *Music Education Research*, Tel-Aviv, v. 4, n. 1, p. 58-67, Oct. 2002.
- HARGREAVES, David J. *The developmental psychology of music*. London: Cambridge Press, 1986.
- LOCKE, John L. Structure and stimulation in ontogeny of spoken language. *Developmental Psychobiology*, New York, v. 23, p. 67-98, 1990.
- MCKERNON, P. E. The development of first songs in young children. In: GARDNER, H., WOLF, D. (Ed.). *Early symbolization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979. p. 97-114.
- MOOG, Hans. *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott, 1976.
- NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology*. Urbana: University of Illinois Press, 1983.
- OLLER, D. C.; EILERS R. E. Development of vocal signaling in human infants: toward a methodology for cross-species vocalization comparison. In: PAPOUSEK, H. et al. (Ed.). *Nonverbal vocal communication: comparative and developmental approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 122-134.
- PAPOUSEK, Hanus. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: DELIÉGE I.; SLOBODA J. (Ed.). *Musical beginnings*. New York: Oxford University Press, 1996. cap. 2, p. 38-55.
- PAPOUSEK, Mechthild. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIÉGE I.; SLOBODA J. (Ed.). *Musical beginnings*. New York: Oxford University Press, 1996. cap. 4, p. 88-112.
- PARIZZI, Maria Betânia. *A produção musical da criança na primeira infância*. Belo Horizonte: Escola de Música da Universidade de Minas Gerais, 1986. Trabalho não publicado.
- \_\_\_\_\_. Por uma nova educação musical para crianças na primeira infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 3., 1987, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: Escola de Música da UFMG, 1987. p. 445-449.
- \_\_\_\_\_. A música espontânea da criança: sua evolução e razões de seu desconhecimento. In: ENCONTRO DA CANÇÃO LATINO AMERICANA E CARIBENHA, 6., 2003, Belo Horizonte. [Palestra] Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- \_\_\_\_\_. A música espontânea da criança como manifestação de seu estágio cognitivo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005a. p. 379-385.
- \_\_\_\_\_. *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como manifestação de seu desenvolvimento cognitivo*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)—Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005b. 148 f.
- SLOBODA, John. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- SWANWICK, Keith. TILLMAN, June. The sequences of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, London, v. 3, n. 3, p. 305-339, Nov. 1986.

- THELEN, Ellen. Rhythmical behavior in infancy: an ethological perspective. *Developmental Psychology*, v. 17, p. 237-257, 1981.
- TREVARTHEN, Colwyn. Origins of music identity: evidence from infancy for musical social awareness. In: HARGREAVES et al (Ed.). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2004. cap. 2, p. 21-38.
- WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1993.

*Recebido em 26/02/2006*

*Aprovado em 03/04/2006*



# *Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical*

Liane Hentschke

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
liane.hentschke@portoweb.com.br

Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo

Universidade de Brasília (UnB)  
criscarvalho@abordo.com.br

Rosane Cardoso de Araújo

Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
rosanecardoso@ufpr.br

**Resumo:** O presente artigo apresenta um tema discutido na formação de professores: os saberes que definem a profissão de professor. Tal temática tem sido abordada, especialmente, por pesquisadores da área da educação e, recentemente, por profissionais da educação musical, os quais têm buscado nos estudos sobre saberes docentes os referenciais teóricos para muitas pesquisas. Neste artigo, buscamos situar as discussões teóricas sobre os saberes docentes na formação de professores, abordando as características e tipologias desenvolvidas por Shulman (1987), Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999). Em seguida, apresentamos pesquisas em educação musical que, de forma direta ou indireta, se relacionam com a perspectiva teórica dos saberes docentes do professor de música. As investigações emergentes na área pedagógico-musical demonstram a abrangência e relevância do tema para o debate sobre a profissionalização do professor de música.

**Palavras-chaves:** saberes docentes, formação de professores de música, profissionalização

**Abstract:** This paper presents a well discussed subject within teacher education: the teaching knowledge base that defines the teaching profession. This subject has been approached and developed especially by researches in the education discipline and recently by music educators who have used these studies as a theoretical framework to ground their research. In this chapter we will discuss the theoretical contributions of Shulman (1987), Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) and Pimenta (1999). In a sequence we will present some researches in music education that in a direct or indirect form are related with the knowledge base for teaching. The new researches in music education demonstrates the branches and the relevance of these studies for the professionalization of the music teacher.

**Keywords:** teacher knowledge base, music teacher education, teacher's professionalization

## Introdução

Os saberes docentes, nos últimos 20 anos, têm se estruturado como campo de pesquisa na formação de professores. Esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente. Esses estudos foram impulsionados a partir do debate sobre a desqualificação profissional dos docentes; o distanciamento entre os saberes dos pesquisadores e os saberes dos professores; e a valorização dos saberes gerados no trabalho docente pelos professores. O interesse pela temática se intensifica por meio de debates internacionais sobre a configuração do trabalho docente, qualificação profissional do professor e a implantação de políticas de desenvolvimento profissional docente. Nesse cenário, os relatórios sobre o ensino desenvolvidos por pesquisadores norte-americanos influenciaram e direcionaram as reformas político-formativas em vários países na década de 1990. Os relatos *Tomorrow's Teachers*, do Holmes Group, e *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, do Carnegie Task Force, divulgados em 1986, relacionam os problemas educacionais do país com a má qualificação dos docentes, e apresentam proposições para reformar a formação de professores (Borges, 2001; Gauthier et al., 1998; Shulman, 1987; Tardif, 2002). O texto do Holmes Group, por exemplo, defende “melhorar a formação dos futuros professores e profissionalizar muito mais o magistério” (Gauthier et al., 1998, p. 58).

Nesse contexto de “profissionalização do ofício de professor”, os saberes docentes que fundamentam e caracterizam a docência – *knowledge base for teaching* – tornam-se foco de pesquisa, com o objetivo de se caracterizar um corpo de saberes inerentes à profissão de professor, considerada até então uma semiprofissão (Gauthier et al., 1998; Gimeno Sacristán, 1995). Assim, da mesma forma que os advogados, os médicos, os arquitetos (entre outros profissionais) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores devem explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício. Os saberes docentes, portanto, configuram um debate histórico, epistemológico e político sobre a profissionalização<sup>1</sup> docente. Essa profissionalização, segundo Gauthier et al. (1998, p. 60), implica a constituição de um

repertório de conhecimentos específicos para o ensino, que deverão ser socializados profissionalmente, ou seja, “levará os educadores que partilham o mesmo conjunto de experiências e saberes a formar uma comunidade de pensamento”.

As pesquisas desenvolvidas na perspectiva de profissionalização do ofício de professor direcionam o olhar dos pesquisadores para os contextos educacionais (*locus* efetivo da prática docente), os atores envolvidos no processo educacional e os professores como profissionais que mobilizam, articulam e produzem saberes. Nesse sentido, as investigações propõem um diálogo com os professores em serviço e em formação, com a finalidade de compreender e identificar os saberes profissionais, para legitimar a profissão de professor e contribuir na formação de novos profissionais.

Neste texto, portanto, pretendemos situar as discussões teóricas sobre os saberes docentes na formação de professores, destacando as abordagens desenvolvidas por Shulman (1987), Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999). Em seguida, apresentamos pesquisas em educação musical que, de forma direta ou indireta, se relacionam com essa linha teórico-investigativa. Nosso intuito é apontar perspectivas temáticas para a pesquisa em educação musical que possam contribuir para a caracterização dos saberes docentes do professor de música. As investigações emergentes na área pedagógico-musical demonstram a abrangência e relevância do tema para o debate sobre a profissionalização do ofício de professor de música.

### Os saberes docentes como referencial teórico: conceituação e caracterização

Na formação de professores, os estudos sobre os saberes docentes têm se desenvolvido, principalmente, a partir da década de 1980. No Brasil, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), essa abordagem teórico-investigativa começa a ser conhecida a partir de 1990, quando são difundidos novos discursos visando à profissionalização do professor e à implantação de programas de formação de professores.

Gauthier et al. (1998, p. 333) afirmam que o interesse em conhecer “o que os professores sabem para ensinar” não é tema recente nas pesquisas sobre formação de professores, e remonta ao

<sup>1</sup> O termo “profissionalização docente”, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 50), é entendido como “o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”.

século XIX; os autores, com base em uma metanálise das sínteses de pesquisas norte-americanas<sup>2</sup> sobre o ensino, os professores e seus saberes, apontam uma diversidade de abordagens teóricas e metodológicas que “de maneira explícita ou somente nas entrelinhas, [...] tratam de perto ou de longe da questão do saber dos professores”.<sup>3</sup> Nessa sistematização se destacam, entre outros, os estudos sobre: as competências do professor; o professor especialista; o pensamento dos professores; o professor prático reflexivo; a profissionalização docente; e o repertório de conhecimentos do ensino. Portanto, de forma convergente ou não, essas linhas investigativas buscam responder a questão “o que o professor deve saber, ou sabe para ensinar”.

No âmbito dos saberes docentes, o termo “saber” está relacionado a uma forma de racionalidade de natureza argumentativa e social, ou seja, a noção de saber é entendida com relação “aos discursos e às ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificativa racional” (Gauthier et al., 1998, p. 336). Nesse sentido, o saber é racional sem ser científico, é um saber “prático implicado na ação” e caracterizado por uma dimensão pessoal e social cuja mobilização se dá no contexto do trabalho docente. A partir dessa concepção de saber, Gauthier et al. consideram pertinente e relevante a determinação de um reservatório de conhecimentos para o ensino, na medida em que os professores são reconhecidos como sujeitos capazes de “racionalizar sua própria prática”, justificando seus discursos e ações.

Nesse sentido, o reservatório de conhecimentos<sup>4</sup> dos professores corresponde a um conjunto de

saberes relacionados especificamente com o ofício de ensinar, que envolvem: a formação universitária específica; a socialização profissional a partir de uma prática docente; o contexto específico de trabalho – a escola; a ação pedagógica e uma tradição de ensino como pano de fundo (Gauthier et al., 1998, p. 344). Assim, os saberes docentes, como perspectiva teórico-investigativa para a profissionalização do professor, são definidos como uma diversidade de conhecimentos, competências e habilidades que caracterizam e devem ser inerentes ao profissional professor (Gauthier et al., 1998; Shulman, 1986, 1987;<sup>5</sup> Tardif, 2002). Considerando que toda profissão necessita de um corpo de saberes que a caracterize, identificar a natureza dos saberes docentes e o seu “repertório de conhecimentos” é relevante para a valorização epistemológica, social e política da profissão de professor. A seguir, destacamos como os estudos sobre os saberes docentes estão sendo abordados por pesquisadores norte-americanos – Lee Shulman, Clemon Gauthier e Maurice Tardif – e pela brasileira Selma Pimenta.

Lee Shulman (1986, 1987) se destaca como um dos precursores da pesquisa sobre os saberes docentes (*knowledge base*). Seus estudos estão relacionados com os processos cognitivos de aprendizagem docente e com o desenvolvimento de políticas de formação e avaliação de professores. Nesse sentido, o autor pretende identificar que saberes são inerentes à profissão docente; quais são suas características; quais são suas fontes sociais; e como se processa na mente dos professores a relação entre conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico. Seus estudos questionam as pesquisas educacionais norte-americanas centradas, principal-

<sup>2</sup> Gauthier et al. (1998) classificam as pesquisas norte-americanas na área de formação de professores em três grandes paradigmas de investigação: *processo-produto*, *cognitivismo* e *interacionismo-subjetivista*. Esses paradigmas apresentam metodologias diferenciadas de investigação e resultados distintos quanto à análise do fenômeno estudado. As pesquisas *processo-produto* têm uma perspectiva de observação comportamental que associa o processo de ensino do professor com o produto de aprendizagem dos alunos. Seus resultados se baseiam, principalmente, em dados quantitativos. As pesquisas *cognitivist* abrangem um leque de temáticas fundamentadas na psicologia cognitivista e nos processos mentais de ensino e aprendizagem (do professor e do aluno). O *interacionismo-subjetivista* aglutina diferentes paradigmas teórico-investigativos, como a fenomenologia, a etnometodologia, o interacionismo simbólico e a etnografia. Essas abordagens teóricas adotam metodologias de pesquisa qualitativa, onde a subjetividade do indivíduo e as interações sociais são objeto de investigação.

<sup>3</sup> É importante destacar que cada uma das linhas teórico-investigativas citadas se dividem em várias temáticas de pesquisa e têm se aperfeiçoado e desenvolvido ao longo do tempo. Elas não são fechadas em si mesmas e apresentam resultados que se complementam e que aprofundam a discussão sobre a formação de professores. Para aprofundar o tema, consultar literatura específica.

<sup>4</sup> Gauthier et al. (1998) adotam o termo “reservatório de conhecimentos” para especificar os saberes docentes em um sentido amplo, correspondente ao conceito anglo-saxônico de *knowledge base for teaching*. O termo “repertório de conhecimentos”, também cunhado pelos autores, é menos abrangente e é empregado para designar os saberes dos professores restritos à ação pedagógica, ou seja, saberes que “remetem diretamente aos resultados das pesquisas sobre o gerenciamento da classe e o gerenciamento do conteúdo” (Gauthier et al., p. 18). Os autores afirmam que “o *repertório de conhecimentos* representa um subconjunto do *reservatório geral de conhecimentos* do professor e tem origem nas pesquisas realizadas nas salas de aula” (Gauthier et al., 1998, p. 18, grifo nosso).

<sup>5</sup> Segundo Shulman (1987, p. 4), os defensores da profissionalização docente acreditam existir uma base de conhecimentos para o ensino (*knowledge base*) que corresponde a um conjunto codificado ou codificável de conhecimento, habilidade, compreensão, e tecnologia, de ética e disposição, e de responsabilidade coletiva, como também um meio de representá-lo e comunicá-lo.

mente, na conduta e atitudes do professor, e defendem a integração entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico, o que ele denominou de conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986). Segundo Borges (2001, p. 66), o trabalho de Shulman destaca a “compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre estes conteúdos e o ensino”. Essa compreensão do conteúdo a ser ensinado, as metáforas e analogias utilizadas pelo professor para compreender e transmitir o conteúdo para os alunos é foco de interesse de Shulman como análise de eficiência docente.

A partir de suas pesquisas, o autor desenvolve sua teoria sobre os saberes docentes (*knowledge base*) que contempla as seguintes tipologias e características: 1) três tipos principais de saberes centrados no conteúdo: conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico geral e conhecimento curricular (o pesquisador observa que outros conhecimentos estão integrados a esses três conhecimentos básicos, como o conhecimento sobre os alunos, sobre fins e objetivos da educação e sobre o contexto educacional); 2) a ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo, que representa um amálgama de conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico; 3) três formas de representação desses saberes:<sup>6</sup> conhecimento proposicional, conhecimento de caso e conhecimento estratégico; e 4) o processo de razão e ação pedagógica, que englobam as seguintes fases cíclicas: compreensão, transformação (preparação, representação, seleção e adaptação), instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. O trabalho de Shulman é criticado por enfatizar a relação do professor com o conhecimento da matéria a ser ensinada, numa perspectiva tradicionalista, não considerando outras instâncias e variáveis inerentes à prática docente, como o contexto político e social da educação (Gauthier et al., 1998; Zeichner, 1993).

O trabalho do canadense Clemont Gauthier e de seus colaboradores (Gauthier et al., 1998), por sua vez, propõe a sistematização do repertório de

conhecimentos do professor com fins a elaborar uma nova teoria da pedagogia, como sugere o título do seu livro publicado no Brasil: *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente*. A argumentação teórica dos autores defende a existência de um repertório de conhecimentos dos professores, construído no trabalho docente e nas interações sociais, caracterizando um saber que é social, plural e fundamentado numa razão prática. Nesse sentido, Gauthier et al. defendem os professores como produtores de conhecimento e como sujeitos capazes de argumentar e racionalizar a sua ação pedagógica. Os pesquisadores afirmam que os professores devem desenvolver uma racionalidade prática que é deliberativa e direcionada para a ação docente.

Nessa linha argumentativa, Gauthier et al. enfatizam o saber da ação pedagógica,<sup>7</sup> que se manifesta a partir da reflexão sobre a prática docente e de sua socialização, ou seja, “é o saber da experiência do professor a partir do momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula”<sup>8</sup> (Gauthier et al., 1998, p. 33). Gauthier et al. (1998, p. 34) consideram o saber da ação pedagógica essencial para a profissionalização do ensino: “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”. Esse saber estrutura o que os autores denominam de repertório de conhecimento do professor.

O pesquisador Maurice Tardif (2002) trabalha na mesma linha investigativa de Gauthier et al. (1998), e defende o estudo da natureza dos saberes docentes como fundamento de uma epistemologia da prática dos professores. Nessa perspectiva, concordando com Gauthier et al. (1998), o autor considera que os saberes dos professores apresentam determinadas características que englobam o trabalho docente e suas interações sociais. Assim, os saberes dos professores se configuram num corpo de conheci-

<sup>6</sup> Shulman (1986) entende que as três grandes categorias de saberes docentes (matéria, pedagógico e curricular) estão organizadas e estruturadas nessas três formas de conhecimento: conhecimento proposicional, que corresponde aos princípios, normas e valores que orientam as práticas docentes; conhecimento de caso, fruto de um estudo, de uma compreensão, de uma explicação e de uma interpretação de um caso prático; e o conhecimento estratégico, que se manifesta nas situações de conflito entre princípios ou entre casos práticos, e que exige do professor um julgamento e uma ação deliberativa.

<sup>7</sup> Gauthier et al. (1998) reconhecem a seguinte tipologia de saberes: disciplinar, curricular, das ciências da educação; da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica. Esses saberes compreendem o reservatório de conhecimentos do professor, ou *knowledge base*.

<sup>8</sup> Para Gauthier et al. (1998), as pesquisas em sala de aula estão relacionadas com a própria reflexão sobre a prática docente, numa perspectiva de racionalização da mesma. Os autores defendem o desenvolvimento da investigação, da argumentação e da justificação da ação docente. Contudo, é importante que essas pesquisas sejam comunicadas e divulgadas no meio educacional e acadêmico. Nesse sentido, os saberes da experiência devem ser analisados criticamente e transformados em saberes da ação pedagógica compartilhados socialmente (Gauthier et al., 1998, p. 332-349).

mentos, competências e habilidades que, apesar de específico a cada professor, se mostra relacional e dialógico com a sociedade. Seu argumento está centrado na idéia de que o saber é social, plural, temporal e contextual. Isso porque: 1) é partilhado coletivamente; 2) é subordinado e pertencente a um sistema; 3) seus “objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais”; 4) é vinculado a um processo histórico cultural; e 5) é adquirido no contexto de uma “socialização profissional” (Tardif, 2002). Nas palavras do autor o saber dos professores não é de “foro íntimo”

[...], mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade. (Tardif, 2002, p. 15).

Em sua tipologia dos saberes docentes, Tardif (2002) aponta quatro categorias básicas: os saberes disciplinares; os saberes da formação profissional (pedagógicos e das ciências da educação); os saberes curriculares; e os saberes experienciais. O autor enfatiza que sua classificação está baseada na origem social dos saberes e na sua integração no magistério, onde a experiência cotidiana tem papel primordial na mobilização desses saberes.

Os saberes experienciais ou práticos, contudo, são analisados e compreendidos pelo autor como os saberes produzidos pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Tardif (2002) afirma que esses saberes “se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*<sup>9</sup> e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Não estão sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (Tardif, 2002, p. 49).

Em sua dinâmica cotidiana, os saberes experienciais agem sob situações concretas e inusitadas do dia-a-dia, que não são passíveis de soluções acabadas, mas exigem improvisação e habilidade pessoal. Contudo, esses saberes são também com-

partilhados na relação com outras pessoas. Nessa perspectiva, os saberes experienciais têm como objeto de interação: os seus pares e demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas a que está submetida sua prática; a instituição como meio organizador e composto por funções diversificadas (Tardif, 2002, p. 50).

No Brasil, os estudos sobre os saberes docentes começaram a ser desenvolvidos após a publicação de artigo de Tardif, Lessard e Lahaye em 1991.<sup>10</sup> Dentre as publicações nacionais, os estudos de Selma Pimenta (1999) são referência e analisam o papel da pedagogia e da didática para a formação de professores. Na opinião da pesquisadora, a pedagogia, enquanto conhecimento *da e para* a prática profissional, deve dotar o professor de uma análise reflexiva sobre sua ação docente. Nesse sentido, Pimenta (1999) enfatiza os saberes pedagógicos na formação dos professores, afirmando que para se viabilizar a transformação da prática docente é importante ampliar a consciência dos professores sobre sua própria prática. Baseada nesses princípios, Pimenta (1999) considera como saberes da docência: os saberes da experiência (como aluno e como professor), os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos, ênfase de seus estudos, são os saberes relacionados com a didática e com o saber ensinar. Eles englobam a reflexão sobre a ação, num diálogo teórico-prático para conscientização da prática docente e produção de conhecimento. A prática docente é vista, pela autora, como lugar de excelência para se desenvolver o conhecimento pedagógico, pois lá encontramos elementos importantes, como

[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente. (Pimenta, 1999, p. 27).

Assim, Pimenta (1999) reafirma a relevância da dimensão crítico-reflexiva e de pesquisa da prática docente, destacando a importância de sua articulação com a teoria, para que o professor possa ser autor e ator de sua profissionalidade.

Ao analisar as concepções teóricas sobre os saberes docentes desenvolvidas por Shulman (1987),

<sup>9</sup> *Habitus*, conceito utilizado por Bourdieu que se refere “a esquemas interiorizados que organizam as experiências sociais e permite gerá-las” (Tardif, 2002, p. 71).

<sup>10</sup> Desde então, artigos teóricos e relatos de pesquisas vêm sendo publicados na área da educação em anais de congressos (Anped e Endipe) e periódicos nacionais, como o dossiê *Os Saberes Docentes e sua Formação*, da revista *Educação & Sociedade*.

Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999), podemos observar que essas concepções convergem para um aspecto comum: a valorização dos saberes relacionados com a ação docente propriamente dita, ou seja, a ação pedagógica que é vivenciada no cotidiano educacional. Esses saberes, sistematizados pelos autores, caracterizam o ato de ensinar e se configuram como um saber plural, “sincrético”, contextual e temporal, onde teoria e prática, conteúdo e didática se integram. Não é possível isolá-los na ação docente, pois estão amalgamados na prática do professor.

Essa breve síntese não esgota a complexidade dos elementos envolvidos na prática docente, mas apresenta o campo teórico-investigativo dos saberes docentes, que consideramos referência teórica significativa para a caracterização da profissão de professor de música.

### **A pesquisa em educação musical sob a perspectiva teórica dos saberes docentes**

Parafraseando Gauthier et al. (1998), podemos afirmar que, também, na educação musical, a temática dos saberes docentes tem sido abordada direta ou indiretamente em diferentes pesquisas. No primeiro caso, de forma direta, o tema tem sido estudado em trabalhos que adotam o referencial teórico dos saberes docentes para discutir a natureza e características do conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que são mobilizados pelo professor de música em seu trabalho docente. De forma indireta, a temática aparece em pesquisas sob outros enfoques teóricos, como: o pensamento do professor; o professor como prático-reflexivo; as competências docentes; o conhecimento prático dos professores; a identidade profissional dos professores de música; e outras investigações relacionadas com a formação inicial e continuada de professores de música. Esses estudos retratam a diversidade de pesquisas na área e apresentam tendências teóricas que visam conhecer e qualificar a formação e atuação do professor de música.

Portanto, investigar a natureza dos saberes docentes e a forma como eles se manifestam nas áreas específicas do conhecimento humano é questão central para a profissionalização docente. Nesse sentido, o estudo sobre os saberes aborda elementos significativos para a compreensão da profissão de professor de música, pois considera as vári-

as dimensões do seu trabalho docente, como: 1) a diversidade de contextos músico-educacionais; 2) as suas especificidades músico-pedagógicas; 3) as interações sociais entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical; 4) a socialização profissional; 5) as implicações epistemológicas, sociais e políticas para a educação musical como área de conhecimento. Nessa direção, apresentamos alguns trabalhos em educação musical que têm investigado, de alguma forma, essa temática em âmbito internacional e nacional.

Na literatura internacional, Liora Bresler (1993, 1994/95), analisando as transformações temáticas e metodológicas ocorridas na pesquisa educacional norte-americana nas décadas de 1980 e 1990, procura identificar as influências dessas mudanças na pesquisa em educação musical. Ela destaca a utilização de uma visão “interna”<sup>11</sup> do conhecimento dos professores em oposição à abordagem “externa” utilizada nas pesquisas experimentais. Em sua análise, a autora enfatiza que a pesquisa sobre os saberes docentes, em educação musical, apresenta novas abordagens metodológicas, sendo influenciada pela pesquisa qualitativa. Ela considera que a pesquisa sobre o conhecimento dos professores é contextual e interativa, envolvendo o cenário do trabalho docente (sala de aula, escola, política educacional) e as interações sociais inerentes a esse contexto (professores, alunos, administradores e pais). Nesse sentido, as pesquisas apresentadas pela autora adotam metodologias distintas, como *surveys*, estudos de caso, pesquisa ação, entre outras. As temáticas abordadas, por sua vez, relacionam os saberes docentes dos professores de música com o seu pensamento prático reflexivo, a eficiência docente e o desenvolvimento profissional.

Os trabalhos de Lennon (1997), Raiber (2001) e Stegman (1996), por exemplo, têm em comum a análise da prática reflexiva do professor sobre suas atividades músico-pedagógicas, enfocando, respectivamente, as práticas docentes de: professores de piano, professores de instrumento e professores de canto coral. Esses estudos, a partir de diferentes metodologias de pesquisa, apresentam resultados que apontam para: a importância do conhecimento tácito do professor, o reconhecimento da atitude reflexiva e da experiência como elemento prognóstico da eficácia do ensino, e a constatação de que as imagens dos professores, traduzidas por meio de

<sup>11</sup> Liora Bresler (1993, 1994/95) destaca a contribuição da pesquisa qualitativa na valorização do conhecimento dos professores sobre sua prática docente, privilegiando uma referência interna do sujeito envolvido no processo (postura *êmica*), em oposição aos estudos experimentais que privilegiavam a perspectiva do especialista, numa atitude de análise dos comportamentos e atitudes observáveis (postura *ética*).

suas percepções, seus pensamentos interativos, suas reflexões e sua ação na prática, guiavam e estruturavam suas interações com os alunos na sala de aula.

De forma semelhante, os trabalhos de Coleman (1999), Broyles (1997), Schmidt (1994, 1998), Snyder (1996) e Drafall (1991) (apud Rideout; Feldman, 2002) também enfatizam a importância da reflexão sobre a prática docente. Esses estudos tomam como referência o estágio curricular supervisionado na formação do professor de música e destacam o desenvolvimento da prática docente dos licenciandos, considerando as percepções dos estagiários sobre ser professor, sobre o conteúdo da matéria a ser ensinado e sobre as interações sociais na sala de aula.

As pesquisas internacionais citadas apresentam a necessidade de se considerar, na formação docente e na prática pedagógico-musical, um exercício analítico e crítico que proporcione o desenvolvimento profissional do trabalho docente. Nesse sentido, observamos que a ênfase em investigações que destaquem os processos de aquisição dos saberes, especialmente os saberes da experiência, e a sua análise crítico-reflexiva podem trazer significativa contribuição para o reconhecimento dos processos de construção profissional dos professores de música.

No Brasil, os temas investigados nas pesquisas em educação musical têm, também, apresentado diferentes abordagens metodológicas e temáticas que apresentam uma relação, direta ou indireta, com o referencial teórico dos saberes docentes. O trabalho de Requião (2002a, 2002b), especificamente, procurou identificar os saberes e competências desenvolvidas pelos professores de música das escolas alternativas do Rio de Janeiro: os músico-professores. Os resultados da investigação apontam para: 1) a valorização dos saberes práticos ou experienciais (Tardif, 2002), relacionados com “a ‘especialidade’ do músico-professor e fruto de sua atividade artístico-musical” (Requião, 2002b, p. 430); 2) a necessidade de sistematização de saberes que integrem o conhecimento musical e o cotidiano profissional do estudante de música; e 3) a ausência de articulação dos saberes das IES de música com os saberes do cotidiano profissional do músico. Portanto, para a autora, os saberes desenvolvidos pelos docentes das escolas alternativas são saberes profissionais específicos, que vêm a atender às necessidades de profissionalização do músico popular e estão diretamente relacionados com o “saber-fazer” do músico-professor.

Os saberes docentes dos professores de piano, por sua vez, foi investigado por Araújo (2005),

que propôs o reconhecimento dos saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano ao longo do desenvolvimento da carreira profissional. Sua proposta foi executada por meio de um estudo multicase, orientado por um estudo de desenvolvimento de corte transversal, no qual participaram três professoras de piano em diferentes etapas da carreira. Nesse estudo, o reconhecimento dos saberes teve como principal elemento norteador a dimensão temporal no processo de aquisição e formatação dos mesmos. A discussão sobre os saberes docentes dos professores de piano considerou a seguinte tipologia: saberes disciplinares – oriundos da formação inicial e emergente; saberes curriculares; saberes da função educativa; e saberes experienciais. Em suas análises, a autora apontou para o papel fundamental que a temporalidade desempenha no processo de consolidação do repertório de saberes, destacando, especialmente, a função dos saberes experienciais nesse processo.

Na educação básica e em escolas de música, Bellochio (2003) pretende identificar, no depoimento de professores de música, quais são os saberes docentes considerados importantes no exercício de suas práticas profissionais. Para Bellochio (2003), o relato de indivíduos que estão atuando favorece, particularmente, o reconhecimento dos conhecimentos práticos, que por sua vez são alicerçados em argumentos que justificam as suas tomadas de decisões, caracterizando uma racionalização prática da docência (Gauthier et al., 1998). A pesquisa, que vem sendo realizada na cidade de Santa Maria (RS) com professores de música licenciados ou não, tem como um dos objetivos compreender as relações efetuadas pelo educador entre o conhecimento musical e o conhecimento pedagógico, bem como a articulação dos mesmos na sua prática profissional. Os resultados preliminares apontam para a predominância dos saberes experienciais, especialmente no caso dos professores que não tiveram uma formação pedagógico-musical.

Outro foco de pesquisa investiga a formação inicial de professores de música, e busca compreender a relação entre a formação e a prática docente dos licenciandos, bem como os problemas e dilemas frequentemente vivenciados em seu processo formativo. Cereser (2003) discute, sob a ótica dos licenciandos de música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor de música. A pesquisa ouviu alunos formandos de três universidades federais do Rio Grande do Sul, e observou que a formação dos alunos reflete as perspectivas acadêmica, técnica e prática com enfoque tradicional, segundo

categorização de Pérez-Gómez. Essas categorias formativas valorizam os conhecimentos teóricos a serem reproduzidos na prática docente e favorecem o distanciamento entre a formação e a realidade pedagógico-musical. A pesquisa aponta, pois, para a formação docente que privilegie a reflexão sobre ação pedagógica e a articulação entre os saberes vivenciados e adquiridos pelos alunos em formação.

A pesquisa desenvolvida por Mateiro (2003a, 2003b), por sua vez, investiga como se articulam as condições curriculares, organizativas e pessoais no estágio curricular supervisionado (*practicum*), a partir do relato de três estagiárias do curso de Licenciatura em Música no Estado de Santa Catarina. As estagiárias relatam dificuldades em articular os conhecimentos pedagógicos, curriculares e disciplinares, adquiridos no curso de formação de professores, com as situações de ensino e aprendizagem experienciadas em suas práticas docentes. Tais dificuldades, para a pesquisadora, seriam de ordem didático-pedagógica, e estão relacionadas com o desenvolvimento dos saberes da ação pedagógica na articulação entre teoria e prática. Em sua análise, Mateiro (2003a, 2003b) defende a formação pedagógica articulada com práticas docentes contextualizadas; a integração teoria e prática; a reflexão sobre a ação pedagógica; o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo; e a realização de projetos de pesquisa relacionados, especificamente, com a prática docente dos licenciandos.

Os estudos apresentados demonstram a natureza plural, sincrética, temporal, pessoal e social dos saberes docentes, e representam uma nova perspectiva teórico-investigativa para as pesquisas sobre e do professor de música no Brasil. Contudo, também revelam a abrangência temática e as possibilidades investigativas desse referencial. Nesse sentido, é importante o incentivo à realização de pesquisas e indagações que identifiquem e delimitem o reservatório de conhecimentos do professor de música, como um meio de estruturar e validar os saberes do professor sobre sua prática pedagógico-musical.

### Considerações finais

Consideramos que as pesquisas baseadas no referencial teórico dos saberes docentes possibilitam a observação de características específicas para o reconhecimento da prática músico-pedagógica. Tais características podem incluir, dentre outras, as seguintes temáticas: 1) os saberes profissionais específicos do professor de música; 2) o estudo das fontes sociais de aquisição desses saberes; 3) o significado da experiência e da temporalidade no

desenvolvimento da carreira profissional docente; 4) as diferentes especialidades da profissão de professor de música; 5) as lacunas e a falta de articulação entre a formação docente e a atuação profissional do músico.

Quanto à primeira temática apontada, os saberes profissionais específicos do professor de música, reconhecemos que é urgente e relevante discutir e identificá-los na formação de professores de música. Para isso, devemos considerar as características singulares da atividade pedagógico-musical, que ocorre em múltiplos contextos educacionais, configurando múltiplos saberes. Portanto, a identificação de um repertório de saberes profissionais poderia oferecer contribuições teórico-pedagógicas tanto para os processos de reestruturação curricular dos cursos de graduação em música nas universidades brasileiras quanto para as discussões sobre profissão e contexto laboral.

O estudo das fontes sociais de aquisição dos saberes, segunda temática apresentada, implica contribuição significativa para analisar os processos sócio-interativos envolvidos na aquisição e mobilização dos conhecimentos para o exercício profissional. Essa temática valoriza, portanto, a necessidade de se considerar os diferentes contextos envolvidos na configuração e formatação dos saberes docentes. Nesse processo estariam incluídas todas as vivências formativas do sujeito associadas ao exercício de sua atividade docente, ou seja, aulas particulares, o conservatório, a graduação, a pós-graduação, os diversos cursos realizados, como também as experiências adquiridas nos contatos sociais: seu ambiente familiar, sua comunidade, seus pares profissionais, seus alunos, entre outros.

A terceira temática apontada, significado da experiência e da temporalidade no desenvolvimento da carreira profissional docente, envolve os estudos que focalizam a carreira profissional como instrumento de reconhecimento e legitimação dos processos de aquisição dos saberes experienciais. Tais processos podem gerar, também, a validação e formatação de saberes adquiridos na formação docente ou na experiência docente, bem como subsidiar, junto a outros fatores, o desenvolvimento profissional do professor de música.

As diferentes especialidades da profissão de professor de música, quarto enfoque de nossa análise, representa um desdobramento da pesquisa à luz dos estudos sobre os saberes docentes. Essas investigações trariam em sua discussão a necessidade de reconhecimento de diversos e diferentes repertórios de saberes referentes às inúmeras possi-



bilidades de exercício profissional do docente de música no Brasil. Estudar essas especialidades e especificidades da profissão do professor de música é relevante para reconhecer os saberes profissionais necessários à atuação docente, e contribuiria não apenas com a orientação profissional, mas também com a discussão epistemológica sobre a formação e atuação profissional do professor de música.

Por fim, acreditamos que essas temáticas de pesquisa possam contribuir de forma significativa para as discussões sobre as lacunas encontradas na falta de articulação entre a formação e a atuação profissional, quinta temática apresentada. Nesse sentido, o estudo dos saberes docentes do professor de música seria norteador do processo de formação docente, que englobaria não apenas os conhecimentos vinculados aos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação (entre outros), mas também aos saberes experienciais. Estes últimos saberes, em nossa opinião, favoreceriam especialmente a articulação entre os processos de formação docente e a atuação profissional.

Defendemos a necessidade de ampliar o leque de pesquisas sobre os saberes docentes para a melhor compreensão e otimização dos processos de formação, atuação e desenvolvimento da carreira de professores de música. A defesa de uma profissão implica, necessariamente, a identificação de seus fundamentos para reconhecê-la como tal. No entanto, nossa compreensão sobre os saberes docentes do professor de música ainda é incipiente, e a discussão sobre a profissão de professor de música, à luz desse referencial, poderá nos fornecer subsídios

para aprofundar e compreender a prática pedagógico-musical.

Nessa perspectiva de investigação, a prática docente contextualizada é o grande foco de interesse. No ato de ensinar o professor não somente mobiliza saberes, mas efetivamente constrói novos saberes. Esses saberes não devem permanecer obscuros e restritos à sala de aula do professor, mas devem emergir da pesquisa, da reflexão sobre a prática, do diálogo entre os pares, do trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores. Na aproximação entre teoria e prática e entre pesquisa e ação docente, os saberes da ação pedagógica ou da experiência – conforme categorização de Tardif (2002) – apresentam uma nova dimensão profissional, e devem ser sistematizados, conhecidos, difundidos e compartilhados.

Conhecer o “repertório de conhecimentos” do professor de música pressupõe valorizar profissionalmente saberes que identificam a sua ação docente, o qualificando como profissional. Desse modo, poderemos falar de uma *práxis* docente que é refletida e dialógica, pois é discutida entre os pares num processo de socialização profissional. Assim, concluímos afirmando que o debate científico torna-se fundamental para o desenvolvimento de programas formativos sólidos, comprometidos com a realidade educacional brasileira. Tal debate, embasado no estudo sobre os saberes docentes, vem contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e valorização do conceito de profissionalidade na docência em música.

## Referências

- ARAÚJO, Rosane Cardoso. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BELLOCHIO, Claudia. Saberes docentes do educador musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 174-181.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*: dossiê: os saberes dos docentes e sua formação, Campinas: CEDES, ano 22, n. 74, p. 59-76, abril 2001.
- BRESLER, Liora. Teacher knowledge in music education research. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, University of Illinois at Urbana-Champaign, n. 118, p. 1-20, 1993.
- \_\_\_\_\_. Teacher knowledge: a framework and discussion. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, University of Illinois at Urbana-Champaign, n. 123, p. 26-30, 1994/95.
- CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. Dissertação (Mestrado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- GAUTHIER, Clemon et al. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Ijuí, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- LENNON, Mary. Teacher thinking: a qualitative approach to the study of piano teaching. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, University of Illinois at Urbana-Champaign, n. 131, p. 35-36, 1997.
- MATEIRO, Teresa A. N. Las prácticas de enseñanza em la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação – Educação Musical)–, Universidad del País Vasco, Bilbao, 2003a.

\_\_\_\_\_. El debate sobre el practicum y sua relación en la formación del professorado de música. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v. 14, n. 22, p. 5-34, junho 2003b.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAIBER, Michael A. *An investigation of the relationship between teacher's engagement in reflective practice and music teaching effectiveness*. Tese (PhD)—University of Oklahoma, 2001.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemon. *Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REQUIÃO, Luciana P. de S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 59-67, setembro 2002a.

\_\_\_\_\_. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: Abem, 2002b. p. 426-433.

RIDEOUT, Roger; FELDMAN, Allan. Research in music student teaching. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: University Press, 2002. p. 874-886.

STEGMAN, Sandra F. An investigation of secondary choral music student teacher's perceptions of instructional successes and problems as they reflect on their music teaching. Tese (PhD)—The University of Michigan, 1996.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, American Educational Research Association (AERA), v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

\_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: foundations of New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD; LAHAYE. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Porto Alegre: Pannônica, 1991. (Teoria & Educação, n. 4).

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

*Recebido em 29/06/2006*

*Aprovado em 21/07/2006*

# *Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos*

Mônica de A. Duarte

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)  
monduarte@terra.com.br

Tarso Bonilha Mazzotti

Universidade Estácio de Sá  
tarsomazzotti@uol.com.br

**Resumo.** Neste artigo, apresentamos o resultado de análise retórica dos discursos sobre música, recolhidos por meio de entrevistas aplicadas a 20 professores de música, atuantes em escolas do município do Rio de Janeiro. Explicitaremos as figuras de linguagem presentes nesses discursos, entendidos como epítomes de linhas de raciocínio ou de processos de significação. Por meio dessa análise, apreendemos a representação de "música" construída pelos professores entrevistados. Depreendemos um forte consenso entre todos os professores entrevistados: o caráter romântico da definição de música, convergindo para a metáfora /música é VIDA/. A concepção romântica na constituição do sentido de música como expressão das emoções não deixa espaço para a interação entre os homens no processo de significação, apenas para algo transcendente que opera através dos homens. Essa maneira de ver nega a negociação presente em qualquer trabalho de produção de conhecimento e nega, também, as situações argumentativas próprias deste trabalho.

**Palavras-chave:** música, representação social, ensino fundamental

**Abstract.** In this article, we present the result of the speeches rhetorical analysis on music, collected through interviews applied to twenty music teachers, who are active in schools of Rio de Janeiro district. We will evidence the figures of speech present in those speeches, understood as epitomes of reasoning lines or significance processes. Throughout that analysis, we apprehended the representation of "music" built by the interviewed teachers. We inferred a strong consent among all the interviewed teachers: the romantic character of the music definition, converging on the metaphor /music is LIFE/. The romantic conception in the constitution of the music sense as expression of emotions doesn't give space for the human beings interaction in the significance process, but for something that is transcendent and that operates through the human beings. This way of thinking denies the negotiation present in any work of knowledge production and denies, also, the argumentative situations proper to this work.

**Keywords:** music, social representation, elementary and middle education

A produção de discursos expressa processos de significação. Chegamos a esse pressuposto por meio de trabalhos de investigação que desenvolvemos há alguns anos com os fundamentos da teoria das representações sociais tal como foi apresentada e desenvolvida na França por Serge Moscovici (1978; 1985) e Denise Jodelet (2001). A teoria enfatiza o papel da interação social na produção dos signifi-

cados ou representações (Duarte, 1997, 1998, 2002a; 2005a, 2005b, 2005c; Duarte; Alves-Mazzotti, 2001; Duarte; Mazzotti, 2004a, 2004b, 2004c, 2005). Essa ênfase é reforçada com a sistematização do que ficou conhecido como A Virada Retórica da Filosofia (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000; Carrilho, 1994a, 1994b; Meyer, 2002; Reboul, 2000), que retoma a relação clássica da retórica para compreender a pro-

dução de significados ou representações: *ethos-pathos-logos* ou orador-auditório-discurso encontram-se unidos de maneira inextrincável no processo de significação (Meyer, 2002). Sendo assim, a abordagem teórico-metodológica apresentada nos estudos da Virada Retórica é adequada para a explicitação dos significados ou representações e do processo de sua construção. Os argumentos das pessoas são justificativas para as escolhas e/ou tomadas de decisão e encontram-se epitomados em figuras ou em tropos apresentados nos discursos. A metáfora, aqui entendida como figura do pensamento, é o fundamento para a construção dos epítomes dos argumentos (Fahnestock, 1999).

Neste artigo, apresentamos o resultado de análise retórica dos discursos sobre música, recolhidos por meio de entrevistas<sup>1</sup> aplicadas a 20 professores de música, atuantes em escolas do município do Rio de Janeiro. Explicitaremos as figuras de linguagem presentes nesses discursos, entendidos como epítomes de linhas de raciocínio ou de processos de significação. Por meio dessa análise, entendemos termos apreendido a representação de “música” construída por esses professores.

Os excertos das falas dos professores são tratados aqui como exemplos ou “provas pelo discurso”, no quadro da indução (Wolff, 1993), das linhas de raciocínio epitomadas pelas figuras de linguagem. Esse é o modo de argumentar que escolhemos para, então, chegar à metáfora que permeia o trabalho da significação do ensino de música na escola.

Para o tratamento das argumentações, seguimos os seguintes passos: analisamos os argumentos, identificando as figuras de linguagem, buscando sua estrutura semântica e encontrando os aspectos recorrentes em todo o material, constituindo, assim, a base para o agrupamento do resultado da análise em categorias. Uma vez que buscamos identificar o processo de significação que pode ter fundamentado a construção dos argumentos por meio das figuras de linguagem, verificamos que um mesmo professor apresentou argumentos que foram agrupados em mais de uma categoria.

Os excertos dos discursos, apresentados neste artigo, serão seguidos pela indicação da ordem em que cada professor foi entrevistado (P1, P2,...).

### Música é linguagem

Como já expusemos em Duarte; Mazzotti, (2004a, 2004b), agrupamos os argumentos dos professores entrevistados em três categorias. A primeira, que compreende a maioria dos argumentos apresentados (19 professores), é sustentada pelo entendimento de que música é linguagem, veículo para a expressão dos sentimentos e comunicação do homem com o mundo:

Eu diria que música é uma das formas de comunicação, de expressão. A música nos põe em contato conosco mesmos, com o universo, ela expressa emoções, idéias, ela comunica sentimentos também. Eu acho que a música, se a gente pudesse resumir, seria uma forma de comunicação e expressão, ela é emoção. (P19).

Nessa fala, pela gradação,<sup>2</sup> P19 amplifica o sentido de música: de meio ou veículo de comunicação e expressão, no início da argumentação, ela passa a ser apresentada, ao final da série, como a própria emoção. A amplitude do campo de atuação da música como veículo de “comunicação e expressão” também é expressa pela gradação: a música atingiria desde o âmbito mais íntimo da pessoa (“nos põe em contato conosco mesmo”) até todo o “universo”.

Música não é só uma linguagem, é uma linguagem que sensibiliza. (P13).

A figura depreendida no exemplo acima também é a gradação, mas nessa série os membros se sobrepõem. Séries justapostas são usadas para estabelecer relações e cadeias causais, são usadas para dissolver diferenças estabelecidas entre categorias ou então para reconfigurar um domínio conceitual, substituindo diferenças de qualidade por diferenças de intensidade. P13, por meio do seu discurso, busca veicular a hierarquia da música sobre as demais linguagens por sua maior capacidade de sensibilizar as pessoas. Além disso, se houvesse algum antagonismo entre linguagem e sensibilização, ele é anulado pela adjetivação da música como “lin-

<sup>1</sup> As entrevistas foram desenvolvidas por nossos alunos da disciplina Prática de Ensino, do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), no segundo semestre de 2002. Nossos alunos desenvolveram a entrevista como uma das tarefas curriculares da disciplina, visando conhecer os “saberes profissionais” dos professores de música e compreender como eles utilizam e mobilizam esses saberes no seu trabalho cotidiano em escolas públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. As escolas em que esses professores atuam fazem parte da rede oficial de ensino, tanto do âmbito municipal quanto estadual e federal. Para mais informações sobre os aspectos da metodologia desenvolvida, coerentes com a teoria que embasa esse trabalho, ver Duarte; Mazzotti (2004c).

<sup>2</sup> A gradação é figura de linguagem que se faz por meio de uma seqüência cujos elementos compartilham um atributo em grau crescente ou decrescente (Reboul, 2000).

guagem que sensibiliza". Os professores entrevistados, ao categorizarem música como linguagem,<sup>3</sup> entendem-na como comunicação e expressão dos sentimentos e das emoções das pessoas.

Acho que a gente pode fazer várias leituras de mundo sob várias formas. E através da música. Essa é uma forma. Música é uma forma de fazer uma leitura de mundo e de se comunicar com esse mundo. E aí tem toda uma perspectiva reflexiva e crítica em cima dessa utilização da música como um instrumento de comunicação. (P1).

Por meio da gradação, P1 busca persuadir o auditório para a sua definição: "Música é comunicação". Percebemos a tática argumentativa de construir etapas no raciocínio para se chegar à conclusão, corroborando aquela definição. Cada elemento subsequente da série é embutido em inclusões sucessivas: existem muitas maneiras de se fazer leituras de mundo; a música é uma delas; com a música estabelecemos comunicação com o mundo; então, a música é um instrumento de comunicação.

A concepção da arte como expressão e comunicação, com bases românticas, já estava presente no Parecer 540/77, que regulamentava o desenvolvimento da disciplina Educação Artística, a qual englobava a educação musical.<sup>4</sup> Pela faixa etária dos professores entrevistados, de 25 a 45 anos, inferimos que muitos deles cursaram a disciplina Educação Artística como parte de Comunicação e Expressão, podendo, ainda hoje, construir conceitos sobre música fundados nessa concepção.

Pelo menos até a Resolução 06/86 – CFE (de novembro de 86), que "reformula o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus", resgatando "Português" como matéria em lugar de "Comunicação e Expressão", a Educação Artística vinculava-se correntemente a esta área de estudo, de modo que muitas vezes os livros didáticos de Comunicação e Expressão traziam tanto conteúdos e atividades de língua portuguesa quanto de artes. (Penna; Alves, 1997, p. 71, nota 23).

Além disso, a Resolução 23/73, que dispõe sobre os cursos de licenciatura na área, "entrecruza as noções de arte como expressão e comunicação e como linguagem" (Penna; Alves, 1997, p. 70). Pela Resolução 23/73, ficaram estabelecidas, como matérias do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, "Fundamentos da Expressão e Co-

municação Humanas" (disciplina ainda hoje oferecida no curso de Licenciatura em Música da Unirio<sup>5</sup>), "Linguagem e Estruturação Musicais", entre outras.

Penna e Alves (1997, 2001) desenvolvem uma crítica acerca da concepção de música como comunicação e expressão de emoção. Segundo os autores, o entendimento de arte como expressão e comunicação de sentimentos, com ênfase na emoção, na imaginação e na sensibilidade inventiva, é relativo ao movimento romântico que surge a partir do final do século XVIII (Penna; Alves, 2001, p. 62).

E Todorov (1996), ao tratar da derrocada da retórica em prol da estética, faz considerações pertinentes ao que estamos tratando. Para o autor, no romantismo a relação das pessoas na produção de algo entendido como objeto de estudo da estética não é fundada, tal como na retórica, na interação entre as pessoas, mas no conceito de belo em si.

Numa democracia, a palavra podia ser eficaz. Numa monarquia (para ser breve), ela já não o pode ser (o poder pertence às instituições, não às assembleias); seu ideal necessariamente mudará: a melhor palavra será agora aquela que se julgar bela. [...] a vaga romântica [...] teve conseqüências bem mais profundas: ela suprimiu igualmente a necessidade de regulamentar os discursos, uma vez que agora qualquer um pode, aproveitando-se da sua inspiração pessoal, sem técnica nem regras, produzir obras de arte admiráveis; já não há nem divórcio nem mesmo distinção entre o pensamento e a expressão; já não há, em suma, necessidade de retórica. A poesia pode dispensá-la. (Todorov, 1996, p. 70, 87).

Para Todorov (1996), portanto, a recusa da retórica teria sua origem na falta da liberdade própria dos regimes democráticos.

A construção do conhecimento é uma das questões da prática pedagógica de P2, que estabelece, no entanto, uma oposição entre a definição que é construída por seus alunos durante as aulas de música e a definição que P2 constitui a partir de suas leituras ou em outros momentos que não estão ligados diretamente às atividades da escola.

O que vem à minha cabeça são todas as coisas que eu tenho lido sobre musicologia e etnomusicologia. Eu sou compositor também, estou fazendo mestrado em composição e é uma questão que está sempre na cabeça. [...] Agora, não é assim que eu defino para

<sup>3</sup> Para uma discussão sobre a concepção de arte como linguagem, ver Penna e Alves (1997, 2001), Penna (1997) e Borges Neto (2005).

<sup>4</sup> Com a Lei 5692/71, estabelece-se como obrigatória a prática integrada do ensino da Arte (Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas).

<sup>5</sup> Para a formação dos professores da disciplina Educação Artística, é criado o curso de Licenciatura em Educação Artística, que substituiu as antigas licenciaturas em Música. Mas, em algumas universidades brasileiras, como na Universidade Federal da Bahia (Ufba) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), o curso de Licenciatura em Música manteve-se com essa denominação e não promove a formação polivalente dos professores (Hentschke; Oliveira, 2000).

meus alunos ou no processo de musicalização, onde eu procuro buscar junto com os alunos a definição, o que é música que, aliás, é um ponto muito importante desse processo todo. (P2).

Em sua fala, P2 explicita, por meio da antítese, o seu entendimento de que há práticas voltadas especificamente a cada situação: aquelas que são oportunas para o espaço de FORA da escola, e outras que são oportunas para o espaço de DENTRO da escola.

Até aqui, pelas argumentações dos professores, música e homem não se confundem, pois este tem a autonomia para utilizá-la como veículo de expressão dos seus sentimentos, emoções e para propiciar sua comunicação com o mundo à sua volta. A seguir, trataremos da representação de música enquanto condição para a existência social do grupo de professores.

### Música é a vida dos professores

A segunda categoria agrupa os argumentos de seis professores que apontam a música como condição existencial desse grupo no âmbito social, colocando-a no mundo vivido, não sobrenatural nem transcendente.

A música resume sua própria vida, pois em todos os momentos, desde os mais cotidianos, ela está presente. A música está no mundo vivido pelos professores, encontra-se nas relações pessoais e sociais, é condição de sua existência social (Duarte; Mazzotti, 2004a, 2004b).

A música pra mim é minha vida, porque eu trabalho com música, meu lazer é música, quando eu estou triste o que me ajuda é a música, então ela está presente em todos os momentos. (P16).

Na fala acima, encontramos a epanalepse, figura de repetição (Reboul, 2000, p. 247), que sedimenta a “música” no argumento construído e reforça a sua importância na vida de P16. Por meio da epanalepse, busca-se transmitir um tipo de tensão ou emoção patética (para o *pathos* ou auditório) voltada para o sentido da presença da música na vida dos professores. Nos exemplos a seguir, a epanalepse será muito freqüente.

Dos seis professores, quatro fizeram uma analogia entre a música e o corpo e suas sensações.

A música é minha vida... A música afeta e mexe com todos os meus sentidos, ela me estrutura, me desestrutura, me provoca, às vezes sinto-me deliciada, com momentos de intensa felicidade ou de tristeza, deixa-me empolgada, ou seja, com ela sinto-me viva. (P3).

Percebemos uma gradação crescente das sensações trazidas pela música, que chegam ao clímax – com a música “sinto-me viva” –, constituído a partir de uma antítese dupla: “com música, sinto-me viva” *versus* “sem música, sinto-me morta”.

Música é tudo, eu respiro música, eu transpiro música. (P13).

Verificamos a repetição da palavra “música” no ritmo de uma gradação em ordem decrescente, do todo para as partes que sustentam a vida: a argumentação parte do todo, passando para os limites expressos pelo corpo, a respiração (movimento da música para dentro do corpo) e a transpiração (movimento da música para fora do corpo).

Ai... acho que essa é a pergunta mais difícil de responder. Na verdade eu prefiro responder mais amplamente do que no sentido mais técnico. Na verdade, música pra mim é tudo. Toda a minha família respira música, minha mãe é professora de música, eu resolvi estudar música e a minha profissão é música. Ouço e faço e ensino música o tempo inteiro. E agora, com o meu filho é a mesma coisa... (P1).

Também identificamos a gradação na ênfase no caráter histórico da relação de P1 com a música, desde a sua relação com um grupo social mais amplo (“toda a minha família) até a relação mais próxima (“com o meu filho é a mesma coisa”) a música está presente. Parece-nos que P1 entende que essas relações são sustentadas pela música, pois enfatiza a escolha profissional como um resultado de escolhas familiares, passando um sentido de relação quase genética com a música, e esta é apresentada como o elemento integrador do grupo familiar.

Na concepção romântica de arte, parte-se do princípio de que, “para que o sentimento e a emoção sejam expressos, deve-se criar um símbolo para os *corporificar*, para atuar como veículo de sua comunicação, sendo a arte definida, então, como a atividade de criar estes símbolos para a expressão emocional” (Penna; Alves, 2001, p. 70, grifo meu). É provável que, ao compartilhar de tal concepção, os professores sintam-se como o canal corporificante da música, pelo qual ela se expressa, como o artista que concretiza/corporifica o inefável, o inexprimível pela linguagem conceitual (Duarte Jr., 1983 apud Penna; Alves, 2001, p. 73). A música, sendo o Todo (valor absoluto<sup>6</sup>), é encarnada pelo homem (valor concreto). Esse é um argumento de autoridade que busca enaltecer o caráter genial do artista.

Trataremos, agora, da tendência holística na construção dos argumentos dos professores, na qual

<sup>6</sup> Do que existe em si e por si, sem limites ou fronteiras no espaço e no tempo.

música, mundo e homem são feitos da mesma essência. É expressiva a analogia entre música e vida, dessa vez no sentido sobrenatural.

### Música é como força criadora do universo

A terceira categoria, na qual se encontram os argumentos de cinco professores, agrupa as respostas que afirmam que música é “essência”, esta entendida no sentido sobrenatural, para além do humano vivido.

Esta pergunta me deixou um pouco desconcertado. Bom, música... você pode... tem tantas abordagens né? Você pode pensar que é a arte das musas, as musas criadas através do amor de Zeus com Menemosyne, criadas para cantar as glórias dos deuses. Então, nesse sentido, a música seria uma arte alegórica, do espírito trágico, espírito dramático. Mas eu vejo a música como um mais essencial na vida, quer dizer, mais essencial não no essencial, no sentido de que é essencial fazer isso ou aquilo, mas essencial no sentido de que ela faz parte da própria essência da matéria, da vida. Se você pensar na música como vibrações, seqüências... bom, a gente vai chegar no ponto em que a própria matéria, a matéria é feita de música, é feita de vibrações, e ela organiza todo o universo. Então eu vejo nesse sentido. Tem duas coisas que eu acho que unem os elementos do mundo. Um é Eros, o velho Eros, não o Eros cupido, pintado mais na versão romana, mas na questão grega, antiga, clássica, antes do Clássico, e a outra é a música que eu acho que une os elementos do mundo. Eu penso a música assim. Você pode pensar a música de uma maneira mais formal; a música é desde os ruídos até os sons mais bem elaborados, sei lá... Mas eu gosto de ver a música como uma coisa ampla que abrange tudo e o que tem vida tem música, e uma pedra tem vida. Afinal de contas, ela tem átomos, tem partículas, tá em ação. (P14).

Essa fala é exemplar do trabalho de construção do sentido. P14 apresenta o desenvolvimento do processo de significação em etapas que coincidem com a produção de representações sociais: seleção, descontextualização, formação de cognições centrais e naturalização dos elementos que considera pertinentes para definir música a partir de um quadro conceitual determinado – mitologia grega. Nem todos os elementos da mitologia grega estão presentes no seu discurso, apenas aqueles que considera importantes para apresentar uma definição de música. Mas, por meio da prolepse<sup>7</sup> – “Você pode pensar que... Mas...” –, P14 rejeita a definição, em suas palavras, “mais formal” em prol do holismo. Assim, entendemos que P14 desenvolveu uma definição oratória, “uma figura da escolha,

pois utiliza a estrutura da definição, não para fornecer o sentido de uma palavra, mas para pôr em destaque certos aspectos de uma realidade que correriam o risco de ficar no último plano da consciência” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 195). Buscando valorizar ou pôr em destaque para seu auditório o seu conhecimento sobre as definições de música (por meio da mitologia e de uma definição “mais formal”), P14 constrói um argumento de autoridade (o seu valor profissional está no conhecimento que apresenta). Todavia, esse conhecimento é desprezado em prol de uma visão holística, quase religiosa, de música – a música é a melhor representação da essência da matéria e do homem, está na origem de todas as coisas.

A opção pelo holismo pressupõe um argumento de dupla hierarquia, como no exemplo retirado de Aristóteles (apud Reboul, 2000, p. 179):

O que pertence ao melhor ser é o preferível; por exemplo, o que pertence a um deus é preferível ao que pertence a um homem; o que pertence à alma é preferível ao que pertence ao corpo.

P14 hierarquiza a definição holística de música como superior às demais possibilidades de definição por entender que Deus/essência (música) está acima ou além dos homens, pois se “o que tem vida, tem música”, então a música é condição para a vida, é algo que antecede o próprio ser vivo, é a Essência que está em tudo. A música é vida, é absoluta<sup>8</sup> no sentido de em si e por si. É, também, entendida como o próprio princípio que “organiza todo o universo”, “que une os elementos do mundo”. Encontramos, portanto, na escolha de P14, a priorização dos valores abstratos (o princípio que rege o mundo) como apontados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 88).

Em nenhum lugar se observa melhor esse vaivém do valor concreto aos valores abstratos, e inversamente, do que nos raciocínios referentes a Deus, considerado, a um só tempo, valor abstrato absoluto e Ser perfeito. Deus é perfeito por ser a encarnação de todos os valores abstratos? Uma qualidade é perfeição porque certas concepções de Deus permitem conceder-lha? É difícil determinar, nessa matéria, uma prioridade qualquer. [...] Num grande número de pensadores, Deus é o modelo que é preciso seguir, em todos os pontos. Assim, Keneth Burke pôde fornecer uma lista bastante longa de todos os valores abstratos que encontraram seu fundamento no Ser perfeito. Ideologias que não queriam reconhecer em Deus o fundamento de todos os valores foram obrigadas a recorrer a noções, de

<sup>7</sup> Figura que antecipa o argumento do adversário para melhor combatê-lo (Reboul, 1984, 2000).

<sup>8</sup> Nesse caso, não está o sentido clássico da música absoluta como ideal de música “pura” e cujo sentido não depende da poética letrada ou de associações programáticas, a música entendida com estrutura objetiva sem conteúdo expressivo (Hanslick, 1992). Trata-se de absoluta no sentido do que existe em si e por si.

outra ordem, como o Estado ou a humanidade. Tais noções, por sua vez, podem ser concebidas, quer como valores concretos do tipo da pessoa, quer como a conclusão de raciocínios baseados nos valores abstratos.

A música, tal como Deus, oscila como valor concreto – quando é tornada um ente vivo (“quando estou triste, o que me ajuda é a música”) – ou como valor abstrato – quando fundada pelo valor da unicidade.

Observamos a incidência da música como valor abstrato também nas falas a seguir.

Bom, música? Pra mim é a arte mais completa, que pode unir, abranger todas as artes, tanto a arte cênica quanto a imagem e eu acho que música pra mim é tudo, ela é universal, pode atingir níveis invisíveis na parte, aqui, física, que a gente vê, a parte material daqui, até níveis espirituais que eu acredito que tem a musicoterapia, né? Que trabalha a música em termos de cura, né? Acredito que é um universo completo. Música é uma arte milenar. (P20).

Por meio da hipérbole, P20 sublinha e amplifica, pelo exagero, um caráter universal da música. Para o mesmo fim, apresenta elementos em série, de forma a buscar demonstrar, pelo exemplo da musicoterapia, a aplicação da música ou a extensão da sua influência tanto no campo de atuação (do nível material até o nível espiritual) quanto no campo temporal (“é uma arte milenar”).

A música é a expressão mais... uma das expressões mais... uma, não, acho que é a mais primeva, mais primeira, mais originária do ser humano. Porque a gente, quando está em contato com o mundo, a gente tá em contato com o mundo sonoro, o mundo todo é cheio de ruídos. A gente, quando se expressa, mesmo no processo de história da linguagem do homem, isso veio do quê? Através de sons, né? A gente sabe que há línguas que são tonais, que dependendo da maneira como você entoa uma determinada sílaba muda de significado. Quer dizer, então, a música tá na própria essência do homem, a música é, assim, de certa forma, uma das coisas que caracteriza a própria essência do homem. (P18).

O uso da hipérbole (“é a mais primeva...”), também como observamos nas duas falas acima, evidencia o entendimento de P18 sobre o lugar exclusivo da música na constituição da essência humana. Além disso, a música não é entendida como um veículo para a expressão do homem, mas é a própria expressão. Partindo do lugar da ordem (“a música é a origem do ser humano”), P18, por meio da ilustração, busca fornecer um caso particular (as línguas tonais) que deve esclarecer o enunciado geral que também parte dos lugares da essência e da ordem (a música está na essência humana). Obser-

vamos, também, a perissologia<sup>9</sup> numa gradação, pois “primeva”, “primeira” e “originária” são palavras empregadas com o mesmo sentido e coordenadas em série na frase para reforçar o papel da música na origem do homem, chegando ao clímax: “a música está na essência do homem”.

Ainda na concepção holística de música, encontramos a fala a seguir:

Música é vida. Porque música é uma manifestação artística que compreende a exposição do indivíduo, um desprendimento do eu interior, é uma coisa muito, muito ampla. Então, por isso que eu digo que é vida, porque ela reflete a sua maneira de pensar, de agir, remete a seus conhecimentos, né? Seu grau de cultura, o seu conhecimento cultural. É tudo, então a música é vida. (P15).

P15 chega à conclusão de que música é vida, sem deixar de passar a idéia de “desprendimento do eu interior”. Esse argumento funda-se no valor romântico da unicidade (a pessoa é única em sua expressão), do valor do gênio, “da mais pura espontaneidade – que desconhece qualquer norma exterior – e que gera a criação genial. [...] Neste quadro, é a exaltação à genialidade do artista e à sua produção imaginativa que sustenta as noções de expressão e comunicação da arte” (Penna; Alves, 2001, p. 63). A “norma”, nos valores românticos apontados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), não é o normal nem o preestabelecido – associação estabelecida pelo lugar da quantidade que privilegia o conhecimento acumulado pela experiência –, mas o original, o único de cada momento.

## Conclusão

Para os professores entrevistados, a música é entendida como a linguagem pela qual as pessoas expressam e comunicam emoções, é linguagem “que sensibiliza”, colocada hierarquicamente superior às demais “linguagens” como veículo mais adequado para a expressão das emoções.

Já no caso da música entendida como a condição para a vida dos professores na sociedade, estes tomam a si próprios como o canal corporificante da música. Tais argumentos coincidem com aqueles, no campo dos discursos sobre música, que buscam enaltecer o caráter genial do artista, aquele que “recebe” a intuição, pois todos são argumentos de autoridade.

E a argumentação que defende a música como força criadora do universo, para além do humano vivido, no sentido sobrenatural, é construída sobre um

<sup>9</sup> “Repetição da mesma idéia com termos diferentes” (Reboul, 2000, p. 251).



sentido holístico, quase religioso. Nesse sentido, a música é vista como acima ou além dos homens, representa o princípio que “organiza todo o universo”, “que une os elementos do mundo”. Essa é uma “cosmovisão religiosa” ou “mística” da música. De fato, a música, no discurso desses professores, é análoga à divindade: inefável, está em tudo, como o sopro divino que move o homem e toda a matéria. Ao caracterizar a música como uma manifestação artística idealizada, relativa à “existência do todo”, a estética romântica é privilegiada. A música é em si e por si (absoluta), sem limites ou fronteiras no espaço e no tempo, também é universal, pois se encontra em todas as coisas, na essência dos homens. Todos esses argumentos expressam valores românticos: unicidade (“a música é tudo”, “a música está em tudo”), essência (“a música é a que melhor expressa a essência do homem”, “é a linguagem artística que melhor expressa os sentimentos”) e ordem (“a música está na origem do homem”).

Depreendemos um forte consenso entre todos os professores entrevistados, a despeito das variações que propiciaram a categorização das respostas: o caráter romântico da definição de música, como verificamos ao longo da exposição. Todas as categorias convergem para uma mesma metáfora: música é VIDA.

O que funda a argumentação dos professores, em todos os momentos da nossa pesquisa, é, portanto, um essencialismo apriorístico, como o essencialismo da ciência medieval baseado em verdades necessárias *a priori*. O essencialismo, por destacar a essência, concentra-se em forjar aspectos transcendentais do conhecimento. O conhecimento brota da *essência*, o conceito é entendido

como substância e existem necessidades que são irredutíveis à linguagem.

Também a noção romântica de comunicação subordinada à de expressão é uma constante nas argumentações dos professores; uma vez que a comunicação é vista como resultado da intuição, da comunhão com a essência do artista (Penna; Alves, 2001), então o significado será construído na comunhão entre a pessoa e a sua essência criativa, aquela que predispõe a própria pessoa para a criação.

Estamos no campo do inefável, e, nesse sentido, cabe ao professor unicamente descobrir, desvelar, a essência criativa do aluno. Se a música é a essência que une todas as coisas do mundo, basta entrar em “contato” com essa essência, pois ela prescinde dos homens. Na construção dos significados das ocorrências à sua volta, a relação que a pessoa estabelece é, então, com a sua essência, não com os grupos sociais, pois é a “essência” do homem que lhe proporciona o caráter (predicado) singular. O ser dotado da essência criativa, ou consciente dela, sabe o que é belo e bom, atinge-o por si a “verdade” de algo, só ele pode expressá-la. Essa maneira de ver nega a negociação presente em qualquer trabalho de produção e nega, também, as situações argumentativas próprias desse trabalho.

Na representação dos professores, pela qual defendem, por meio de suas argumentações, escolhas e tomadas de posição, a concepção essencialista e romântica na constituição do sentido de música como expressão das emoções, não há lugar para os homens, apenas para algo transcendente que opera através dos homens, seja ela a essência criativa ou a própria música, tomada como valor absoluto, assim como Deus.

## Referências

- BORGES NETO, José. Música é linguagem? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes-UFPR, 2005. p. 2-9.
- CARRILHO, Manuel Maria. A retórica hoje: um novo paradigma? In: CARRILHO, Manuel Maria (Dir.). *Retórica e comunicação*. Porto: Edições Asa, 1994a. p. 9-18.
- \_\_\_\_\_. *Jogos de racionalidade*. Porto: Edições Asa, 1994b.
- DUARTE, Mônica de A. A Teoria das Representações Sociais: uma perspectiva para o ensino da música. *Raízes e Rumos*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 8, p. 18-22, 1997.
- \_\_\_\_\_. Aplicação da teoria das representações sociais ao ensino da música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11., 1998, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 1998. p. 210-213.
- \_\_\_\_\_. Objetos musicais como objetos de representações sociais. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 123-141, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *Os processos perceptivos pela Abordagem das Representações Sociais*. Comunicação apresentada no painel Significação Musical: de Notas Isoladas a Melodias durante o evento O Ensino Musical da Música: Por Uma Teoria Útil à Música e à Educação Musical, Dr. Keith Swanwick, setembro, 2002b.

- \_\_\_\_\_. A significação no âmbito da virada retórica da filosofia: fundamentos teóricos para a análise dos discursos sobre música. In: CONGRESSO DAANPPOM, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFRJ, 2005a. p. 1363-1371.
- \_\_\_\_\_. Tópicos musicais: produtos de representações sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4.; CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2., 2005, João Pessoa. *IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais – Teoria, Metodologias e Intervenções: textos completos*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2005b. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. La banda sonora del Programa “Rá-Tim-Bum”. In: CONGRESSO HISPANOLUSO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN, 2005, Huelva. *Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones; Grupo de Investigación “@gora” de la Universidad de Huelva, 2005c. 1 CD-ROM.
- DUARTE, Mônica; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A representação de “menino de rua” por crianças e adolescentes de classe média. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 391-410.
- DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. O pulso musical como pulso da vida. In: LEAHY-DIOS, C. (Org.). *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: CL Edições, 2004a. p. 239-251.
- \_\_\_\_\_. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v. 1, n. 2, p. 81-108, ago./dez. 2004b.
- \_\_\_\_\_. La creación de sentido de música a través de la teoría de las representaciones sociales. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES, 7., 2004, Guadalajara. *Anais...* 2004c. No Prelo.
- \_\_\_\_\_. Percepção, cognição e apreciação musical: etapas de um mesmo processo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2005. p. 145-151.
- FAHNSTOCK, Jeanne. *Rhetorical figures in science*. New York: Oxford University Press, 1999.
- HANSLICK, Eduard. *Do belo musical: uma contribuição para a revisão da estética musical*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- HENTSCHE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- MEYER, Michel. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, Michel et al. *História da retórica*. Lisboa: Temas e Debates Actividades Editoriais, 2002. p. 265-298.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia Social I: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.
- PENNA, Maura. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. *Cadernos de Textos: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte*. João Pessoa, n. 15, p. 75-89, nov. 1997.
- PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Emoção/expressão versus linguagem/conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. *Cadernos de Textos: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte*. João Pessoa, n. 15, p. 51-74, nov. 1997.
- \_\_\_\_\_. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001. p. 57-80.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- REBOUL, Olivier. A retórica do discurso pedagógico. In: \_\_\_\_\_. *Le langage de l'éducation: analyse du discours pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. (Col. L'Éducateur). Traduzido por Tarso Bonilha Mazzotti. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- TODOROV, T. *Teorias do símbolo*. Campinas: Papyrus, 1996.
- WOLFF, Francis. Trois technique de vérité dans la Grèce classique. Aristotele et l'argumentation. *Hermes: Argumentation et Rhétorique* I, Paris, n. 15, p. 41-71, 1993.

Recebido em 30/06/2006

Aprovado em 23/07/2006

# *Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular*

Cecília Cavalieri França

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
poemasmusicais@terra.com.br

**Resumo.** Este ensaio discorre sobre a transposição de preceitos “utópicos” da educação musical para as deliberações curriculares, discutindo-se os *conceitos fundantes* da disciplina e as possibilidades do fazer musical na escola regular. Como partir de uma concepção de currículo *rizomática* para uma proposta curricular concreta sem que se perca o sentido da flexibilidade, da oportunidade e do encontro? O artigo pretende contribuir para o debate acerca das questões relativas à prática da educação musical na escola regular propondo um modelo de currículo semi-aberto, cujos conteúdos são declarados em uma matriz curricular experimental. Esta é ilustrada por meio de relatos e está sendo testada em um programa de formação continuada para professores de música não especialistas que atuam em escolas regulares.

**Palavras-chave:** currículo de música, música na escola, Projeto Maria Fumaça

**Abstract.** This paper argues about the transposition between “utopian” principles for music education and curricular decisions, discussing the funding concepts of the discipline and the possibilities of music making in schools. How to jump from a *rhizomatic* conception of curriculum to a concrete curricular proposal without losing the sense of flexibility, opportunity and encounter? It aims at contributing to the debate about questions related to the practice of music education in schools proposing a semi-opened model of curriculum, which contents are declared in an experimental curriculum matrix. This is illustrated by reports and is being tested in a non-specialist in-service teacher training program.

**Keywords:** music curriculum, music in schools, Maria Fumaça Project.

A música enquanto disciplina curricular enfrenta cotidianamente o desafio de (re)construir sua identidade e resgatar sua credibilidade, ambas abaladas desde a Lei 5692/71. Embora a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996) tenha trazido a *promessa* da volta do ensino da Arte na educação básica, é improvável que algumas distorções sejam corrigidas em curto prazo. Observamos um sonoro

descompasso entre a concepção teórica dos documentos oficiais e a prática da educação musical enquanto disciplina no contexto das escolas regulares. Questões relativas à qualificação do corpo docente e aos pressupostos teóricos e metodológicos norteadores dessa prática são amplamente discutidas na literatura recente (Abem, 2004; Beineke, 2004; Bellochio, 2003; Figueiredo, 2004; Hentschke; Del

Ben, 2003; Santos, 2005, entre outros). Enquanto isso, vemo-nos em longos “compassos de espera” por concursos e contratação de corpo docente especialista. Paralelamente, crescem, tanto em número quanto em vitalidade, as iniciativas independentes por parte de diretores e professores unidocentes com formação musical de nível médio que tomam para si a responsabilidade de colocar a música no contexto escolar.

Em sintonia com essa realidade, concebemos o Projeto Cultural Maria Fumaça,<sup>1</sup> um programa de formação continuada que tem como meta contribuir para otimizar a prática pedagógico-musical de professores não especialistas que atuam em programas musicais nas escolas regulares. O projeto é conjugado com uma pesquisa observacional extensiva nas escolas e cujos dados deverão iluminar todo o programa. Nossa meta de médio prazo é delinear um modelo semi-aberto de currículo respaldado por fundamentos conceituais e teóricos contemporâneos. Ao longo do curso serão elaborados e testados estratégias, atividades e repertórios potencialmente capazes de promover experiências musicalmente significativas que possam otimizar a aprendizagem dos alunos. A partir da definição de princípios e fundamentos que subsidiem a ação educacional, os professores serão encorajados a traçar planejamentos contextualizados e comprometidos com o desenvolvimento de seus alunos, partindo da apropriação do seu ambiente sociocultural para a ampliação dos seus horizontes musicais.

O projeto fundamenta-se em uma triangulação teórica entre contribuições da filosofia da educação (Walsh, 1993), da educação musical (Swanwick, 1999) e da metodologia da educação musical (França, 2003a; Swanwick, 1979; Swanwick; Taylor, 1982). Esse referencial, que representa a concepção ideológica, artística e pedagógica do projeto, é apresentado a seguir.

### O modelo de Walsh como referencial filosófico-educacional

Paddy Walsh (1993, p. 52-62), filósofo da educação, propõe uma teoria educacional que sistematiza diferentes perspectivas a partir das quais podemos abordar e refletir sobre a educação. Em um modelo teórico multidisciplinar, o autor distingue quatro formas de discurso<sup>2</sup> em torno da ação educacional: o *utópico* e o *deliberativo*, correspondentes à

fase *prescritiva* do processo, e o *avaliativo* e o *científico*, relativos à sua fase *descritiva*.

Os níveis *utópico* e *deliberativo*, que compõem a fase *prescritiva* do planejamento educacional, descrevem a educação como ela deveria ser. O discurso *utópico* define-se como idealista, pois parte da reflexão sobre qual modelo de educação seria praticado em condições de trabalho ideais. Com o respaldo da filosofia, psicologia e sociologia são vislumbrados objetivos gerais que projetam o pleno desenvolvimento humano. Esse nível de discurso desconsidera – propositalmente – a viabilidade de se concretizar tais objetivos, pois apenas os projeta como desejáveis para todos os indivíduos. Um referencial assim distanciado do contexto específico de ação permite que a prática educacional se norteie por ideais mais elevados.

Ao se aproximar da prática, deve-se então considerar a viabilidade de se atingir aqueles ideais delineados anteriormente. Aportamos no nível *deliberativo*, onde são traçadas diretrizes educacionais mais imediatas. Aqui é preciso adaptar aquele referencial *utópico* às condições reais do contexto onde ocorrerá a ação educacional, perguntando-se “o que é (o melhor) possível (a) ser feito neste contexto específico?” Esse nível de discurso, comprometido, portanto, com a realidade da sala de aula, é de caráter mais pragmático e circunstancial. O discurso *utópico* agora é filtrado pelas peculiaridades contextuais, adquirindo tantas formas quantas práticas existam. Estas serão incorporadas nas propostas curriculares e nos programas e planejamentos de ensino específicos.

Poder-se-ia questionar a legitimidade do discurso *utópico*, uma vez que este dificilmente será atingido em sua plenitude. Sabemos que, na maioria das vezes, as condições de trabalho são bem diferentes daquelas idealizadas. Entretanto, não é possível delinear um planejamento transformador no nível *deliberativo* sem aquela referência *utópica*. Esse plano idealizado deve permanecer em perspectiva, como um ponto de fuga para onde nossos esforços deverão ser dirigidos. Sem esse ideal claro em mente, esvazia-se o sentido da luta pela melhoria da educação em todos os níveis: acostumamo-nos com a noção de menos-valia e acomodamo-nos às precárias condições em que se encontra a nossa disciplina nas escolas. O discurso *utópico* não é alheio à realidade. Ao contrário, projeta a realidade ideal, aque-

<sup>1</sup> Curso de Extensão “Projeto Cultural Maria Fumaça: Educação Musical na Escola Regular”, da Escola de Música da UFMG.

<sup>2</sup> Define-se discurso como uma forma de investigação, discussão e exposição (Walsh, 1993, p. 52-53) que apresenta características próprias e inerentes ao seu respectivo campo teórico.

la que acreditamos ser o direito de todos e o dever dos provedores da educação. Portanto, esses dois níveis *prescritivos*, *utópico* e *deliberativo*, são simbióticos e complementares: enquanto o primeiro é mais distanciado, o segundo é mais orientado para a ação em contextos específicos.

A contrapartida dos níveis *prescritivos* é estabelecida através de contínua reflexão e avaliação dos resultados alcançados, tarefa dos níveis *descritivos* do discurso educacional: o *avaliativo* e o *científico*. Se os níveis *prescritivos* descrevem a educação como ela deveria ser, os níveis *descritivos* a apresentam como ela é. O *avaliativo* analisa e julga a ação educacional dentro do seu contexto, tendo em vista sua aferição imediata. É conectado ao nível *deliberativo*, no qual são traçados os objetivos a serem alcançados; esses dois níveis interagem e se redefinem continuamente. Já o discurso *científico* é comprometido com a busca de explicações para os resultados atingidos (ou não) na transação educacional. Aqui têm lugar os estudos sistematicamente conduzidos acerca de situações de ensino problematizadas, em busca de respostas e (re)direcionamentos. Essas duas formas de discurso, *avaliativo* e *científico*, descrevem a ação educacional de maneiras diferentes: o primeiro, vinculado ao contexto da ação educacional; o segundo, de forma mais distanciada e objetiva.

Os quatro níveis de discurso sobre a educação propostos por Walsh (1993) são inter-relacionados e se realimentam dinamicamente. Paulatinamente, contribuições filosóficas reiteram ou redefinem os ideais educacionais do nível *utópico*. Fracassos percebidos no nível *avaliativo* provocam revisões no nível *deliberativo*. Descobertas no nível *científico* podem mudar o curso dos níveis *prescritivos* – e assim por diante. Somente a clareza quanto às diferentes formas de se pensar a educação permite-nos conceber um projeto educacional mais consistente e, ao mesmo tempo, considerar contextos específicos por meio do estabelecimento de objetivos construídos reflexiva e coletivamente. No nosso projeto de aperfeiçoamento profissional, cada professor será desafiado a reavaliar sua prática a partir do entendimento de fundamentos e princípios gerais que norteiam a educação musical contemporânea (discurso *utópico*), procurando contextualizar tal embasamento, formatando seu planejamento cotidiano (nível *deliberativo*) de forma crítica e criativa.

Este presente texto se concentra na etapa *prescritiva* do processo educacional, uma vez que os níveis *descritivos* – *avaliativo* e *científico* – constituirão objeto de estudo no decorrer da pesquisa. Partimos de algumas reflexões sobre o currículo,

discutimos os *conceitos fundantes* da disciplina e as possibilidades do fazer musical na escola. Em seguida apresentamos uma matriz curricular experimental para o ensino fundamental, ponto de partida no nosso projeto. Posteriormente, a metodologia de trabalho é exemplificada. Não pretendemos abarcar todos os problemas conceituais ou procedimentais da disciplina, mas, antes, contribuir para o debate acerca de alguns questionamentos que nos cercam.

### Rizomas e matrizes

A celebrada imagem do rizoma é uma notável metáfora da contemporaneidade. O termo, emprestado da botânica (um tipo de caule que cresce horizontalmente passando por diferentes pontos subterrâneos) e ampliado pelos filósofos Deleuze e Guattari (1996), passou a integrar vários dialetos, do cinema à cibernética e – por que não – à música (Borges; Fontes, 2005; Kreinz, 2004, entre outros).

A metáfora do rizoma tem como fundamento a multiplicidade. Sugere uma rede de idéias com inúmeras possibilidades que podem se conectar a outras em direções múltiplas conforme oportunidades lhe apareçam. É antes um processo que um produto, aberto, alterável, modificável, sempre em construção. Acima de tudo, comporta diferentes entradas e permite fazer conexões criativas, uma vez que um ponto pode conduzir a qualquer outro, sem obedecer a uma direção fixa ou previsível.

Trazida para a educação, essa imagem projeta um currículo flexível, apto a aceitar diversas configurações pedagógicas. Ou seja, rizoma simboliza uma concepção curricular aberta. Ao contrário da visão do ensino como uma “árvore do saber”, que engessa os conteúdos em listas hierárquicas e cristalizadas, compartimentalizando-os, o pensamento *rizomático* provoca ligações não lineares entre os conteúdos, convidando à experimentação.

A idéia do rizoma acabou ancorando na praia da educação musical. Weichselbaum (2002) e Santos (2001) discutem questões curriculares a partir de incursões ao pensamento *rizomático*. A chamada do XI Simpósio Paranaense de Educação Musical, em 2005, intitulado “Por uma Educação Musical Rizomática”, propôs uma reflexão sobre um “currículo aberto, que se deixa revelar nas brechas, nas linhas de fuga, e que faz emergir possibilidades que escapam a qualquer controle”.

Mas se por um lado um currículo fechado ameaça engessar o planejamento, por outro, uma postura radicalmente *rizomática* pode esvaziar um programa educacional. Temo que a nova moda, se não compreendida na sua essência, faça dos pro-

fessores sujeitos errantes, nômades em um mar de rizomas, perdidos. Enquanto educadores musicais, trabalhamos incansavelmente no sentido de construir nossa identidade epistemológica. Nossa disciplina tem conteúdos, técnicas e procedimentos próprios, consistentes e coerentes. É preciso ter algum norte, ou ficaremos a vagar sem propósito num emaranhado vale-tudo. É preferível pensar não em um currículo instável, mas em um flexível, arejado. Não um professor nômade, mas alerta o suficiente para aproveitar oportunidades de aprendizado em todo lugar. Não em controle, mas direção, para assegurar a aprendizagem de conteúdos e procedimentos fundamentais da nossa disciplina.

Dessas questões decorrem importantes implicações curriculares e metodológicas. Como partir desta concepção *rizomática* (*utópica*) para uma proposta curricular (*deliberativa*) sem perder o sentido da flexibilidade, da oportunidade, do encontro? Acredito ser possível achar um ponto de equilíbrio entre ambas. No nosso projeto de formação de professores, os diversos elementos musicais são apresentados através de uma metodologia que parte da percepção corporal, sensorial e afetiva, da reação, realização e criação, para posterior representação (gráfica, contemporânea e tradicional) e abstração conceitual e teórica, legado de expoentes como Dalcroze, Willems, Orff e Schafer. Às citadas contribuições, agregamos a matriz que Swanwick (1994, p. 161) apresenta ao final de seu *Musical Knowledge*, adaptada na Figura 1, abaixo.

Figura 1: Matriz de Swanwick: "Uma estrutura para o currículo de música"

CONCEITOS FUNDANTES	MODALIDADES DO FAZER MUSICAL		
	Composição	Apreciação	Performance
Forma	o	o	o
Caráter expressivo	o	o	o
Materiais sonoros	o	o	o

Adaptado de Swanwick (1994, p. 161).

Nessa matriz é possível visualizar as interseções entre as atividades de composição, apreciação e *performance* e a aprendizagem decorrente destas: "sensibilidade e controle" de materiais sonoros, caráter expressivo e forma (Swanwick, 1994). No original, a coluna da esquerda é intitulada "produtos da aprendizagem", que substituímos pela terminologia *conceitos fundantes*, que será explicitada em seguida. Essa matriz inspira inúmeras possibilida-

des de planejamento didático, denotando que é possível transitar livremente – *rizomaticamente* – pelos pontos de interseção entre as modalidades e os *conceitos fundantes* a partir de vários pontos de entrada (esse processo será ilustrado nas atividades descritas mais adiante). Através do envolvimento ativo com obras musicais próprias ou da literatura, os alunos desenvolvem progressivamente a sua compreensão musical, bem como competências funcionais (técnicas) que viabilizam a participação musical ativa.

### Os conceitos fundantes

Materiais sonoros, caráter expressivo e forma constituem as dimensões primordiais e cumulativas do discurso musical (Hentschke, 1993; Swanwick, 1994). Nesta presente reflexão, optamos por nos referir a esses elementos como *conceitos fundantes* da disciplina. Pela centralidade que estes assumem na literatura contemporânea, entendemos que podem ser considerados pilares de uma proposta curricular – ou seja, os seus conceitos estruturadores. Frequentemente observamos programas de educação musical resumidos aos tradicionais "parâmetros" musicais (leia-se: altura, duração, timbre, intensidade), tidos como ponto de partida e chegada de todo um trabalho de percepção, raramente *musical*. Dentro de programas assim constituídos, poucas são as oportunidades que os alunos têm de avançar além de uma mera execução soletrada de tais elementos.

Uma vez dominados os ditos padrões, suas possibilidades expressivas devem ser vivenciadas na apreciação de peças estrategicamente selecionadas e em propostas de criação e *performance* (França, 2003a). Nessas ocasiões, aqueles elementos ganham vida através das transformações metafóricas sugeridas por Swanwick (1999). Materiais sonoros são organizados em gestos (motivos ou frases) que incorporam diferentes nuances de caráter expressivo. Este é determinado por escolhas no que tange a registros, intervalos, forma e tamanho das frases, andamento, agógica, articulação, métrica, textura e outros (Swanwick; Taylor, 1982, p. 11). Essas escolhas implicam mudanças de clima, atmosfera, emoção ou impressão. Tais motivos são então organizados em estruturas através dos mecanismos de repetição ou contraste e seus derivados. Os gestos expressivos se encadeiam com outros gestos, estabelecendo relações de monotonia ou expectativa por meio de variações, contrastes, superposições e simultaneidades, que determinam a articulação estrutural da peça (Swanwick; Taylor, 1982). Experimentando música nesse nível, os alunos poderão, fortuitamente, compreender seu valor simbólico individual e coletivo (Swanwick, 1994).

### Composição, apreciação e *performance* na escola

Um dos fundamentos da educação musical contemporânea celebra a primazia do fazer musical ativo através das modalidades de composição, apreciação e *performance* (Fernandes, 2004; França, 2003a; Gamble, 1984; Paynter, 1992; Preston, 1994; Swanwick, 1979 e outros). Cada uma delas envolve procedimentos e produtos específicos, promovendo *insights* complementares em relação à música enquanto discurso simbólico. A natureza peculiar de cada modalidade promove diferentes níveis de engajamento cognitivo e afetivo. Além disso, as modalidades envolvem os processos psicológicos do jogo imaginativo (ênfasis na composição), imitativo (na apreciação) e do domínio (na *performance*) (Swanwick, 1983). Enquanto compõe, o indivíduo desenvolve o pensamento abstrato, pois cria mundos imaginários, estruturando os sons conforme sua intenção expressiva. Ao ouvir música, ele é levado a acomodar-se àquelas combinações sonoras, imitando-as internamente. Quando realiza uma *performance* musical vocal ou instrumental, coloca em ação um conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais. Integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar atividades de tendências imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno. Estudos científicos apresentam mais uma razão para incluí-las e integrá-las no currículo: elas constituem “janelas” que podem ser indicadores singulares da compreensão musical do indivíduo (França; Swanwick, 2002; França Silva, 1998).

Swanwick (1994, p. 138) relata que tal abordagem já é observada como “princípio organizador” de inúmeros programas de ensino efetivos. Acredita-se que as três modalidades são, de alguma forma, interativas, podendo se enriquecer e iluminar reciprocamente e fomentar o desenvolvimento musical dos alunos (Swanwick, 1979). Compor a partir de um determinado elemento musical ou técnico, por exemplo, pode promover uma *performance* mais consistente e coerente (Swanwick, 1979, p. 49). Tal concepção apóia-se no pressuposto de que a compreensão, dimensão conceitual ampla sobre o funcionamento das idéias musicais, é transferida entre aquelas modalidades (França Silva, 1998; Hargreaves; Zimmerman, 1992). Essa integração é sistematizada no Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979, p. 46), que inclui, além da composição – C, apreciação – A – e *performance* – P, modalidades periféricas ou de suporte (por isso entre parênteses), os “estudos acadêmicos” ou “literatura” – (L) – e as habilidades técnicas – (S).

Transpor esses preceitos (discurso *utópico*) para o currículo (discurso *deliberativo*) é um desafio. O desenvolvimento técnico é um dos pontos nevrálgicos da educação musical na escola regular. Portanto, é preciso balizar conceitualmente cada uma dessas modalidades no contexto de ensino não especialista e coletivo. Em classes numerosas, a composição pode ser viabilizada em pequenos grupos, dentro dos quais os alunos podem tomar decisões musicais – naturalmente, a *performance* e a apreciação crítica também se fazem presentes em tais atividades de composição. Diferentemente da prática de natureza especialista, compor, assim como tocar, inclui desde a realização musical mais simples até a mais elaborada. Esse dimensionamento não significa, entretanto, uma permissividade ou um descompromisso com a qualidade da *performance* e com o produto da composição. Qualidades artísticas podem e devem ser buscadas desde o nível mais elementar. Pois se o aluno não é capaz de realizar uma peça simples de uma maneira musical, com fraseado, articulação e dinâmica, o será com peças progressivamente complexas?

Igualmente, a *performance* instrumental ou vocal pode promover o desenvolvimento musical através de propostas acessíveis sobre as quais os alunos tenham a oportunidade de tomar decisões expressivas e criativas. Figuram no repertório canções, folclóricas ou não, arranjos de percussão instrumental e corporal e peças diversas de fácil compreensão e realização. Alguns contextos podem viabilizar uma prática instrumental diferenciada em grupos menores, especialmente no caso da flauta doce. Experiências bem sucedidas de ensino de cordas geralmente têm seu lugar como atividades extracurriculares. É importante que no conjunto do repertório haja, ao mesmo tempo, diversidade e coerência. Por diversidade entenda-se pluralidade de estilos; por coerência, que haja princípios artístico-culturais e pedagógicos norteando tais escolhas. Não se limitar ao conhecido, nem temer o desconhecido. Não negar o comercial, nem mitificar o erudito. O mesmo vale para a apreciação: escutar atenta, ativa e analiticamente. Nunca preconceitualmente, mas sempre criticamente. Focalizar, desvendar e, quando possível, apropriar-se de técnicas, elementos e “artimanhas” musicais que produzam resultados sonoros interessantes e, oportunamente, procurar utilizá-los nas atividades de criação individuais e coletivas.

### Matriz curricular experimental para o ensino fundamental

Apoiados nos referenciais explanados e mantendo a matriz de Swanwick em perspectiva, conce-

bemos uma matriz curricular experimental para o ensino fundamental de música (1ª à 4ª série). Enquanto a primeira é sintética, econômica e de natureza procedimental, a nossa expressa um exercício necessário no dia-a-dia da escola: explicitar, de forma detalhada, habilidades cognitivas (expressas nos verbos “identificar”, “associar”, “reconhecer”, “criar”, etc.) e conteúdos a elas associados. Não a proclamamos exaustiva, nem definitiva ou original. Esperamos, sim, provocar o diálogo, admitindo revisões e eventuais mudanças de curso. A matriz representa um mapa de possibilidades e deve ser encarada a partir de uma concepção *rizomática*, pois permite múltiplas entradas e linhas de fuga – tanto quanto a matriz de Swanwick. Os diversos *tópicos* se entrelaçam e se encadeiam, permitindo incursões recíprocas. A matriz está organizada em seis *temas* que se desdobram em vários *tópicos*. Essa organização é meramente didática e permite, especialmente ao professor iniciante, visualizar o território da nossa disciplina. Colabora para traçar percursos que visitem os diversos conteúdos sem compartimentalizá-los. Isso é especialmente favorecido mediante a adoção da estratégia de projetos, que consistem em atividades que se desdobram em várias etapas que conectam *rizomaticamente* diferentes *tópicos*, explorando diversos aspectos dos *conceitos fundantes*.

## **MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE MÚSICA (1ª à 4ª SÉRIE)**

### **TEMA 1: DURAÇÃO**

#### **Tópico 1: Curto e longo**

Diferenciar entre sons curtos e longos, não proporcionais e proporcionais.

Realizar sons curtos, longos e silêncio sob regência.

Registrar graficamente seqüências de sons curtos, longos e silêncio.

Realizar sons curtos, longos e silêncio a partir da notação gráfica.

Identificar sons curtos e longos presentes no cotidiano e na natureza.

Reconhecer padrões de sons curtos, longos e silêncio e associá-los à notação gráfica.

Reconhecer padrões de sons curtos e longos no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar peças explorando sons curtos, longos e silêncio.

Criar audiopartituras utilizando notação gráfica de sons curtos e longos, não proporcionais e proporcionais.

#### **Tópico 2: Modos rítmicos básicos e noções de compasso**

Perceber e realizar o pulso.

Diferenciar entre música com e sem pulso regular.

Identificar e realizar o acento métrico (apoio).

Classificar o acento métrico como binário, ternário ou quaternário.

Distinguir entre músicas com e sem anacruse.

Perceber e realizar a divisão do pulso.

Diferenciar entre divisão binária e ternária do pulso.

Perceber e realizar o ritmo real.

Produzir gráficos proporcionais de ritmo real.

Identificar o ritmo real a partir da notação gráfica.

Distinguir entre os modos rítmicos básicos.

Reconhecer os modos rítmicos básicos no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar arranjos a partir dos modos rítmicos.

#### **Tópico 3: Tempo**

Identificar e realizar variações de andamento.

Associar andamentos variados a eventos, objetos, fenômenos naturais, animais e outros.

Classificar eventos e objetos do meio social e da natureza conforme o andamento.

Identificar e realizar variações de agógica.

Associar variações de andamento a mudanças de caráter e à forma.

Criar climas expressivos a partir de indicações de andamento.

#### **Tópico 4: Padrões rítmicos básicos**

Diferenciar e realizar pulsos de som e de silêncio.

Associar pulsos de som e de silêncio à representação gráfica.

Identificar figuras rítmicas e suas pausas.

Associar gráficos de som e de silêncio às seqüências rítmicas.

Reconhecer e realizar seqüências rítmicas com semínima e pausa de semínima.

Compreender e realizar a relação de dobro e de divisão do pulso.

Reconhecer e realizar seqüências rítmicas com duas colcheias, semínima, mínima e suas pausas.

Identificar o número de pulsações contido nas seqüências rítmicas (base semínima).

Reconhecer padrões rítmicos conhecidos no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar frases musicais com os padrões rítmicos básicos.



**Tópico 5: Compasso (base semínima)**

Identificar compassos binários, ternários e quaternários.

Realizar a estrutura de compassos binários, ternários e quaternários com movimentos corporais e/ou instrumentos.

Associar seqüências rítmicas à fração de compasso.

Completar compassos.

Reconhecer métrica regular e irregular.

**TEMA 2: ALTURA****Tópico 1: Direcionalidade sonora**

Distinguir entre movimento sonoro ascendente e descendente.

Realizar padrões de movimento sonoro (subidas, descidas, som constante, contínuos e descontínuos) sob regência.

Registrar graficamente seqüências de sons ascendentes, descendentes ou constantes, contínuos e descontínuos.

Realizar padrões de movimento sonoro (subidas, descidas, som constante, contínuos e descontínuos) a partir da notação gráfica.

Reconhecer padrões de movimento sonoro e associá-los à notação gráfica.

Identificar padrões de movimento sonoro no meio social e na natureza.

Reconhecer padrões de movimento sonoro no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar peças utilizando padrões de movimento sonoro.

Criar audiopartituras utilizando notação gráfica de movimento sonoro.

**Tópico 2: Grave, médio e agudo**

Compreender os conceitos "grave" e "agudo".

Discriminar entre sons a) graves e agudos e b) graves, médios e agudos.

Realizar seqüências de sons a) graves e agudos e b) graves, médios e agudos sob regência.

Registrar graficamente seqüências de sons graves e agudos.

Realizar seqüências de sons a) graves e agudos e b) graves, médios e agudos a partir da notação gráfica.

Reconhecer seqüências de sons graves, médios e agudos e associá-las à notação gráfica.

Identificar sons graves, médios e agudos no meio

social e na natureza.

Classificar objetos e fontes sonoras diversas conforme o seu registro.

Relacionar a conformação física de objetos e instrumentos musicais com os registros grave, médio e agudo.

Reconhecer os registros grave, médio e agudo no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar peças a partir da exploração dos registros grave, médio e agudo.

Criar audiopartituras utilizando notação gráfica dos registros grave, médio e agudo.

**Tópico 3: Padrões melódicos básicos**

Identificar e realizar (entoar) padrões escalares.

Identificar e realizar (entoar) arpejos.

Criar frases musicais a partir de padrões escalares e arpejos.

Reconhecer padrões melódicos conhecidos no repertório de apreciação e de *performance*.

Compreender o conceito de acorde.

Criar acompanhamentos explorando acordes básicos e/ou inventados.

**Tópico 4: Modo**

Compreender a diferença entre tríade maior e menor.

Distinguir entre tríade maior e tríade menor.

Reconhecer modo maior e modo menor no repertório de apreciação e de *performance*.

**TEMA 3: TIMBRE E INTENSIDADE****Tópico 1: Timbre**

Compreender o conceito de timbre.

Realizar diferentes timbres vocais e corporais.

Identificar timbres instrumentais variados.

Reconhecer timbres diversos da paisagem sonora, da natureza e outros.

Reconhecer auditivamente diferentes paisagens sonoras.

Associar timbres a contextos e estilos musicais específicos.

Conhecer as principais famílias dos instrumentos (cordas, sopros, percussão).

Sonorizar fotos, quadros, histórias e/ou poemas explorando timbres.

Criar paisagens sonoras utilizando voz, corpo e outras fontes sonoras.

### **Tópico 2: Intensidade**

Discriminar entre sons fortes e *piano*.

Classificar sons do meio social e da natureza conforme a intensidade.

Realizar sons fortes, *piano*, crescendos e decrescendos sob regência.

Realizar sons fortes, *piano*, crescendos e decrescendos a partir da notação gráfica.

Identificar variações de dinâmica e associá-las à respectiva grafia.

Associar gráficos de sons fortes e fracos à métrica binária, ternária e quaternária.

Reconhecer variações de intensidade no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar peças explorando variações de intensidade.

Criar audiopartituras utilizando variações de intensidade.

Reconhecer indicações de dinâmica.

## **TEMA 4: CARÁTER EXPRESSIVO E CONTEXTO**

### **Tópico 1: Caráter expressivo**

Identificar o caráter expressivo de peças do repertório de apreciação e de *performance*.

Associar o caráter expressivo a variações de andamento, intensidade e outros elementos.

Criar peças a partir da indicação do caráter expressivo.

### **Tópico 2: Estilo, contexto e cultura musical**

Diferenciar entre música erudita, folclórica e popular.

Identificar estilos musicais variados.

Associar estilos musicais a contextos, grupos sociais e formações instrumentais.

Identificar características e instrumentos de diferentes estilos.

Distinguir auditivamente entre música tonal e atonal.

Nomear compositores expoentes.

Reconhecer e nomear obras musicais relevantes do contexto escolar e do cotidiano.

## **TEMA 5: ESTRUTURAÇÃO MUSICAL**

### **Tópico 1: Forma**

Perceber e delimitar frases e seções.

Reconhecer repetição de eventos e frases musicais, estruturas ABA e seus derivados no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar peças com repetições e seções contrastantes.

Identificar e realizar o procedimento de pergunta e resposta (antecedente e conseqüente).

Identificar e realizar cânones.

Identificar e realizar ostinatos e pedais.

Criar peças utilizando ostinatos e pedais.

Identificar variações de um tema.

Criar variações a partir de um tema.

Associar a articulação estrutural a mudanças de caráter e organização do material sonoro.

### **Tópico 2: Elementos do discurso**

Compreender o conceito de melodia.

Compreender o conceito de acompanhamento.

Associar melodias e acompanhamentos aos parâmetros musicais.

Explorar e criar acompanhamentos em estilos variados.

Diferenciar entre texturas simples e complexas.

Compreender e explorar a relação texto-música.

Criar texturas instrumentais e vocais.

## **TEMA 6: NOTAÇÃO MUSICAL**

### **Tópico 1: Grafia contemporânea**

Identificar signos básicos da grafia contemporânea (pontos, linhas, *clusters* e *glissandi*).

Associar padrões sonoros à grafia contemporânea.

Registrar padrões sonoros utilizando signos da grafia contemporânea.

Realizar gráficos e audiopartituras com voz, corpo e outras fontes sonoras.

Reconhecer padrões sonoros da escrita contemporânea no repertório de apreciação e de *performance*.

Criar audiopartituras temáticas e abstratas.

### **Tópico 2: Notas musicais**

Listar, completar e ordenar seqüências de notas vizinhas (segundas).

Distinguir entre seqüências de segundas ascendentes e descendentes.

Associar seqüências de notas vizinhas à escrita gráfica.

Listar e ordenar seqüências de terças.

Distinguir entre seqüências de terças ascendentes e descendentes.

Associar seqüências de terças à escrita gráfica.

### **Tópico 3: Leitura relativa no pentagrama**

Associar o pentagrama a padrões de movimento sonoro e planos de altura.

Compreender a estrutura do pentagrama.

Identificar as linhas e os espaços do pentagrama.

Associar a escrita no pentagrama a gráficos de movimento sonoro.

Nomear seqüências de segundas e terças no pentagrama (leitura relativa, sem clave).

### **Tópico 4: Leitura absoluta**

Compreender o significado de clave.

Identificar as claves de sol, dó e fá.

Conhecer os números das oitavas e localizá-las na pauta musical.

Posicionar notas musicais na pauta musical a partir da indicação de clave.

Realizar leitura absoluta.

Criar trechos musicais utilizando *software* de notação musical.

Embora essa matriz pareça extensa, muitos *tópicos* contêm itens (chamados descritores) extremamente simples e diretos como, por exemplo, “Discriminar entre sons graves e agudos”. No entanto, um mesmo descritor pode pressupor níveis progressivos de complexidade – no caso citado, desde os extremos dos registros grave e agudo até intervalos melódicos bem pequenos. Tais elementos, vivenciados através da escuta, criação ou *performance*, admitem conexões as mais diversas com outros pontos da matriz, conforme será demonstrado posteriormente. Alguns *tópicos* são seqüenciais e devem ser desdobrados ao longo das séries do ensino fundamental, como é o caso de “Padrões rítmicos básicos”, “Padrões melódicos básicos” e “Leitura absoluta”. Mas a maioria dos conteúdos permite combinações múltiplas. Seqüências de sons curtos e longos, por exemplo, podem ser associadas a variações de registro, andamento, intervalos, intensidade, timbre ou ataque, determinando o caráter expressivo e a forma, conectando *rizomaticamente* diversos elementos da matriz. Insistimos na não linearidade de diversos *temas* e *tópicos* devido à cumulatividade dos *conceitos fundantes* (materiais sonoros determinam o caráter expressivo dos ges-

tos ou motivos que se encadeiam em estruturas mais complexas). Gradualmente, conteúdos apreendidos vão conduzindo a novos conteúdos, as conexões se tornam mais consistentes e as atividades mais elaboradas tecnicamente.

Enfim, acreditamos em um currículo semi-aberto que se apóie em fundamentos claros, que tenha conteúdos declarados e ao mesmo tempo permita uma multiplicidade de traçados possíveis, contextualizados e essencialmente musicais, promovendo ampla vivência dos *conceitos fundantes*. Essa compreensão é determinante para manter a vitalidade da matriz curricular, bem como afirmar sua legitimidade. Para ilustrar as idéias aqui apresentadas – os *conceitos fundantes*, a integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*, a matriz de Swanwick (1994) e a abordagem *rizomática* da nossa matriz curricular, relataremos agora dois projetos transcorridos em sala de aula.

### **Projeto 1: Maria Fumaça**

Este primeiro projeto tem como eixo a canção *Maria Fumaça*, do nosso CD e respectivo livro *Poemas Musicais – Ondas, Meninas, Estrelas e Bichos* (França, 2003b). Na canção, os *conceitos fundantes* podem ser vivenciados de maneira fortemente integrada. A melodia é formada por um pentacorde maior em movimentos ascendentes e descendentes. A harmonia é ricamente elaborada, com empréstimos modais e modulações. A escrita rítmica explora o contraste de duração entre sons curtos (padrões de quatro semicolcheias) e longos (semínimas). O ritmo também é trabalhado no seu aspecto expressivo, com alterações de andamento e agógica associadas à temática da canção. A macroforma apresenta introdução, repetições que exploram detalhes do arranjo e de textura, e coda. São explorados timbres instrumentais (violoncelo, piano e percussão) e não instrumentais, incluindo o apito do trem e sino, que sinalizam a partida da estação. O tema da canção convida a explorações interdisciplinares através da contextualização histórico-geográfica do trem de ferro, e pode conduzir à apreciação de obras como *O Trenzinho do Caipira*, de Villa-Lobos. A Figura 2 apresenta um trecho da canção (França, 2003b).

O projeto permite abordar de uma maneira extremamente musical dois *temas* da nossa matriz curricular: a direcionalidade sonora e a ordenação (falada e solfejada) de segundas, os graus conjuntos ou “vizinhos”. Portanto, para que o projeto seja bem aproveitado, é importante que tais conteúdos sejam trabalhados paralelamente. O automatismo da ordenação dos nomes das notas pode ser trabalha-

## Maria Fumaça

Cecilia Cavallieri França

Pe-las-tra-das-fo-ra, vai o trem / Ma-ri-a Fu ma-ça quer pa-rar / Pois quer des-can-sar / Ve-lha e-las tá / Oh! 'Seu' ma-qui-nis-ta, por fa-vor!

Figura 2: Trecho da canção Maria Fumaça

do através de atividades com bola, batimentos corporais, jogos com cartões e cartelas (Mares Guia; França, 2005), exercícios orais e escritos. A direcionalidade sonora também deve ser vivenciada primeiramente de forma sensorial, através de movimentos corporais conjugados com a vocalização e percepção de subidas e descidas, cuja grafia será descoberta pelos alunos. Em seguida, esta será trabalhada através de atividades e jogos de leitura e reconhecimento (Mares Guia; França, 2005). A apreciação de peças que exploram subidas e descidas na sua escrita – como *Rhapsody in Blue*, de Gershwin, *Odeon*, de Nazareth, o terceiro movimento do *Quinteto em Mi Bemol*, de Schumann, e outras – é fundamental para a compreensão das possibilidades expressivas desses elementos. Da mesma forma, a criação a partir desses elementos possibilita sua aplicação musical imediata. Oportunamente, os dois temas – nomes de notas e alturas – são associados na *performance* de canções como *O Sabiá*, de Carmem Mettig, e *Minha Canção*, de Chico Buarque, que preparam o caminho para a percepção do perfil melódico da canção *Maria Fumaça*.

O relato que se segue é derivado da nossa pesquisa observacional em uma turma de segunda série (atualmente correspondente à terceira) de uma

escola regular. Iniciamos o projeto *Maria Fumaça* com a proposta de sonorização de uma “viagem de trem de ferro” a partir da visualização de uma foto. Diversos timbres vocais, corporais e de outras fontes sonoras foram combinados em texturas variadas. Exploramos a questão expressiva dos andamentos lento e rápido, do acelerando e do *rallentando*, conjugados com a movimentação corporal. Em seguida, apresentamos a canção (o arranjo original do CD) e passamos à aprendizagem e *performance* da mesma. No primeiro momento, focalizamos os aspectos estruturais e expressivos do arranjo: a forma (introdução, repetições, com destaque para a modulação, e coda), as variações de andamento, o caráter vibrante e ao mesmo tempo doce da peça.

Conduzimos, então, uma apreciação mais analítica na qual os alunos foram provocados a perceber timbres, texturas, melodia e acompanhamento e a descobrir o movimento melódico ascendente e descendente de cada frase da melodia. Em seguida, pedimos que registrassem no quadro o gráfico de cada frase (habilidade já trabalhada anteriormente), a partir do qual realizamos atividades de leitura e reconhecimento. A etapa seguinte consistiu da entoação da melodia com os nomes das notas e com diferentes tônicas<sup>3</sup> e da escrita e leitura relativas no

<sup>3</sup> Lembramos que a utilização de diferentes “chefes” (tônicas) não é possível dentro da metodologia de solfejo do “Dó Móvel”.

pentagrama. A percepção rítmica foi trabalhada sensorial e graficamente a partir da diferenciação entre os padrões de sons curtos e longos. Após essa etapa analítica, retornamos à *performance* da canção, iluminada pela compreensão dos diversos elementos musicais que transformaram um mero pentacorde em uma “viagem” ricamente musical. Complementamos o projeto com a apreciação de outras peças que tinham em comum essa temática, incluindo *O Trenzinho do Caipira*, de Villa-Lobos.

Inúmeros temas e tópicos da nossa matriz curricular foram trabalhados: curto e longo, tempo, direcionalidade sonora, timbre, caráter expressivo, cultura musical, forma, textura, melodia e acompanhamento, notação gráfica e notas musicais (incluindo solfejo relativo). O projeto permitiu trabalhar os conceitos fundantes de forma integrada, partindo da criação (sonorização) para a apreciação e *performance* da canção. Esse processo pode ser visualizado na matriz de Swanwick (1994) – Figura 3, abaixo.

Figura 3: Percurso do Projeto Maria Fumaça

CONCEITOS FUNDANTES	MODALIDADES DO FAZER MUSICAL		
	Composição	Apreciação	Performance
Forma	1	2 e 6	3
Caráter expressivo	1	2 e 6	3
Materiais sonoros	1	4 e 6	3 e 5

Adaptado de Swanwick (1994, p. 161).

## Projeto 2: Homenagem a Brahms

Para ilustrar a versatilidade da matriz curricular, relatamos agora um projeto transcorrido em uma escola de música especializada em Belo Horizonte, em uma turma de nove alunos de dez anos de idade. Nesse contexto (quase *utópico*), os conteúdos foram trabalhados em um nível *tecnicamente* mais refinado do que no projeto anterior, transcorrido em escola regular.

Estávamos trabalhando terças, tríades e arpejos, alternando o automatismo falado, cantado e auditivo com a apreciação de peças que continham terças caracterizando a escrita – o prelúdio *La Fille aux Cheveux de Lin*, de Debussy; as *Sonatas KV 545, 570 e 576*, de Mozart; *Águas de Março*, de Tom Jobim, entre outras. Na seqüência, levamos o *Intermezzo op. 119, n. 1*, de Brahms. Para nossa surpresa, quando a peça terminou, o comentário

unânime foi “achei chato”. Tal reação negativa dos alunos desencadeou decisões pedagógicas que propiciaram uma experiência muito mais rica do que a proposta inicial de apreciação, e que se desdobrou em um projeto que se estendeu por várias aulas.

Coincidentemente, o motivo inicial da peça é formado por um familiar “fá#, ré, si, sol, mi”, terças descendentes correspondentes às notas nas cinco linhas da clave de sol – essa foi a porta de entrada para a obra de Brahms. Os alunos “tiraram” esse motivo de ouvido e o escreveram no pentagrama. Constatada a familiaridade com o tema de Brahms, passaram a trabalhar numa composição a partir daquelas cinco notas. Delas derivaram dois acordes: si menor (“si, ré, fá#”) e mi menor (“mi, sol, si”). Uma aluna, ao piano, encontrou dificuldade para deslocar a mão entre os dois acordes. Assim sendo, (*rizomaticamente*) aprenderam sobre inversão de acordes: “mi, sol, si” transformou-se em “si, mi, sol”; dessa forma, a pequena pianista manteria o mesmo baixo (si) para os dois acordes. Estes foram alternados sob a melodia das cinco notas descendentes, repetidas duas vezes, finalizando-se com acordes também no registro agudo. O caráter dessa pequena criação era quase tão intimista e dramático quanto o *Intermezzo*, devido ao andamento, à tonalidade e à dinâmica *piano* com *crescendos* imponentes. Se por um lado a percepção do caráter dá-se de forma intuitiva, por outro são decisões objetivas no nível dos materiais sonoros que determinam o clima expressivo da peça. *Trêmolos* no xilofone (“mi-fá#”) e *shakes* no pandeiro reiteravam esse caráter. O tema aparece na Figura 4.

Na aula seguinte, os alunos criaram duas variações para esse tema. Na primeira, a direção da melodia foi invertida para “mi, sol, si, ré, fá#”. O caráter era mais rítmico, com uma célula sincopada realizada pelo pandeiro e alternada com a flauta doce. Após algumas repetições, os dois instrumentos juntos aceleravam até um corte abrupto. A segunda variação era mais sombria e mais lenta, com a melodia iniciando no grave e subindo uma oitava a cada repetição. O *trêmolo* do tema reaparecia nos acordes e no xilofone, no início de cada entrada da melodia. Realizamos, então, a *performance* completa do tema e suas variações. Os alunos puderam vivenciar integralmente a transformação daquelas cinco notas em um motivo de caráter marcante, organizado em um tema pequeno, mas coerente. A proposta foi estendida com a criação das variações e a organização dos três trechos em uma estrutura mais longa e consistente.

Algumas semanas depois, colocamos novamente o *Intermezzo* de Brahms. É impossível trans-

## Homenagem a Brahms



Figura 4: Tema Homenagem a Brahms

mitir através do texto o vigor da experiência e o impacto causado em todos nós. Aquela primeira impressão negativa foi transmutada pela compreensão e apropriação de um dicionário expressivo intimista, delicado, quase dramático. A experiência de composição com as mesmas notas utilizadas por Brahms, não obstante a simplicidade técnica composicional e instrumental empregada, construiu uma relação afetiva e de empatia com aquela obra e seu criador, de quem os alunos quiseram aprender sobre a vida, obra e estilo. Nosso *Tema e Variações* foi batizado em sua homenagem.

al das cinco notas, com o qual passamos à composição (2) com caráter expressivo semelhante ao do *Intermezzo*. Finalizado o tema, passamos à criação das variações (3), que foram organizadas em uma estrutura mais complexa, que rendeu várias experiências de *performance*, entre ensaios e apresentações (4). Retornamos a Brahms (5), culminando com a poderosa experiência do (re)conhecimento, a sensação de ouvir as “nossas” terças se desdobrando em longas e profundas melodias.

Figura 5: Percurso do Projeto Homenagem a Brahms

CONCEITOS FUNDANTES	MODALIDADES DO FAZER MUSICAL		
	Composição	Apreciação	Performance
Forma	3	5	4
Caráter expressivo	2 e 3	1 e 5	4
Materiais sonoros	2	1 e 5	4

Adaptado de Swanwick (1994, p. 161).

Na Figura 5 pode-se visualizar o percurso desse projeto na matriz de Swanwick (1994). Da apreciação da peça de Brahms (1) extraímos o tema inici-

Praticamente todos os temas e tópicos da nossa matriz curricular foram visitados nesse projeto: modos e padrões rítmicos, tempo, compasso, direcionalidade sonora, grave e agudo, padrões melódicos, modo, timbre, intensidade, caráter expressivo, estilo, forma e outros descritores como melodia e acompanhamento, acorde e inversão, terças, escrita e leitura absoluta. Vale lembrar que, como se trata de uma escola especializada, os conteúdos puderam ser trabalhados em um nível tecnicamente mais elaborado.

Continuaremos explorando caminhos e conexões, acreditando que, quando se tem um norte, é mais fácil aventurar-se, deixar-se levar pela frutífera e imprevisível interação música-sujeitos. Por isso fundamentos são importantes, e princípios, imprescindíveis.

**Referências**

- ABEM. *Anais do XIII Encontro Anual da Abem*. Rio de Janeiro, 2004.
- BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 35-42, 2004.
- BELLOCHIO, Cláudia. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003.
- BORGES, D.; FONTES, M. Música rizomática: linhas sonoras em multiplicação. *Revista Critério*, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.revista.criterio.nom.br/musicarizomatica.htm>>. Acesso em: 12 fev.2006.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: vol. 1*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- FERNANDES, José N. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-87, 2004.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-62, 2004.
- FRANÇA, Cecília C. O som e a forma, do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003a. p. 5-41.
- \_\_\_\_\_. *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos*. Belo Horizonte, 2003b.
- FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 6-41, 2002.
- FRANÇA SILVA, M. Cecília. *Composing, performance and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. Tese (Doutorado em Educação Musical)– Institute of Education, University of London, Londres, 1998.
- GAMBLE, Tom. Imagination and understanding in the music curriculum. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 1, p. 7-25, 1984.
- HARGREAVES; ZIMMERMAN. Developmental theories of music learning. In: COLWELL, Richard (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 377-391.
- HENTSCHKE, Liane. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Tese (Doutorado em Educação Musical)– Institute of Education, University of London, Londres, 1993.
- HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L.. *Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- KREINZ, Gloria. Performance e tecno sociedade. *Existocom*, n. 5, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/existocom/ensaio5b.html>>. Acesso em: 10 fev. 2006.
- MARES GUIA, Rosa L.; FRANÇA, Cecília C. *Jogos pedagógicos para educação musical*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- PAYNTER, John. *Sound and structur*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PRESTON, Hamish. Listening, appraising and composing. *British Journal of Music Education*, v. 11, n. 1, p. 15-55, 1994.
- SANTOS, Regina M. S. Perspectivas pós-modernas no pensamento-pedagógico musical: o caso do curso básico de música para professores, sob a ótica do rizoma. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13. 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 688-691.
- \_\_\_\_\_. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, 2005.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- \_\_\_\_\_. *The arts in education: dreaming or wide awake?* London: University of London Institute of Education, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.
- SWANWICK, Keith; TAYLOR, Dorothy. *Discovering music*. London, 1982.
- WALSH, Paddy. *Education and meaning*. London: Cassell, 1993.
- WEICHSELBAUM, Anete S. Tendências da educação e do currículo no final do século XX, metáforas utilizadas e o conceito de mapa da obra de Keith Swanwick. *Cadernos do Colóquio*, 2002. Disponível em: <<http://www.uniriotec.br/jornal/include/getdoc.php?id=107&article=28&mode=pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2006.

Recebido em 27/02/2006

Aprovado em 10/04/2006





# **Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault**

Maria Amélia de Resende Viegas

Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier (CEMPJMX)  
amelia viegas@terra.com.br

**Resumo.** Este artigo é resultado de uma investigação inicial para dissertação de mestrado, a respeito das práticas pedagógicas pianísticas desenvolvidas no Curso Técnico em Instrumento (Piano) do Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG). Através de uma reflexão baseada em alguns pressupostos do pensamento do filósofo Foucault, como o conceito de *genealogia*, a noção de *onipresença do poder* e a questão da *disciplinarização*, resgatamos um pouco da história da formação dos conservatórios mineiros e de seus saberes instituídos para, num segundo momento, entender como e por que se perpetuam algumas práticas que, no nosso entender, servem mais como cerceamento do indivíduo do que como busca de sua expressividade. Nesse sentido, descobrimos o quão importante é estar desperto para a realidade institucional em que estamos inseridos, para, através de sua análise, buscarmos novos caminhos, mais condizentes com a formação de um homem livre, ativo e consciente de sua expressividade artística.

**Palavras-chave:** pedagogia do piano, filosofia, história das instituições musicais

**Abstract.** This article is the result of some initial research for my Master's degree on pedagogical pianistic practices developed at the Instrument Technical Course (Piano) of the State Conservatory of Music "Padre José Maria Xavier" located at São João del-Rei, state of Minas Gerais. Through reflection based upon some of the philosopher Foucault presupposed ideas, such as the concept of *genealogy*, the notion of the *omnipresence of power* and the question of *disciplinarization*, we have tried to recover a little of the constitution of conservatories and of their institutionalized knowledge, in order to understand at a second moment how and why some practices became eternal which, as we understand it, work more as a kind of restriction to the person than as the search for expressiveness. In this meaning we find how important is the fact of being attentive to the institutional reality in which we are inserted in order that we can through its analysis look for new ways which suit better with the formation of a free man, active and conscious of his own artistic expressiveness.

**Keywords:** piano pedagogy, philosophy, history of musical institutions

## Passos preliminares

Ao iniciar o curso de Mestrado, em março de 2005, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), eu acalentava a esperança de poder, talvez, encontrar uma solução adequada, certa, quase “ideal” para os problemas com que me deparei na minha prática pedagógica como professora de piano. Há mais de dez anos lecionando no Curso Técnico de Piano do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG) – CEMPJMX –, nos últimos cinco anos venho percebendo que os resultados avaliativos não têm sido nada favoráveis e o nível de repetência dos alunos tem permanecido superior ao de aprovação. Foi a partir desse incômodo com uma prática desgastada pelos seus efeitos infrutíferos que resolvi buscar um suporte e uma realimentação teórica como alternativas para otimizar o processo pedagógico. Motivada, portanto, a descobrir as variáveis que estavam contribuindo para o alto índice de repetência do curso mencionado, me ocupei primeiramente dos problemas institucionais que conformavam esse campo. Nesse sentido, foram levantadas algumas questões norteadoras, provocadas principalmente pelo aprofundamento no pensamento do filósofo Foucault, das quais destacamos duas: qual a história do conservatório, e qual a “origem” dos saberes musicais aí legitimados e instituídos como válidos? Como esses saberes repercutem hoje na elaboração dos programas propostos, ensejados pelos professores, com toda a sua disposição espaço-temporal preestabelecida? Essa volta ao passado não é mera contextualização histórica; trata-se de uma releitura do presente, a partir do passado. Ela visa compreender como nos tornamos o que hoje somos, não no sentido de descobirmos e afirmarmos nossa identidade. Como cita Veiga-Neto (2004a, p. 46, grifo do autor): “[...] o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, poderemos *contestar aquilo que somos*. É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade.”

Este artigo pretende, pois, à luz de conceitos do filósofo Michel Foucault, empreender uma crítica ao modelo institucional do Curso Técnico do CEMPJMX, investigando as marcas deixadas pela pedagogia moderna, traçando uma genealogia dos saberes musicais. Alguém poderia se perguntar o porquê dessa digressão filosófica para problemas do âmbito musical. A questão é que qualquer prática pedagógica se norteia por determinados princípios filosóficos. Não há uma prática neutra, que não esteja vinculada a certa correlação de forças sociais, a certa ideologia; mesmo aquelas que se intitulam imparciais estão permeadas pelas relações de poder. O próprio Foucault, citado por Gallo (2004), vê a

filosofia como uma “caixa de ferramentas”: “Para ele, [...] aí encontramos os instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que nos são colocados pela realidade que vivemos.” (Gallo, 2004, p. 80).

Dessa forma, a crítica que aqui desenvolveremos como compreendida pelo pensamento foucaultiano não é uma crítica “salvacionista”, nem tampouco uma indicação de um novo modelo institucional. Na verdade, é uma tentativa de entender a estruturação do conservatório enquanto espaço educacional e social, no qual se perpetuam práticas “tradicionais” de ensino e do fazer musical, “cristalizadas” e já naturalizadas. Assim, essa crítica desmistifica as práticas estabelecidas, ao mesmo tempo em que tenta inserir demandas trazidas pela atualidade discente, seu pensar, e suas expectativas.

## Aportes teóricos foucaultianos: a genealogia, a construção dos saberes e a onipresença do poder

Entender o que é, para Foucault, o processo genealógico, passa por desprender-se de todo um pensamento “inteligível” a que já estamos habituados. Aliás, utilizar-se do pensamento deste autor é, de certo modo, subverter toda uma lógica do pensar, para instaurar a dúvida, a desconfiança e a autocrítica a todo o momento.

Nesse sentido, para Foucault, a genealogia é um resgate da história na sua contramão. O processo genealógico mostra a contingência e a historicidade de nossas vivências e de nossa constituição como seres humanos. Como cita Larrosa (2002, p. 84, grifo meu),

Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral, e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que *somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas*. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de *falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira*.

Essa idéia da realidade como contingência é fundamental para não estabelecermos nenhum parâmetro universalizante de verdade, para não recorreremos às teorias essencialistas e teleológicas, que elegem uma razão ou valor transcendental como guia para a reflexão filosófica. A própria realidade e sua problematização é que se apresentam como primeiras.

Ternes (2004) considera que desde o século XIX não há como conceber o homem destituído de temporalidade: “Desde Kant, Nietzsche, os primeiros biólogos, a medicina anátomo-patológica, as

novas físicas, a cultura ocidental tem consciência de que não há verdades absolutas, eternas. Que a verdade é nossa *invenção*.” (Ternes, 2004, p. 157, grifo do autor).

Assim, Foucault se encontra na contramão da história, por romper com a preconização desses modelos e “regimes de verdade” que, como colocam Lopes e Veiga-Neto (2004), nos atravessam e nos conformam. Se genealogia, entendida no seu sentido mais comum, é a pesquisa das origens e de nossos antepassados, para o filósofo a pesquisa genealógica tem um sentido mais de desconstrução do que de reconstrução. A esse respeito diz o próprio Foucault (2005a, p. 34, grifo meu), em *Microfísica do Poder*:

A história genealógicamente dirigida não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se *obstinar em dissipá-la*; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam.

Podemos depreender dessa citação dois pontos importantes do pensamento de Foucault: a idéia de desconstrução (dissipação da identidade), no sentido de desmistificação e desnaturalização do presente (via método genealógico), e da história como processo descontínuo.

E no reconhecimento dessa descontinuidade também encontramos a idéia de mutabilidade constante das coisas. Ou seja, não há “porto seguro”, não há sujeito universal, nem um “ideal” a ser perseguido. Como bem coloca Dussel (2004), a história é uma intensificação do poder. E, dessa forma, os saberes se processam em determinado momento para servir a determinada correlação de forças sociais (os saberes também não são universais!). Essas forças não se encontram nas mãos de determinado soberano, ou grupo social, ou pastor, mas elas se distribuem por todo o tecido social. O poder está disseminado pela sociedade em forma de “micropoderes”. Como situa Gallo (2004), na perspectiva genealógica de Foucault, não há um lugar para o poder, “já não se fala em soma zero do poder” (Gallo, 2004, p. 84), mas sim em *onipresença* do poder. Por isso, ninguém o possui ou o perde, mas todos o exercem.

Nessa perspectiva, saber e poder estão implicados entre si. Como explicita Foucault (2005b), não há relações de poder sem relações correlatas de saber, e ao contrário o mesmo se verifica, não há um campo do saber que não se vincule às conjunções do poder.

## A genealogia dos saberes educacionais: a pedagogia moderna e as marcas deixadas por Comenius

[...] pensar sobre a educação implica construir uma determinada autoconsciência pessoal e profissional que sirva de *princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática*, e de base para a auto-identificação do professor. (Larrosa, 2002, p. 50, grifo meu).

Neste tópico, pretendemos mostrar como os pensadores da educação têm realizado a genealogia dos saberes educacionais, a fim de desnaturalizar as práticas que remetem a esses saberes, transformando-as a partir de seu desvelamento. Para isso, nos utilizaremos principalmente de dois autores: Veiga-Neto (2004b) e Narodowski (2004), que procedem a esse empreendimento genealógico.

Veiga-Neto (2004b), contextualizando as mudanças ocorridas na Idade Moderna, nos lembra que os séculos XV e XVI foram séculos de grandes e profundas transformações econômicas, políticas e sociais no continente europeu. O regime feudal encontrava-se em declínio, e todos os valores sociais a ele associados. Os valores espirituais do cristianismo, por exemplo, estavam sendo substituídos pela crença no próprio Homem e na Razão. Assim, o pensamento humanista e o desenvolvimento da ciência marcaram esse momento, altamente propício a reformulações e novas proposições. Nesse contexto assistimos ao surgimento dos princípios que se instituíram como raízes da pedagogia moderna, conformando-se em dispositivos que prevalecem até os dias atuais.

Narodowski (2004) situa a obra *Didática Magna*, do pensador Comenius, como marco inicial da pedagogia moderna. Nascido em 1592 na Morávia, de formação protestante, este pedagogo soube sintetizar algumas mudanças educacionais, que emergiam na sua época como necessárias.

Não é que Comenius tenha inventado, *ex nihilo*, novo diagrama de normas e explicações no campo da educação, mas, sim, que acima de tudo, ele conforma um novo mosaico a partir de alguns elementos já existentes, além de outros componentes de elaboração própria. (Narodowski, 2004, p. 14)

A *Didática Magna* é, no dizer de Narodowski (2004), a obra fundante do pensamento educacional moderno. Nesse compêndio sobre a educação, Comenius estabelece os princípios de uma “educação moderna”. Procedendo a uma crítica à educação da época, processada sem nenhuma ordenação e sistematização mais racional, Comenius vai em busca de dois ideais tidos como prioritários para ele: o ideal *pansófico* e o ideal da *ordenação*. O ide-

al pansófico está voltado para a idéia de que *todos devem saber tudo*. A escola deve servir a todos, sem exclusão de classes sociais ou sexo, devendo ensinar tudo a todos. E para concretizar tal empreendimento é preciso que se ordenem os saberes de maneira correta e bem clara, por um método racional, acessível e também prazeroso.

No preâmbulo à sua *Didática Magna*, Comenius (2002, p. 12) escreve:

Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos distensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade.

A respeito da dicotomia que associa o saber à luz e a ignorância às trevas implícita na fala de Comenius, Veiga-Neto (2004b) realiza uma reflexão que nos mostra o quanto ela está associada ao pensamento do filósofo grego Platão. A essas raízes platônicas do pensamento comeniano, Veiga-Neto (2004b) chama de *proveniências*, diferenciando-as das *emergências*,<sup>1</sup> para utilizar o vocabulário foucaultiano. As emergências dos saberes educacionais já foram aqui discutidas, quando situamos o contexto de transformações sociais na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Agora discorreremos um pouco sobre as *proveniências*, localizando o ideal platônico expresso no pensamento comeniano. Não é muito difícil enxergá-lo, como comenta Veiga-Neto (2004b), se nos lembrarmos da alegoria da caverna, de Platão. O homem estaria preso às visões deturpadas da realidade: “[...] vivemos originária e tragicamente mergulhados na ignorância, como se estivéssemos acorrentados no interior de uma caverna escura, nas paredes das quais só veríamos sombras projetadas e distorcidas [...]” (Veiga-Neto, 2004b, p. 7).

A pessoa indicada a conduzir o prisioneiro à luz seria o filósofo e, por extensão, o professor e o político. Aí encontramos a influência de Platão sobre o pensamento de Comenius, que associa as trevas à ignorância e a luz à sabedoria, como na citação acima colocada.

Concluindo, com essa volta à história e às raízes dos saberes educacionais, pretendemos oferecer um panorama amplo dos princípios que embasam nossa maneira atual de pensar a educação, para

que sirvam, como bem colocou Larrosa (2002) na epígrafe deste tópico, como critério de crítica e transformação para a prática.

### Constituição, disciplinarização e conformação espaço-temporal dos saberes

Uma outra contribuição que podemos extrair do pensamento de Foucault para a educação é a que mostra e analisa a escola como aparelho institucional disciplinar.

Em *Vigiar e Punir*, livro dedicado a estudar a constituição histórica e social dos aparelhos disciplinares e punitivos (prisões, hospitais, escolas e exército), na terceira parte, intitulada *Disciplina*, Foucault (2005b) mostra como a disciplinarização dos corpos se processou através dos tempos, em substituição à repressão e à punição dos mesmos. Do suplício dos corpos e suas condenações, passou-se à domesticação deles, feita através de uma disciplinarização metódica e recorrente. Analisando as instituições citadas, o filósofo explica como essa forma de poder, que é a disciplina, se configurou como utilitária e eficiente à sociedade. “O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar [...]” (Foucault, 2005b, p. 143). Aqui se substituem os castigos físicos e as repressões pela ordenação do tempo e espaço rigidamente compostos, assegurando ao sistema um controle constante. É a partir dos séculos XVII e XVIII, principalmente, que se viram intensificar tais regimes disciplinares. Sobre o que são esses regimes disciplinares, comenta Foucault (2005b, p. 118, grifo meu):

[...] implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os *processos* da atividade mais que sobre o seu *resultado* e se exerce de acordo com uma codificação que *esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos*. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.

Esse esquadrinhamento do tempo, do espaço e dos movimentos é uma herança do século XVIII da conformação dos quartéis, conventos e internatos. Toda configuração arquitetural está predisposta a obter uma ordenação em que se evitem as aglomerações e os agrupamentos difusos. Tudo em prol do controle e vigilância dos indivíduos:

<sup>1</sup> As *emergências* e *proveniências*, como explica Veiga-Neto (2004b), são duas “ferramentas genealógicas”, que servem para dizer *como surgiram* e *de onde* (raízes) se processaram os saberes constituídos.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. (Foucault, 2005b, p. 123).

O tempo é outro elemento que tem, na sua decomposição e regramento, o ideal disciplinar de utilidade e docilidade. O tempo escandido das manobras militares do século XVIII, o tempo mesurado das escolas religiosas do século XIX, o tempo regulamentado das fábricas. Foucault (2005b) mostra extensivamente como se delinearam historicamente as organizações espaço-temporais, de forma a reproduzir os modelos disciplinares.

Cabe-nos salientar que todas essas conformações-invenções de uma época repercutem até hoje em nossa maneira de pensar, agir e, sobretudo, ensinar. Por isso, iremos, a partir de agora, num diálogo com o pensamento de Foucault, traçar o trajeto genealógico dos saberes musicais através do conhecimento do processo de institucionalização das escolas de música, no nosso caso, dos conservatórios de música de Minas Gerais, apresentando seus objetivos primeiros e visualizando suas marcas deixadas nas práticas pedagógicas pianísticas atuais.

### **A institucionalização do ensino de música e o surgimento dos conservatórios de música no Brasil**

[...] a institucionalização do ensino de música é uma história que data de mais de duzentos anos, história essa que tem a marca da transposição – a passagem do ensino de música de diálogo (mestre-aprendiz) a sistema (professor-piano), a instituição-Conservatório. (Martins, 2005, p. 4).

O modelo do conservatório, que institui a modernidade e que sistematiza o ensino de música no Brasil, tem suas origens no Conservatório de Paris, criado com a Revolução Francesa. Segundo Harnoncourt (1988), antes da Revolução Francesa, o ensino musical se dava através da relação mestre-aprendiz, “[...] similar àquela que, durante séculos, houve entre os artesãos” (Harnoncourt, 1988, p. 29). O mestre ensinava ao aprendiz todos os aspectos de sua arte. No entanto, com a Revolução Francesa e as transformações sociopolíticas processadas por ela, “a relação mestre-aprendiz foi substituída por um sistema, por uma instituição: o Conservatório.” (Harnoncourt, 1988, p. 29).

No Brasil colonial, segundo Kiefer (1997), o aprendizado musical estava inicialmente a cargo dos jesuítas e era destinado principalmente aos indígenas. O repertório utilizado era todo de origem europeia, tendo como principal finalidade a catequese.

Ou seja, o ensino musical era dotado de uma conotação religiosa e salvacionista.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o ensino passa às mãos dos mestres de capela, pertencentes às irmandades e confrarias, que não eram necessariamente religiosas. Segundo Kiefer (1997, p. 35), esse ensino “[...] correspondia, como foi tradição na Europa, àqueles *Conservatórios* – a Casa do Mestre da Música – que recebia aprendizes e lhes dava hospedagem, vestimenta completa, alimentação e ensino [...]”. No entanto, observamos que toda a formação educativa ainda tinha um cunho bastante assistencialista. Essas instituições, apesar de estarem voltadas para a formação profissional de músicos que iriam atuar em orquestras ou coros (sendo a Igreja a principal empregadora), ainda cumpriam outras funções que não eram musicais. Portanto, a educação musical ainda não era especializada. Além disso, o ensino não tinha uma ordenação prévia e poderia também ser ministrado na casa dos professores, como cita Kiefer (1997, p. 23) a respeito do compositor Luís Álvares Pinto – mestre de capela e professor pernambucano nascido em 1719 – que costumava ministrar suas aulas em sua própria casa, “conforme costume da época”. Como certifica Villalta (1997, p. 357), “a instrução na Colônia processava-se, assim, em grande parte no âmbito privado, preenchendo o vazio da escola pública e semipública inexistente ou escassa [...]”.

A institucionalização e oficialização das escolas de música, com sua demarcação espaço-temporal e definição curricular, se efetou somente com a criação do primeiro conservatório brasileiro em 1841, fundado através da iniciativa de Francisco Manuel da Silva, no Rio de Janeiro. Sobre a importância da criação desta instituição pública, o jornal *O Brasil* comenta (apud Kiefer, 1997, p. 71, grifo meu):

[...] a conveniência da instituição de um conservatório de música, sob o ponto de vista *econômico e político* é incontestável: sob este ponto de vista ele deve ser considerado *uma indústria*, e assim *produzindo todas as vantagens* de outra qualquer, prestando uma ocupação honesta, *civilizando* por via do trabalho.

Esse modelo de conservatório compreendia um repertório prioritariamente europeu, uma abordagem tecnicista e voltada para a formação de virtuosos. Afinal estamos no século XIX: época dos grandes românticos, da comercialização e fabricação de instrumentos musicais, da edição de partituras, da criação dos clubes musicais e sociedades afins, como o Clube Beethoven (1882), a Sociedade de Concertos Clássicos (1883), todos no Rio de Janeiro, centro cultural da época. Toda essa efervescência cultural encontrava-se ligada, segundo Werneck Sodré

(apud Kiefer, 1997, p. 65), à ascensão de uma pequena burguesia, que “[...] responde pela transplantação dos valores estéticos, oriundos do avanço da burguesia no ocidente europeu”.

Em Minas Gerais, centro cultural e musical desde o século XVIII, o processo de institucionalização do ensino musical não diferiu muito do restante do Brasil, apresentando apenas uma defasagem no tempo entre a criação do Conservatório do Rio de Janeiro e os conservatórios mineiros.

Só para situarmos melhor o passado musical de Minas Gerais, vamos aqui lembrar que esse estado foi detentor de uma verdadeira “escola” de compositores e músicos (Kiefer, 1997). As cidades mineiras de Diamantina, Vila Rica (atual Ouro Preto) e São João del-Rei eram os principais núcleos musicais do estado no século XVIII. Nelas encontramos corporações musicais que atendiam profissionalmente aos serviços musicais das solenidades religiosas daquelas cidades (procissões, novenas, enterros, etc). Como exemplo temos a cidade de São João del-Rei, – onde efetuamos a presente pesquisa – que mantém até hoje duas orquestras bicentenárias em atividade ininterrupta: a Orquestra Lira Sanjoanense e a Orquestra Ribeiro Bastos.<sup>2</sup> Além disso, a cidade é dotada de diversas bandas, de criação mais recente (início do século XX), mas também com as mesmas funções. Essas corporações foram, até a criação do conservatório, as únicas mantenedoras do ensino musical na cidade. O surgimento deste, enquanto escola pública oficial de música, se deu somente na década de 1950.

Os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais foram criados por decreto, pelo então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), no ano de 1951. Inicialmente somente cinco cidades foram contempladas, e, dentre elas, estava São João del-Rei.

A Lei nº 811, do dia 14 de dezembro de 1951, criou essas instituições, e, simultaneamente, regulamentou seus objetivos, cursos e parâmetros curriculares obrigatórios. Conforme publicação no *Jornal Minas Gerais* (1951), os objetivos das escolas recém-formadas seriam a formação de professores de música, de cantores e instrumentistas. O Curso de Instrumentistas estava destinado “[...] à formação de músicos *executantes* e *virtuosos*” (*Jornal Minas Gerais*, 1951, grifo meu). No currículo obrigatório para instrumentistas deveriam constar as seguintes disciplinas: – Solfejo, Ditado e Teoria (três anos), – Violino, Violoncelo ou Piano (nove anos).

Observamos o quanto estão cravadas as marcas do tecnicismo e da formação de virtuosos: como está descrito, são músicos “executantes” e “virtuosos”. A formação curricular também não é ampla, destina-se somente a oferecer as ferramentas técnicas e práticas para a profissionalização do instrumentista. Esse fato é analisado por Gonçalves (1993), em pesquisa detalhada sobre as concepções pedagógicas dos conservatórios mineiros, na época de sua criação. Nos depoimentos recolhidos pela autora, e na análise das mensagens e decretos que regulamentavam o ensino nos conservatórios, foi ressaltada a ênfase dada ao virtuosismo e à execução técnica aprimorada (principalmente no que se refere à formação dos pianistas), influência atribuída às escolas do Rio de Janeiro (Instituto Nacional de Música – atual Escola de Música da UFRJ) e de Belo Horizonte (Conservatório Mineiro de Música – atual Escola de Música da UFMG).

Ainda sobre as concepções ideológicas que embasam a criação dos conservatórios, pensamos que vale a pena transcrever o Art. 2º da Lei nº 811, para notarmos o que está subentendido nessas linhas, dando a conhecer a mentalidade “moderna” (desenvolvimentista) e “democrática” que contribuiu para a criação dos conservatórios:

Art. 2º – Esses Conservatórios, mantidos pelo Estado, têm por objetivo formar professores de música, cantores, instrumentistas, bem como desenvolver a cultura artístico-musical do povo, mediante exercícios práticos e audições de alunos, audições e concertos de professores, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais, antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros. (*Jornal Minas Gerais*, 1951).

Essa concepção do governo JK estava em sintonia com a ideologia liberal-democrática da época, propagando, através da Constituição de 1946, a educação como direito de todos (Gonçalves, 1993).

### **Um salto no tempo: conformações estruturais da atualidade – o conservatório hoje e a organização do curso técnico em piano**

Libertar-nos do escolarismo é libertar-nos da moral pedagógica dominante do mundo escolarizado, da sua forma de relacionar-se com o conhecimento e a cultura, bem como da sua regulamentação social e moral sobre aquilo que significa pensar. (Jódar; Gómez, 2004, p. 142).

Passados mais de 50 anos da criação do Conservatório de São João del-Rei, a realidade que encontramos hoje é bem diversa quanto à configuração de suas leis, regulamentações e currículo. A última regulamentação, expedida em 2005, reestru-

<sup>2</sup> Essas orquestras atualmente são amadoras e continuam a exercer suas funções nas igrejas.

turou (pelo menos no papel!) muito dos objetivos vigentes, concatenando-os à realidade social e à questão do mercado de trabalho. No entanto, se observarmos os componentes curriculares obrigatórios, não há nenhuma mudança significativa quanto ao enfoque tecnicista. Vejamos quais são eles: História da Arte, História da Música e Apreciação Musical, Percepção Musical, Estruturação Musical, Folclore Regional e Música Popular (Minas Gerais, 2005). Além disso, se nos referirmos às práticas pedagógicas, nesse terreno estamos ainda mais estagnados. Com relação ao Curso de Piano, nosso objeto de estudo, os conteúdos programáticos ainda são preestabelecidos de forma muito seqüencial e com enfoque na formação do pianista solista (Programa de Piano..., 2004), duas heranças, uma, da pedagogia moderna comeniana, e outra, do ensino de piano do século XIX. Recordemos o ideal de ordenação proposto por Comenius: “Nada é deixado ao azar, ao caos ou ao livre arbítrio dos inexperientes. São os caminhos marcados e os passos calculados que farão com que a ordem impere nos corpos.” (Narodowski, 2004, p. 31). O repertório é outra herança da modernidade do século XIX. Civilizar, desenvolver culturalmente, esse é o discurso da criação dos conservatórios, e, para tanto, é preciso fazer uso das músicas “seletas”. Por isso, o repertório predominante no programa de piano ainda é o da música européia dos séculos XVIII e XIX. Nós naturalizamos esse discurso, como se ele não pertencesse a nenhum universo histórico e cultural. Não queremos aqui desconsiderar todo esse rico patrimônio cultural, mas a questão que se coloca é que, como vimos anteriormente, não há “universalidade” dos saberes. Essa é uma idéia da modernidade. Esse repertório só se perpetua porque aprendemos a valorizá-lo em detrimento de outras linguagens musicais.

Vejamos no exemplo que se segue o programa do 1º ano do Curso Técnico em Piano:

1º ano do Ensino Médio

1º bimestre

- Escalas em blocos com passagem de polegar (maiores e menores)
- Beringer
- Arpejos
- Peça de autor brasileiro
- Bartók vol. III
- Leitura e preparação: 1º mov. Sonatina

2º bimestre

- Escalas em blocos
- Peça brasileira
- Bartók

- Leitura e preparação de um Bach (23 peças fáceis)

3º bimestre

- Ler e começar a preparar o restante da Sonatina
- Leitura de peça de autor estrangeiro
- Escalas
- Beringer
- Leitura de um estudo técnico

4º bimestre

- Sonatina
- Bartók
- Estudo
- Beringer
- Grandes arpejos

Observemos como, além do repertório contar prioritariamente com autores europeus, e com técnica pura, todo conteúdo programático está escalonado em divisões bimestrais.

É a conformação disciplinar regendo toda estruturação pedagógica: esquadrinhamento do tempo, estabelecimento de conteúdos “universais” (repertório canônico), ordem fixa e preestabelecida, tudo para um bom e útil aproveitamento escolar.

Jardim (2002, p. 109), a esse respeito, comenta:

A verdade do modelo é sempre inquestionável e indiscutível; é seqüencial e linear, esquecendo-se de que não aprendemos o que quer que seja seqüencial nem linearmente, simplesmente porque não vivemos desse modo.

Sobre as escolas oficiais de música brasileiras e seu modelo “conservatorial”, Jardim (2002) tece considerações que vale a pena mencionarmos. Para esse autor, o modelo conservatorial possui as seguintes características principais:

- Seqüencialidade, sucessividade e serialidade dos processos de ensino-aprendizagem.
- Privilégio da exceção à média e preocupação com a formação de solistas.
- Privilégio dado à escrita, em detrimento do ouvir e do fazer criativos.
- Perspectiva etnocêntrica (repertório predominantemente europeu).
- Separação entre teoria e prática.

Essas características são também apontadas por Vieira (2001), num estudo realizado em Belém do Pará, sobre a constituição e manutenção do modelo conservatorial em instituições de ensino musical.

Assim, notamos como também as práticas de ensino do Curso Técnico de Piano do CEMPJMX estão ligadas às práticas ditas conservatoriais, relacionadas ao que analisamos anteriormente, na concepção de Foucault, como práticas disciplinares.

Foucault (2005b, p. 129) coloca:

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.

Essa procura de exatidão, de disciplinarização e de um bom aproveitamento do tempo marcam as práticas pedagógicas pianísticas desse curso muito mais do que a busca da expressividade ou da interpretação de uma obra, seja ela erudita ou popular. Analisemos o objetivo do curso:

Fazer com que o aluno execute o instrumento (piano) com desenvoltura, boa postura do corpo e mãos, técnica adequada com a observância do estilo das peças em seu mais fiel caráter, interpretando-as de forma expressiva. (Programa de Piano..., 2004).

Somente no final é colocada a questão da expressividade e da interpretação. A metodologia também não foge a esse pensamento disciplinar:

Solfejo e análise da partitura pelo aluno com auxílio do professor, com mãos alternadas. Observação e correção no aluno, sempre que necessário, de postura do corpo, do relaxamento das mãos e mobilidade dos cotovelos, bem como da leitura justa da partitura em todos os seus aspectos. Na apresentação de peça nova, execução da mesma pelo professor para o devido conhecimento e apreciação, por parte do aluno. (Programa de Piano..., 2004).

A nossa hipótese, portanto, é que esse distanciamento da realidade social a que estão sujeitos os discentes, e essa disciplinarização “naturalizada” com a qual nos deparamos e que já incorporamos e internalizamos como legítimas e nossas, estejam contribuindo para o alto nível de repetência no Curso Técnico.

O problema aqui colocado não é a exclusão total da “disciplina”, num “laissez-faire” pedagógico, que não implicaria mudança alguma. Trata-se de tarefa mais difícil, ou seja, de como podemos desnaturalizar essas práticas, não em busca de um novo modelo, mas empreendendo pequenas ações (“micropoderes”) que poderiam de alguma forma estar dinamizando o ensino-aprendizagem pianística.

### Considerações finais

A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de

antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual a análise se daria. Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes a caminho. (Veiga-Neto, 2004a, p. 31).

Este estudo pretendeu criticar o modelo conservatorial enquanto modelo institucional, sem contudo esgotar assunto tão vasto e complexo como esse. Muito ainda se pode fazer para se aprofundar nesses aspectos históricos e institucionais aqui levantados. O importante a salientar é que esse primeiro passo dado, a partir das reflexões de Foucault, abre uma perspectiva para enxergar de uma nova forma a situação pedagógica e institucional desse campo, e outros similares. Uma forma que desvende essa realidade não como dada e imutável, mas como um processo em permanente construção e desconstrução, pelo qual nós somos também responsáveis.

E o que propomos aqui não aponta para um ideal, mas para pequenas ações possíveis que desencadeiem pequenas mudanças estruturais. Lembremos que o poder não está na instituição, nas suas normas, mas está disseminado entre nós, permeando todos os espaços que percorremos. O importante é agir o quanto antes, na tentativa de dinamizar a aprendizagem pianística do Curso Técnico de Piano do CEMPJMX, desinstalando as forças estruturais que se encontram estabelecidas, a fim de reconfigurar esse universo pedagógico, trazendo para ele novas alternativas. Uma delas seria a reformulação dos programas, que incluiria uma maior flexibilidade quanto ao repertório e quanto à distribuição e organização dos conteúdos. Como cita Koellreutter (1997a, p. 42): “[...] o passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever. O futuro, porém, é.” Esse pensamento está em sintonia com o pensamento de Foucault, que nos convida a olhar para o passado, através do presente, como contingência e não como obrigatoriedade e ou valor universal. Assim como o repertório, também a compartimentalização dos conteúdos torna-se desnecessária, quando compreendemos de onde provém esta “racionalidade”, e todo o pensamento de ordenação dos saberes, ou seja, da herança comeniana que carregamos como um ideal a ser praticado. Além disso, é necessário também que se inventem novos espaços constitutivos de abertura para a aprendizagem pianística: espaços de troca, de apreciação e crítica; espaços vivos, reflexivos e em permanente desconstrução e reconstrução. O espaço educacional não está restrito à sala de aula, ele se amplia à medida que pensamos em



uma educação mais abrangente. Isso poderia ser equacionado com a criação de “oficinas de piano”,<sup>3</sup> que cumpririam esse papel de ampliação do espaço-tempo escolar.

Mas isso já é assunto para outro momento; por hora, nos contentamos em diagnosticar o presente para, conscientes de suas falhas e possibilidades, e de nosso poder frente a elas, traçarmos

novos caminhos mais condizentes com uma educação mais aberta e constitutiva de um homem livre e sujeito de si mesmo. Finalizando, fazemos nossas as palavras de Koellreutter (1997b, p. 53):

A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O espírito criador que, sempre duvidando, procura, investiga e pesquisa, é a sua vida.

## Referências

- COMENIUS, Johannes. *Didática magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DUSSEL, Inês. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. *Revista Educação e Realidade*: dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 45-48, jan./jun. 2004.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a. p. 15-37.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. *Revista Educação e Realidade*: dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.
- GONÇALVES, Lilia Neves. *Educar pela música*: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. Dissertação (Mestrado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons*: caminhos para uma nova compreensão musical. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*, Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos, n. 2, p. 105-112, junho 2002.
- JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. *Revista Educação e Realidade*: dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 139-153, jan./jun. 2004.
- JORNAL MINAS GERAIS: Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Belo Horizonte, 14 dez. 1951.
- KIEFER, Bruno. *História da música brasileira*: dos primórdios ao início do séc. XX. 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.
- KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo*: Educação Musical, Belo Horizonte: EM-UFMG/FEA, n. 6, p. 37-44, fev. 1997a.
- \_\_\_\_\_. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo*: Educação Musical, Belo Horizonte: EM-UFMG/FEA, n. 6, p. 53-59, fev. 1997b.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. *Revista Educação e Realidade*: dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 229-239, jan./jun. 2004.
- MARTINS, Denise Andrade de Freitas. A institucionalização do ensino de música – do século XVIII aos dias de hoje. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. p. 1-6.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução n. 718, de 18 de novembro de 2005*: dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. Belo Horizonte, 2005.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PROGRAMAS DE PIANO DO CURSO TÉCNICO. Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier. São João del-Rei, 2004.
- TERNES, José. Foucault e a educação: em defesa do pensamento. *Revista Educação e Realidade*: dossiê Michel Foucault, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 155-168, jan./jun. 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tâmara (Org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2004b. p. 65-83.
- VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música*: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém: Cejup, 2001.

<sup>3</sup> O projeto “Oficinas de Piano” foi apresentado este ano à direção do CEMPJMX, como alternativa de otimização da aprendizagem pianística, compreendendo atividades ligadas à prática musical em conjunto, utilizando o piano como instrumento acompanhador, adotando repertório diversificado, desenvolvendo o trabalho pianístico através de atividades de apreciação, crítica e criação. No momento, aguardamos resposta da administração para darmos início a essa experiência.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1, p. 331-387.

*Recebido em 27/02/2006*

*Aprovado em 10/04/2006*

# ***Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano***

Scheilla Glaser

Escola Municipal de Música de São Paulo (EMM)  
glaserscheilla@ig.com.br

Marisa Fonterrada

Universidade Estadual Paulista (UNESP)  
marisafont@ig.com.br

**Resumo.** Este ensaio tece considerações a respeito da aplicação de conceitos oriundos do ensino centrado no aluno, segundo Carl Rogers, no ensino do piano erudito. Trata-se de texto elaborado a partir de um dos segmentos do segundo capítulo da dissertação de mestrado *Instrumentista & Professor: Contribuições para uma Reflexão Acerca da Pedagogia do Piano e da Formação do Músico-Professor*, defendida no Instituto de Artes da Unesp em 2005. A pesquisa abordou diversos ângulos do ensino do piano erudito, da estrutura de cursos à formação do bacharel-professor, relacionando os resultados encontrados utilizando o Pensamento Sistêmico como arcabouço filosófico norteador do estudo. Para o segmento em questão, estudou-se a obra de Carl Rogers disponível em livros e consultaram-se especialistas em psicologia da educação, além da leitura de bibliografia específica do ensino do piano. No contexto da pesquisa, o assunto se relaciona com propostas emergentes em escolas paulistas, verificadas em capítulo anterior.

**Palavras-chave:** ensino do piano, programas de curso, ensino centrado no aluno

**Abstract.** This article draws attention to the application of Carl Roger's concepts of student-centred teaching to piano teaching. The text was taken from a segment of the second chapter of the thesis *Performer and Teacher: Contributions for a Reflection Upon the Pedagogy of piano and the Education of the Performer-Teacher*, presented at the Art Institute of Unesp in 2005 in order to obtain a master's degree. The research took into consideration different views of erudite piano teaching, from the structure of the courses to the education of the teacher-performer. The results were then analysed using the Systemic Thought as basis. To write the present segment, the author has studied Carl Roger's works, interviewed experts in educational psychology and read the available books on piano teaching. The subject of the research is linked to pedagogical propositions of music schools in São Paulo.

**Keywords:** piano teaching, course programmes, student-centred teaching

## **Introdução**

Na dissertação de mestrado *Instrumentista & Professor: Contribuições para uma Reflexão Acerca da Pedagogia do Piano e da Formação do Músico-Professor* (Glaser, 2005), foram abordadas questões como a formação do músico-professor e possibilida-

des de aproveitamento de conteúdo da área educacional no ensino do instrumento musical. O estudo demonstrou ser pertinente, pois uma enquete realizada em orquestras de São Paulo, a título de pesquisa exploratória, apontou que 73,3% dos músicos

instrumentistas consultados lecionam ou já lecionaram seu instrumento. Esse é um percentual bastante significativo e permite afirmar que a prática pedagógica está presente de forma relevante entre as opções profissionais dos instrumentistas musicais (eruditos) que trabalham na cidade de São Paulo atualmente.

O fato de os instrumentistas lecionarem com regularidade reflete não só a procura deles por alunos interessados em estudar instrumento, mas também espelha não existir uma separação acentuada entre a atuação como instrumentista e como professor de instrumento na vida do músico profissional. Isso quer dizer que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, podem ser (e são) exercidas pelo mesmo profissional, o que é uma peculiaridade da área musical e permite afirmar que todo instrumentista é potencialmente um professor de seu instrumento. Essa característica do perfil do professor de instrumento musical é corroborada pelas palavras de Ana Lúcia Louro (1998, p. 106) quando, em seu artigo, afirma que esse profissional “desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que exigiria em sua formação a busca de um equilíbrio entre competências pedagógicas e músico-instrumentais”. Sendo o piano o instrumento da pesquisadora, este foi escolhido como exemplo para a condução do estudo.

O corpo da pesquisa foi desenvolvido apoiando-se no *pensamento sistêmico* da forma como apresentado por Maria José Esteves Vasconcellos (2002), e desdobrou-se em vários segmentos que abordaram a questão do ensino do piano e da formação do instrumentista-professor sob diferentes ângulos. Nesse estudo, a situação que envolve o ensino do instrumento musical foi pensada como um sistema, um todo organizado composto por elementos em estados de interação, em que as alterações em um dos elementos afetam os demais. Isso significa que, em uma escola de música, modificações que envolvam professores, alunos ou programas de curso, dentre outros fatores possíveis, alteram a dinâmica em sala de aula e podem provocar mudanças estruturais nos cursos. O estudo concentrou sua atenção em mudanças provocadas por diferentes enfoques de pressupostos pedagógicos e, embora não seja pretensão deste ensaio tratar de todas as questões pedagógicas abordadas na dissertação, pretende-se, a título de exemplo e convite à reflexão, apresentar alguns pontos desenvolvidos em um dos eixos da pesquisa: a transposição de princípios

associados ao ensino centrado no aluno, segundo Carl Rogers,<sup>1</sup> para um curso de piano. Para isso, faz-se necessário um breve esclarecimento do contexto em que esse eixo se insere na pesquisa.

### Sobre o ensino de piano

O ensino do piano tem uma forte tradição em São Paulo, ligada ao papel que teve na sociedade paulista do início do século XX e também às origens dos conservatórios musicais brasileiros, criados a partir de modelos de conservatórios europeus. Por esse motivo, os programas de curso de piano elaborados no início do século XX continuaram a ser utilizados, com poucas modificações, permanecendo na cidade um método de ensino adotado por instituições e professores particulares durante décadas e que, já há algum tempo, vem sofrendo questionamentos. Embora o modelo de ensino mais comum venha sendo questionado, pelo fato de a formação do instrumentista ainda não ter sido amiúde objeto de reflexão, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem do instrumento, a tendência do músico-professor é repetir o modelo experienciado, o que na maior parte dos casos ainda representa o modelo considerado tradicional pelos próprios músicos.

Num primeiro momento da pesquisa, foi realizada a análise de um modelo de curso tradicional de piano, tendo como base recursos da área educacional, na qual se buscaram os pressupostos pedagógicos que poderiam estar nele contidos. Pela análise, reconheceu-se no curso estudado uma concepção de ensino com características associadas às abordagens behaviorista e tradicionalista, ou seja, uma proposta centrada no programa, com alguns procedimentos centrados no professor. Dentre as características encontradas, pode-se mencionar: ensino centrado no programa; papel passivo do aluno diante da programação; submissão do professor ao programa, embora com poder decisório em alguns aspectos em que há opção de escolha (como definição de obras de livre escolha, por exemplo); avaliação externa, entendida como reprodução do conteúdo estudado, papel da escola como transmissora de informações.

É preciso esclarecer que as abordagens de ensino tradicional e behaviorista têm sido questionadas há anos na área educacional, por não considerarem o fator emocional no processo de aprendizagem, enfatizarem o resultado (produto) e não o processo, e pelo fato de as decisões serem tomadas

<sup>1</sup> Carl Ransom Rogers (1902–1987). Psicólogo norte-americano, configurador da terapia centrada na pessoa e defensor do ensino centrado no aluno. seu nome está associado à psicologia existencial humanista.

para o aluno e não por ele (ou em conjunto, aluno e professor), além de a motivação ser considerada como fator externo ao aluno, não se aproveitando as suas experiências fora da sala de aula. Embora em certos contextos apresentem resultados positivos, sua utilização sem reflexão crítica tem sido constante objeto de discussões.

Em seqüência, foram pesquisadas quatro escolas de música paulistas que estão propondo mudanças recentes em seus cursos de piano erudito. Os principais denominadores comuns encontrados nas propostas foram: a eliminação de um programa de curso com determinação rigorosa de obras, métodos e quantidade de estudos obrigatórios por período (semestral ou anual) e da estrutura que vincula a aprovação do aluno à sua capacidade de reprodução de todo o conteúdo previamente estabelecido pelo programa do curso. Essas modificações foram motivadas pelo desejo de afastamento da padronização contida nos programas de ensino tradicional do piano em virtude da preocupação em atender às necessidades específicas de seus alunos, o que traz, em decorrência, certa flexibilidade na elaboração de “programas”, permitindo que estes sejam personalizados, isto é, adequados a cada um. O discurso dos entrevistados apresentava interesse na centralização do curso no aluno.

Surgiu então a questão: como construir um projeto de curso que seja efetivamente centrado no aluno? Quais são os pressupostos pedagógicos que norteiam essa prática? Como a centralização do curso no aluno não faz parte da história das escolas de música erudita da cidade de São Paulo, a proposição de estudar o *ensino centrado no aluno* rogeriano teve por meta compreender que pressupostos pedagógicos precisariam ser adotados, caso se quisesse, realmente, optar por ele, e que mudanças deveriam ser implantadas na organização geral de um curso com interesse nessa abordagem pedagógica.

### O ensino centrado no aluno

Pelo fato de, na área da educação, Carl Rogers ser considerado o autor mais representativo do ensino centrado no aluno, foi realizado, na pesquisa, um profundo estudo de suas teorias, propondo-se, em seguida, a transposição de suas premissas para os cursos de piano erudito. Os conceitos do *ensino centrado no aluno* segundo Rogers derivam “da teoria, também rogeriana, sobre personalidade e conduta” (Mizukami, 2003, p. 37). Essa teoria, por sua vez, é apresentada nos estudos da *terapia centrada na pessoa*. Nessa abordagem, o terapeuta não dirige e nem aconselha o cliente, mas favorece sua

autodescoberta em um ambiente terapêutico que lhe seja acolhedor, honesto e aceitante (*ambiente facilitador*). Algumas das bases de como Rogers entende o desenvolvimento humano podem ser resumidas nas seguintes afirmações:

- O ser humano apresenta uma tendência de desenvolver todas as suas potencialidades em condições favoráveis.
- Essas condições favoráveis incluem basicamente a existência de um ambiente acolhedor que ofereça uma aceitação afetiva ao indivíduo como ele é, independentemente da concordância ou não com seu comportamento.
- O conceito que a pessoa faz de si é influenciado pela existência ou não dessas condições. Esse conceito que a pessoa faz de si influencia a maneira como ela percebe e simboliza suas experiências (atribuição de sentido), e o comportamento da pessoa está diretamente relacionado com a percepção subjetiva que ela tem de si e do mundo.
- Quando experiências importantes não são simbolizadas (ou são simbolizadas distorcidamente) por uma rejeição do organismo, existe uma incongruência, uma tensão, uma desadaptação psicológica. Quando o conceito de si é tal que todas as experiências importantes são assimiladas de forma simbólica “corretamente”, existe um estado de adaptação psicológica, uma harmonia interna, uma coerência entre a experiência, sua simbolização e sua expressão: existe *congruência*. A congruência é considerada um estado de maturidade psicológica.

Com base nesses pensamentos, Rogers afirma que “não podemos ensinar outra pessoa diretamente; apenas podemos facilitar a sua aprendizagem” (Rogers, 1974, p. 381). Sob o ponto de vista educacional, o autor considera seu trabalho uma continuação de princípios formulados anteriormente, citando especialmente Dewey e Kilpatrick. Ele afirma ser o objetivo da educação “ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos” (Rogers, 1974, p. 380). Por indivíduos, entende pessoas psicologicamente maduras, responsáveis por suas ações, dotadas de iniciativa própria, adaptáveis a novas situações, capazes de resolver problemas a partir de suas próprias experiências, cooperativas, flexíveis e dotadas de objetivos próprios. Por isso, ele critica as propostas de educação que levam o estudante apenas a “reproduzir determinado material informativo”, propondo, em vez disso, uma educação baseada na busca de uma aprendizagem significativa.

### O autor conceitua aprendizagem significativa como

uma aprendizagem que é mais que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (Rogers, 1987, p. 258).

Assim, a aprendizagem significativa é aquela que não provoca apenas alterações intelectuais, mas tem uma qualidade de envolvimento pessoal, que abrange a pessoa como um todo, em seus aspectos cognitivos e emocionais. “É uma aprendizagem auto-iniciada. Mesmo quando o ímpeto ou estímulo provém do exterior, o senso de descoberta, de apreensão e compreensão, vem de dentro.” (Rogers, 1986, p. 29). E é em busca dessa aprendizagem que Rogers elabora suas propostas para a educação.

Algumas características que facilitam a aprendizagem significativa são:

- colocar os interesses do aluno como ponto principal no eixo professor-programa-aluno;
- considerar seu envolvimento emocional na aprendizagem;
- criar um clima facilitador;
- adaptar o currículo ao aluno;
- compreender o processo de ensino/aprendizagem sob o ponto de vista do aluno (compreensão empática);
- privilegiar o aprendizado autodirigido;
- valorizar a auto-avaliação.

Centrar o ensino no aluno representa colocar seus interesses e perspectivas como ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem educacional rogeriana se diferencia das demais sobretudo em relação à natureza de seu enfoque e sua finalidade, uma vez que é o estudante e não o “ensino” que será focalizado. Sua preocupação básica não está em doar conteúdos programáticos, mas em facilitar as condições para que o aprendiz possa melhor “aprender a aprender” aqueles conhecimentos que lhe favoreçam uma plena integração com o mundo, de forma autônoma, em favor de seu crescimento como pessoa. (Guedes, 1978, f. 1).

### Em direção a um curso de piano centrado no aluno

Confirmando algumas de suas idéias, modernos estudos em pedagogia e psicologia apontam que

o desenvolvimento emocional e o relacionamento interpessoal entre professor e aluno interferem diretamente no aprendizado. Em cursos longos, como é o curso de piano, a qualidade do relacionamento acaba influenciando não só o aprendizado, mas também a formação do indivíduo. Nessa abordagem de ensino, a relação professor-aluno adquire uma importância fundamental. Mesmo que a escola tenha como proposta oferecer um curso com características semelhantes ao ensino centrado no aluno, não há garantias de que isso se efetive, pois é o comportamento do professor em sala de aula que definirá ou não essa proposta. Assim, não basta, simplesmente, que as instituições modifiquem suas estruturas de programa de curso ou metas escolares se os professores que irão lidar com ela no cotidiano não reformularem sua maneira de pensar diante do processo. O primeiro passo depende da flexibilidade da instituição e de um novo olhar para a configuração dos programas de curso.

Um curso de piano centrado no aluno teria como conseqüências:

- a substituição de um programa de curso rígido por um conteúdo programático flexível ou uma organização de metas;
- a valorização da participação ativa do aluno na escolha do seu repertório e de suas atividades complementares;
- o compartilhamento da responsabilidade e do poder decisório;
- a inclusão da auto-avaliação no processo avaliatório;
- o estímulo ao estudo autodirigido.

Os programas de ensino tradicionais, habitualmente, consistem em uma lista quantitativa de obras, a qual o aluno deve cumprir durante um tempo (semestral ou anual) estabelecido pela instituição e cujo aprendizado determina sua aprovação para a próxima etapa do curso. Uma perspectiva voltada para o conteúdo programático é mais flexível, oferece parâmetros do que deve ser trabalhado em sala de aula, mas considera as bases propostas como guia de objetivos pedagógicos a serem alcançados, que variam de acordo com as instituições e os pressupostos pedagógicos por elas adotados.

Dentro dos princípios que regem o ensino centrado no aluno, algumas críticas podem ser feitas à estrutura do programa tradicional: dificuldade de obter participação ativa do aluno; limitação acentuada de sua participação na escolha das obras a serem estudadas; falta de garantia de que o aluno,

realmente, compreenda o conteúdo intrínseco das obras (ou seja, do que se espera que ele compreenda a seu respeito, além da capacidade de reproduzi-las); determinação do grau de dificuldade, *a priori*, sem se levar em consideração o processo de aprendizado do aluno, que pode ser mais rápido ou mais lento, em diferentes etapas. A diferença entre programa e conteúdo programático aparece nos cursos que buscam se aproximar dos alunos, estudados na pesquisa.

A eliminação de rigidez nos programas favorece a criação de estratégias adequadas a cada aluno. Edgar Morin (2003), filósofo contemporâneo, faz um comentário bastante elucidativo a respeito desse assunto, que, embora se encontre em um texto dirigido à organização empresarial, torna a analogia perfeitamente plausível. A estratégia abandona o automatismo padronizado do programa e permite a coexistência de diferentes meios de se chegar a objetivos estabelecidos como meta por uma instituição.

A noção de estratégia opõe-se à de programa. Um programa é uma seqüência de ações pré-determinadas que deve funcionar nas circunstâncias que permitem o seu cumprimento. Se as circunstâncias exteriores não são favoráveis, o programa pára ou fracassa. [...] A vantagem do programa é evidentemente uma grande economia: não há que refletir, tudo se faz por automatismo. Uma estratégia, pelo contrário, determina-se tendo em conta uma situação imprevista, elementos diversos, mesmo adversários, e que foi levada a modificar-se em função das informações fornecidas durante a operação, pode ter uma imensa maleabilidade. Mas uma estratégia, para ser conduzida por uma organização, necessita então que a organização não seja concebida para obedecer à programação, mas que possa tratar elementos capazes de contribuir para a elaboração e para o desenvolvimento da estratégia. (Morin, 2003, p. 130).

Existe uma lógica interna na maneira pela qual a disposição dos cursos tradicionais é organizada, que é comumente assimilada pelos professores. Essa lógica estabelece a disposição das obras musicais a serem estudadas, organiza o grau de dificuldade com que elas se sucedem na estrutura do curso e leva em consideração dificuldades motoras, de leitura e de compreensão musical. Entretanto, nem sempre o aluno percebe o que se quer atingir com essa organização antecipada das obras (ou sua lógica implícita), e nem sempre seu progresso é simultâneo e equivalente, nos três aspectos citados (técnica, leitura e maturidade musical). Assim, embora a estrutura básica do programa tradicional apresente uma coerência interna, no descompasso com o aluno, o programa se torna incoerente. Cada aluno tem um ritmo próprio de progresso em relação ao diferentes fatores presentes no aprendizado musical e, sem desconsiderar a estruturação básica que

acompanha a tradição do ensino do repertório pianístico, pode-se propor maneiras diferentes de compreendê-la e utilizá-la.

Uma possível estruturação de programa segundo os princípios rogerianos é apresentada a seguir. Trata-se de um exemplo sintético de uma organização possível de conteúdos, de um curso de piano, utilizando como base um programa de curso tradicional. Essa transposição não é uma “receita” a ser seguida, mas uma demonstração de que é possível reorganizar o discurso, mesmo mantendo-se a estrutura interna de organização dos cursos tradicionais. Trata-se, portanto, de um exemplo para facilitar a compreensão do que está sendo explicado no texto, e não de um modelo a ser seguido, como se sua adoção bastasse para a configuração de um curso de piano de base rogeriana.

Em um curso dirigido para o aluno, segundo Rogers, é necessário que este conheça os objetivos propostos, de forma a se movimentar com maior liberdade, para que possa atingi-los. Se o que se pretende é a compreensão dos motivos pelos quais as obras são escolhidas e não só sua reprodução, o estabelecimento da estrutura de conteúdo a ser aprendido – em vez das próprias obras – estaria mais de acordo com a proposta rogeriana. Nesse caso, as obras a serem estudadas seriam escolhidas pelo aluno ou, no caso de desconhecimento de repertório, em conjunto, por aluno e professor.

### Exemplo

#### Iniciação

- Apresentação da linguagem musical.
- Desenvolvimento da percepção auditiva para o instrumento (rítmica e melódica).
- Desenvolvimento da coordenação e independência das mãos, tanto nas questões rítmicas básicas quanto na equalização da dinâmica.
- Compreensão de pequenas frases musicais.

#### 1º ano

- Compreensão de frases e períodos musicais.
- Compreensão de cadências facilmente reconhecíveis (como V-I).
- Independência para leitura de trechos que não exijam deslocamento de mãos.
- Compreensão da estrutura dos dedilhados das escalas maiores.
- Leitura com deslocamento das mãos com auxílio para a colocação de dedilhado.

#### 2º ao 4º ano

- Introdução à compreensão dos diferentes estilos musicais.
- Introdução à linguagem não tonal (Bartók).
- Ampliação da dissociação das mãos em respeito a articulações e sonoridade.
- Introdução ao uso dos pedais.
- Memorização consciente de obras de pequena duração.
- Independência de leitura para trechos com deslocamento de mãos sendo fornecido o dedilhado.
- Desenvolvimento de mecanismo (agilidade).
- Domínio musical e técnico o suficiente para a execução de uma pequena sonata clássica, de peça romântica de aproximadamente dois minutos e de obra moderna com foco em articulações.

#### 5º ano

- Compreensão da polifonia a duas vozes.
- Compreensão de estruturas harmônicas.
- Domínio do uso dos pedais.
- Ampliação da percepção auditiva para a execução de obras modernas/contemporâneas.
- Independência de leitura e colocação de dedilhado.
- Domínio musical e técnico para a execução de uma sonata clássica, de obra romântica de aproximadamente quatro minutos, de obra moderna com foco em dissonâncias e de invenções a duas vozes de J. S. Bach.

#### 6º e 7º anos

- Compreensão da polifonia a três vozes.
- Compreensão harmônica de estruturas tonais mais complexas.
- Domínio técnico para a execução do andamento *allegro* clássico.
- Estudo mais aprofundado da sonoridade característica dos impressionistas.
- Desenvolvimento virtuosístico muscular para a execução de obras de maior duração.

#### 8º ano

- Compreensão da polifonia a quatro vozes.
- Domínio técnico para a execução do andamento *allegro* romântico.

- Domínio musical e técnico o suficiente para a execução de uma sonata de Beethoven, obra romântica de aproximadamente seis a oito minutos, de obra moderna com foco em sonoridades.

#### 9º ano

- Desenvolvimento virtuosístico muscular para a execução de obras que exigem maior resistência física.
- Maturidade musical e técnica compatível com o repertório avançado.
- Domínio musical e técnico para executar obras com duração superior a oito minutos, sonatas romântica e moderna, e prelúdios e fugas de J. S. Bach.

### Comentários e implicações

Esta é apenas uma possibilidade de organização, que mantém a essência do conteúdo tradicionalmente utilizado em um curso de piano como meta de conhecimento, excluindo, no entanto, no programa geral, tanto a obrigatoriedade de número de obras e exercícios a serem realizados por todos os alunos (da mesma forma e em um espaço de tempo determinado) quanto a aplicação obrigatória e conjunta de métodos.<sup>2</sup> Nesse contexto, os programas semestrais ou anuais seriam personalizados, adaptando-se a cada aluno em função de suas possibilidades, potencialidades e interesses específicos, de forma que este estivesse sempre aprendendo obras que, com suficiente dedicação ao estudo, tivessem condições básicas de compreender e executar satisfatoriamente. É claro que subsiste a flexibilidade na organização de uma proposta como essa, de modo que o professor possa criar metas adjacentes, tais como a inclusão de obras de diversos períodos musicais, mantendo sempre a perspectiva de levar o aluno a compartilhar a responsabilidade de escolhê-las e prepará-las. Delimitações podem ser criadas, com a intenção de favorecer o contato com obras de diferentes períodos: Barroco, Clássico, Romântico, Moderno e Contemporâneo, incluindo obras brasileiras. Esses limites podem sugerir, por exemplo, o desafio de estudar, no mínimo, uma peça de cada um desses períodos, anualmente.

A adoção do princípio de esclarecer os objetivos do conteúdo, em vez de programar obras antecipadamente, também pode auxiliar a diversificar o

<sup>2</sup> O termo "método" está sendo apresentado no sentido comumente utilizado por músicos-professores: para designar os livros adotados em cursos de instrumento.



repertório do aluno, levando-o a pesquisar mais do que habitualmente faz e a conhecer autores e obras via de regra pouco executadas. Assim, a bibliografia musical, em seu processo de estudo, pode ser ampliada, não se limitando ao conhecimento das obras mais famosas (como na perspectiva de transmissão de informações por meio do modelo, que ocorre na pedagogia tradicional).

É preciso mencionar, também, que Rogers apresenta em um de seus livros (Rogers, 1986) um exemplo de curso considerado autodirigido, mas nem por isso não-diretivo. Trata-se de um exemplo interessante, de um projeto realizado por uma professora de sexta série, que demonstra a possibilidade de oferecer liberdade e compartilhar um ambiente facilitador, mesmo em situações de restrição curricular. Em seu relatório, a professora diz:

Prefiro o termo *autodirigido* a *não direcional* para descrever o nosso programa. O programa é dirigido, no sentido de que temos de trabalhar dentro da estrutura do currículo, das unidades específicas de estudo. É autodirigido, no sentido que cada criança é responsável por seu próprio planejamento, dentro daquela estrutura básica (Rogers, 1986, p. 60).

O autor aproveita para ressaltar que a importância de uma proposta de trabalho calcada na autodireção e na liberdade está no fato de não ser um método a ser copiado, mas fruto de um “engajamento e convicção” do professor.

A maneira pela qual ela se ajustou às exigências de um currículo prescrito e à necessidade de emitir boletins de aproveitamento desperta minha admiração. A maneira pela qual os alunos aceitaram essas exigências externas não é, penso eu, surpreendente. As crianças, assim como os adultos, podem aceitar requisitos razoáveis que lhes sejam pedidos pela sociedade ou por uma instituição. O importante é que dar liberdade e autodireção a um grupo torna mais fácil a seus membros aceitarem as restrições que rodeiam a área psicológica em que são livres. (Rogers, 1986, p. 63).

Quanto à avaliação, como visto, os limites não são, necessariamente, um problema no ensino dirigido para o aluno, quando fazem parte da estruturação do curso. No caso das escolas de música, quando não podem abrir mão das provas, pode-se considerar que o limite estabelecido por elas é parte da estrutura das instituições. Contudo, existem pelo menos duas considerações a serem feitas diante das provas: primeiro, seu caráter e sua forma de apresentação e conteúdo; e, segundo, o que essas provas representam dentro do contexto do curso, isto é, seu significado para o aluno e para o professor, e se pode ou não ser considerada como a avaliação total do semestre.

Aceitando-se o limite de uma situação de avaliação (exames semestrais ou anuais), em que as notas serão dadas por terceiros (o que, em cursos de música, pode ser justificado como preparação para a *performance* pública e para a profissionalização, já que é uma situação presente nas seleções profissionais para músicos), resta, ainda, a questão: como e por quem é escolhido o que será executado nas provas? No caso de um curso que privilegie o ensino dirigido para o aluno, a escolha do que tocar deveria ser dele. Na medida em que foi estabelecido um programa em conjunto com o professor e que a necessidade de apresentar-se em uma prova é conhecida, caberia ao aluno decidir que peças executaria, o que seria uma maneira de demonstrar seu progresso, pois, nessa perspectiva de ensino, é esperado que ele desenvolva um comprometimento com o estudo e participe ativamente das opções existentes no processo. A escolha do repertório da prova pode, nesse caso, ser mais um ponto de trabalho conjunto com o professor a ser considerado e um índice indicativo da motivação do aluno, pois, de acordo com o modelo proposto, ele é responsável pela escolha que faz. A intenção, também, seria fazer que a prova deixasse de ser considerada um fim em si mesmo, tornando-se, apenas, um instrumento de exposição do aluno a uma situação de apresentação, inerente ao processo de aprendizagem.

No ensino centrado no aluno, a auto-avaliação é valorizada com base em dois pressupostos: 1) “Há, dentro da pessoa humana, base orgânica para um processo organizado de avaliação.” e 2) “Esse processo de avaliação, no ser humano, é eficaz na realização do auto-engrandecimento, na medida em que o indivíduo se abre à experiência que está correndo dentro de si.” (Rogers, 1978, p. 239). Portanto, ele defende a idéia de que, em comparação a uma situação em que exista apenas avaliação por parte de terceiros, ao pensar e analisar seu próprio comportamento diante da necessidade de se auto-avaliar, o ser humano adquire maior consciência do processo que vivencia e se torna mais capaz de ajustar-se, em comportamentos e ações, na busca de uma realização total.

Por princípio, uma auto-avaliação rogeriana deve seguir critérios estabelecidos pelo aluno (que podem ser diferentes para cada um), mas sabe-se que, em um sistema escolar, isso pode ser bastante complexo. Por isso, Rogers não se posiciona contra o estabelecimento de alguns critérios por parte do professor, como “limites” próprios. No entanto, para ele, o processo de auto-avaliação é fundamental e inerente à sua proposta.

Nas escolas de música, embora se deseje formar instrumentistas independentes e autônomos, raramente são empregados processos de auto-avaliação. Para que se possa considerar a possibilidade de um curso de música privilegiar a proposta de ensino centrado no aluno, e na impossibilidade de dissolução da prática dos exames, pode-se sugerir um sistema de avaliação misto, que consistiria em aliar os dois procedimentos – provas + auto-avaliação – em que o peso da avaliação externa (feita pelo professor) e interna (realizada pelo aluno) fosse equivalente. Rogers (1986) apresenta exemplos de práticas semelhantes em *Liberdade para Aprender em Nossa Década*.

Muitas outras diferenças existentes entre a concepção de ensino presente nos programas tradicionais dos conservatórios e a de um tipo de ensino dirigido para o aluno foram abordados na pesquisa, mas é impossível reproduzi-las neste artigo. Contudo, acredita-se que essa breve “pincelada rogeriana” seja suficiente para chamar a atenção para os pressupostos que organizam um tipo de ensino que leve em conta o aluno como eixo principal do processo de ensino-aprendizagem.

### Conclusão

Basicamente, para que uma aprendizagem significativa, realmente, ocorra, é preciso haver flexibilidade, a fim de que o professor desenvolva propostas capazes de permitir liberdade aos alunos, dentro das condições possíveis; gradativamente, na medida em que alunos, professores e a instituição de ensino sintam-se confortáveis com a situação, esse espaço de liberdade se ampliará, para experimentação e busca de alternativas.

Com essas considerações, deve ficar claro que, nessa abordagem de ensino, é o programa que se submete ao aluno (em diálogo com o professor), e não o contrário. Pode-se cogitar que, em função dessa peculiaridade e do estabelecimento de metas, aspectos importantes do processo de aprendizado, como, por exemplo, o desenvolvimento da sensibilização aos diversos tipos de toque, a importância de “se ouvir”, a busca da auto-suficiência (aprender a aprender) e a criatividade na execução podem ser favorecidos. Esse favorecimento pode ocorrer à medida que o aluno adquira cada vez maior consciência de suas próprias escolhas e invista em seu autodirecionamento, por tornar-se mais cômico de si próprio e mais capaz de perceber e lidar com questões subjetivas, como as mencionadas, do que no seu processo de aprendizagem num curso organizado segundo outros princípios que não o da apren-

dizagem centrada no aluno. Essa busca pessoal ajuda o aluno a se envolver com a temática estudada tanto intelectual quanto emocionalmente, consumando-se, então, o que Rogers chama de aprendizagem significativa:

A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. De maneira um tanto mais formal, dir-se-á que uma pessoa só aprende significativamente aquelas coisas que percebe implicarem na manutenção ou elevação de si mesmas. (Rogers, 1978, p. 160).

Como referido anteriormente, o aprendizado significativo é aquele que modifica o indivíduo, e em que ele descobre coisas enquanto, ao mesmo tempo, se descobre no processo de aprender, tornando-se diferente. Esse aprendizado ocorre quando o processo faz sentido para o aluno. Esse “fazer sentido” pode vir de conceitos filosóficos e educacionais mais profundos, ou da percepção de objetivos prazerosos a curto e médio prazo, como o preparo para uma apresentação pública, ou o estudo da contextualização histórica de um compositor, ou da peça que está tocando. Cada momento do estudo tem seu significado próprio, e é relacionando esses objetivos imediatos aos seus objetivos mais íntimos, que o aluno consegue estabelecer um significado pessoal a seu aprendizado.

Não se pode esquecer que, embora uma mudança de estrutura favoreça a participação maior do aluno, é o preparo do professor para lidar com essa perspectiva de ensino que definirá, na prática, que isso, realmente, ocorra. Isso porque é perfeitamente possível ter-se uma postura autoritária ou condicionadora mesmo adotando um programa de curso flexível, o que trairia um dos princípios básicos da abordagem, que se caracteriza pela não diretividade, ou pela autodireção. Além disso, mesmo dentro de uma proposta humanista e afetiva, o professor pode ser controlador, pois “o humanista que usa persuasão, argumento, incentivo, emulação ou entusiasmo para fazer um estudante aprender, está controlando o estudante de maneira tão definitiva quanto a pessoa que planeja um programa ou uma máquina de ensinar” (Ivans apud Milhollan, 1978, p. 119). Por último, é preciso enfatizar que tudo o que foi considerado neste texto depende da premissa de que o professor desenvolva seu trabalho a partir dos pressupostos da teoria rogeriana e seja capaz de adotar em sala de aula uma postura de profunda confiança na capacidade do aluno.

Concluindo, exercícios de pensamento como este são convites para a procura de mudanças de

olhar diante dos cursos de instrumento, com o objetivo de enriquecer cada vez mais nossa prática pedagógica como professores-instrumentistas. Independentemente da linha pedagógica escolhida, é ape-

nas com uma compreensão profunda dos princípios nela contidos que os professores se tornam capazes de refletir criticamente a respeito de sua prática diária.

## Referências

- GLASER, Scheilla R. *Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor*. Dissertação (Mestrado em Música)–IA-Unesp, São Paulo, 2005.
- GUEDES, Sulami Pereira. *A teoria rogeriana da educação: premissas teóricas para a operacionalização da aprendizagem centrada no aluno*. Dissertação (Mestrado em Educação)–PUCSP, São Paulo, 1978.
- LOURO, Ana Lúcia. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado em música. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, v. 4, p. 106-109, 1998.
- MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. *Skinner x Rogers*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. N. *Ensino: as abordagens do processo*. 13. reimp. São Paulo: EPU, 2003.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- ROGERS, Carl R. O ensino centrado no aluno. In: ROGERS, Carl R. *Terapia centrada no paciente*. São Paulo: Martins Fontes, 1974. p. 377-416.
- \_\_\_\_\_. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Liberdade para aprender em nossa década*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Tornar-se pessoa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *O pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2002.

Recebido em 22/06/2006

Aprovado em 10/07/2006



# ***Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação***

Eduardo Luedy

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)  
eduardo.luedy@bol.com.br

**Resumo.** O presente trabalho busca articular questões pertinentes aos discursos e práticas pedagógicas institucionais em música com alguns dos recentes aportes teóricos críticos em educação que lidam com nexos diversos entre educação, conhecimento, cultura e sociedade. Centrais a tais aportes críticos estão a noção de cultura como prática de significação e a consideração de processos educacionais-institucionais de legitimação do conhecimento, tais como as práticas e os discursos pedagógicos corporificados em seus currículos. Situações pedagógicas vividas num curso de graduação em música e debates teóricos travados em torno das questões que envolvem a consideração da música popular para fins acadêmicos são tomados como pretexto para demonstrar como concepções conservadoras de cultura e de educação podem implicar uma redução ou limitação de nossos campos discursivos em música e em educação musical.

**Palavras-chave:** teorização crítica em educação, educação musical, cultura popular

**Abstract.** This paper intends to articulate questions regarding pedagogical discourse and practices in formal music education with those pertaining to recent constructs in critical theory in education that deal with the nexus between knowledge, culture and society. Central to those critical constructs are the notions of culture as a political practice of significance and the critical view of the curriculum as a process that legitimates knowledge. Pedagogical situations lived in a music undergraduate course, and theoretical debates about the academic relevance of considering popular culture to academic purposes were taken as a means to demonstrate how conservative notions of culture and education imply in a limitation or drastical reduction of our political and cultural possibilities in music and in music education.

**Keywords:** music education, popular culture, critical theory in education

## **Introdução**

O ponto de partida para elaboração do presente trabalho é decorrente de inquietações e questionamentos diversos acerca das complexas relações entre educação, cultura e sociedade que passaram a me assaltar à medida que me familiari-

zava com a chamada teorização educacional crítica (e seus desdobramentos posteriores, tais como a teorização pós-crítica ou pós-estruturalista em educação). Inquietava-me o fato de haver na área de educação brasileira, há pelo menos 20 anos, uma

considerável produção bibliográfica decorrente de tal teorização,<sup>1</sup> em relação à qual a produção teórica em música e educação musical parecia acompanhar apenas timidamente.<sup>2</sup>

Mas o que vem a ser a teorização crítica em educação? Definir a natureza do pensamento educacional crítico, a partir de um mapeamento de suas genealogias e filiações teóricas e filosóficas diversas, assim como de seus desdobramentos, fugiria ao escopo do trabalho. O que podemos apenas afirmar, aqui, de modo um tanto amplo e genérico, é que a teorização crítica em educação refere-se a toda uma geração de educadores e teóricos sociais que construíram o que se tem hoje como uma tradição de pensamento educacional que busca examinar as relações entre processos pedagógicos diversos e as estruturas de poder da sociedade mais ampla, “abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios” (Moreira, 2003, p. 12).<sup>3</sup>

Pois bem, à medida que iniciava meu contato com a literatura crítica e pós-crítica em educação, me perguntava de que maneiras a educação musical institucionalizada – incluindo não apenas a escolarização básica, mas também a formação musical acadêmica superior – poderia se valer, por exemplo, da crítica de inspiração marxista em educação, com seus conceitos de *habitus*, capital cultural e reprodução social. Ou de que maneiras poderíamos pensar numa educação musical que lidasse com a emergência dos Estudos Culturais e, portanto, com a noção de cultura como prática de significação. Que implicações haveria para a educação musical os debates que envolvem as noções de gênero, raça e

sexualidade, ou a viabilidade de um currículo multiculturalista em música que lidasse, por exemplo, com a importância da cultura popular para o desenvolvimento de uma pedagogia musical crítica.

Obviamente, não tenho pretensões de responder a todas essas questões. Elas servem mais para chamar a atenção para possibilidades produtivas de diálogos teórico-epistemológicos entre a área de educação – a partir de suas perspectivas críticas e pós-críticas – e a de educação musical. Para tanto, irei me valer de certas situações pedagógicas que vivi, num curso de graduação em música, e de certos debates teóricos que travei – verdadeiras batalhas culturais – em torno das questões que envolvem a consideração da música popular para fins acadêmicos.

Mais particularmente, parto de críticas feitas por membros de uma comunidade acadêmica contra a consideração das formas populares, enquanto reação conservadora, para discutir as noções de cultura e teoria que se desvelam nos discursos acadêmicos dominantes acerca do que deve contar como conhecimento válido em música. Parto, também, de certas práticas acadêmicas de educação musical para tentar demonstrar como concepções conservadoras de cultura podem implicar uma redução ou limitação de nossos campos discursivos em música e em educação musical.

### O discurso da teoria como política cultural

Os trechos citados a seguir foram retirados de mensagens enviadas por um dos membros do grupo de Internet, denominado de “Bibliografia”, no qual, em meados de 2004, empreendemos, eu e

<sup>1</sup> Apesar de Paulo Freire, com a *Pedagogia do Oprimido*, em 1970, representar marco histórico pioneiro e fundamental numa teorização educacional que rompia com o paradigma técnico, então dominante naquele período; e apesar do impacto que os teóricos franceses, Bourdieu, Passeron, Althusser (para citar os mais evidentes), exerceram por aqui, também nesse período, assinalo como momento de maior efervescência na produção educacional crítica brasileira o período que se inicia em meados dos anos de 1980 até fins dos anos de 1990. Autores como Saviani, Libâneo, Gadotti, e, num momento posterior, Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira e, mais recentemente, Sandra Corazza, Marisa Vorraber Costa, Regina Leite Garcia e Alfredo Veiga-Neto (também para citar apenas os mais evidentes por aqui) têm ocupado espaço significativo no meio educacional acadêmico e teórico brasileiro. Para uma revisão histórica mais acurada acerca da teorização crítica no Brasil, ver Berticelli (2003), Moreira (2003) e Silva (2004).

<sup>2</sup> Não obstante as recentes publicações dos grupos de pesquisa coordenados pelas professoras Jusamara Souza (Souza, 2000; Souza; Fialho; Araldi, 2005) e Liane Hentschke (Hentschke et al., 2002), que procuram compreender a relevância de práticas musicais cotidianas para a educação musical, assim como a pesquisa de Cristina Grossi et al. (2001) sobre percepção musical e música popular, dentre outros tantos trabalhos que buscam articular propostas de educação musical com os saberes dos sujeitos envolvidos em seus processos pedagógicos, tais trabalhos, regra geral, não têm politizado suficientemente a discussão acerca da legitimação dos conteúdos em música. Ou seja, tais trabalhos não costumam ter como centro de suas preocupações a problematização das posições enunciativas privilegiadas (que estabelecem o que conta como conhecimento curricular em música, por exemplo) como uma função de relações assimétricas de poder.

<sup>3</sup> A teorização educacional crítica é tomada aqui de maneira inclusiva, ou seja, para abarcar também a teorização pós-crítica. Em outros termos, considera-se aqui a teorização pós-crítica como um desdobramento das teorizações críticas. De fato, há mais continuidades do que rupturas entre ambas, apesar de suas diferenças epistemológicas. Para Boaventura de Souza Santos (apud Pacheco, 2001), dentre os traços que lhe são característicos, encontramos: uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico a serviço do poder político e econômico, uma concepção de sociedade que privilegia a identificação de conflitos e interesses e a busca de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social.

outros de seus participantes, um interessantíssimo debate acerca da pertinência (ou não) de se considerar música popular como assunto acadêmico. O grupo foi criado em meados de 2000 por Manuel Veiga, professor emérito da Universidade Federal da Bahia, e do qual constam, hoje, 179 participantes, entre professores, interessados diversos sobre as questões de pesquisa em música e, sobretudo, alunos e alunas que participam ou que já participaram dos seminários de estudos bibliográficos, ministrados pelo professor Veiga no programa de pós-graduação da Escola de Música da Ufba.<sup>4</sup>

[...] qualquer aluno que seja capaz de compreender as complexidades harmônicas e compositivas da Patética [de Beethoven] será também capaz de compreender a complexidade da música do Mano Brown ou de qualquer outra música popular. E se alguém acha que precisa “estudar” música popular é porque é muito idiota e não entendeu a coisa mais importante desta música, que é a espontaneidade com que é feita. Alguém que queira tocar esta música pode fazê-lo simplesmente ouvindo-a. Se não tiver bom ouvido, basta comprar uma revistinha de cifras e tocar. Se não souber ler cifras, pode ver as figurinhas que acompanham as cifras. (Mensagem 1413, grifo meu).<sup>5</sup>

O que eu posso agora dizer é que para mim é  *muito fácil compreender qualquer música* (algumas dão mais trabalho, mas eu tenho ferramentas para compreendê-las). Eu gostaria de conhecer alguém que estudando apenas música popular pudesse me dizer algo sobre matrizes rotativas, por exemplo. Se alguém não compreende alguma coisa de rap ou outra música popular pode me perguntar, eu prometo que respondo. (Mensagem 1429, grifo meu).

Não cabe aqui, neste momento, entrar no mérito da questão de se tomar ou não as formas populares como objetos legítimos de estudo acadêmico. Deixemos isso um pouco para depois. Por ora, gostaria de me ater ao conteúdo crítico das posições contrárias à cultura popular e ao que elas revelam, enquanto reação conservadora, principalmente no que tange à noção de cultura que lhe serve de fundamento.

É preciso, no entanto, que se diga que, se por um lado a postura do missivista supracitado não pode ser estendida a todos os participantes da lista – principalmente nos termos em que ela é manifestada – por outro, sua falta de parcimônia, ao mani-

festar seu desagravo publicamente, parece revelar um consenso em torno da legitimidade de tal reação conservadora, não apenas contra a consideração acadêmica das formas populares, como também acerca da noção de superioridade da “alta cultura” ocidental – tida como a razão primeira e incontestável de toda consideração acadêmica institucional.<sup>6</sup>

Por isso, antes de ser tomada apenas como a reação exagerada de alguém, é preciso situar o conteúdo discursivo de tal reação conservadora em função das concepções de cultura que lhe são subjacentes e, principalmente, das implicações políticas e pedagógicas de tal discurso.

### Educação, currículos, culturas

Muito embora cultura e educação sejam um par inseparável na teorização educacional convencional – afinal, nesta perspectiva, a educação não é senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma determinada sociedade – para a teorização crítica, diferentemente, os processos educacionais não são considerados apenas como veículos de transmissão da cultura, mas sim como instâncias envolvidas profunda e ativamente na produção e criação de sentidos (Silva, 1996).

A teorização crítica em educação concebe cultura numa perspectiva teórico-epistemológica – em grande medida devedora das conquistas da antropologia e da sociologia do conhecimento – que difere radicalmente das concepções tradicionais ou “perfectivas” que a compreendem como “o conjunto das disposições e das qualidades do espírito ‘cultivado’”. Para a teorização crítica, interessa mais a acepção descritiva das ciências sociais contemporâneas, ou seja, a que considera a cultura como “o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo” (Forquin, 1993, p. 11).

Na perspectiva crítica, a cultura não é tomada como um dado exterior a seus agentes, unificado e homogêneo, ao qual caberia à educação manter e transmitir. Ao contrário, a cultura é considerada como um campo dinâmico de produção de significados, desempenhando importante papel constituidor e não

<sup>4</sup> O grupo Bibliografia se encontra no Yahoo Groups, no seguinte endereço: <http://br.groups.yahoo.com/group/bibliografia/> Seus arquivos são públicos e as mensagens encontram-se disponíveis para consulta. Devo dizer, no entanto, que tive a anuência do referido missivista para utilizar os trechos citados.

<sup>5</sup> Mano Brown é cantor e compositor de rap. O grupo musical ao qual pertence, Racionais MC's, constitui uma das principais referências do cenário do rap brasileiro contemporâneo e havia sido citado por mim, nos debates travados no grupo de Internet, como exemplo de manifestação musical-cultural que demandava outro tipo de abordagem teórico-interpretativa.

<sup>6</sup> O missivista citado é professor adjunto da Escola de Música da Ufba, compositor respeitado por seus pares e alunos devido à sua competência e erudição.

apenas determinado; sendo, por isso, tomada como um campo contestado, palco de interesses conflitantes acerca da autoridade e da legitimidade da representação (Silva, 2003).

Uma das implicações importantes dessa perspectiva é a de buscar relativizar e questionar os meios tradicionais de representação e significação cultural, e, como consequência, considerar vozes diversas que, historicamente, têm sido mantidas à margem dos discursos hegemônicos em cultura e educação. Por conta disso, a teorização crítica tem se preocupado centralmente com as questões curriculares e de legitimação do conhecimento. O currículo, desde um ponto de vista crítico, segundo Silva (2003, p. 10),

[...] é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade".

Ora, na perspectiva de que um currículo é também uma forma de política cultural e, portanto, uma prática de significação, que significados poderiam, por exemplo, ser capturados no currículo de um curso de percepção musical?

### Percepção e compreensão musical

Nas aulas de percepção musical – normalmente concebida como uma disciplina instrumental, destinada primordialmente ao “treinamento” e desenvolvimento de habilidades de solfejo e de discriminação auditiva – não costumamos nos perguntar acerca de possibilidades de percepção (e compreensão) musical que levem em conta outros aspectos para além das relações sonoras internas ou formais.

Práticas e objetivos alternativos na aula de percepção, tais como o estudo das relações entre padrões sonoros significantes e a compreensão de seus ouvintes (como uma função de experiências sociais) em manifestações musicais diversas – para além dos repertórios “eruditos” da chamada “alta cultura” ocidental – são não apenas incomuns, como costumam ser tidos como um uso indevido e mal concebido dos meios pedagógicos em música.

Ora, uma das implicações epistemológicas subjacentes, nas aulas de percepção, ao vincularmos as atividades de perceber e compreender músi-

ca somente a determinadas práticas (e, nestas, somente a determinados aspectos e parâmetros), é a de que só se torna *perceptível* (e, portanto, inteligível e compreensível) aquilo que é passível de ser grafado no sistema de notação musical tradicional ocidental.

Em outros termos, a disciplina percepção musical ao limitar seus objetos de estudo àquilo que se tem como “aspectos perceptíveis” – primordialmente, a organização das alturas, em suas dimensões “horizontal” e “vertical” – nos leva a crer, consequentemente, que só poderemos “perceber” músicas que se estruturam em concordância com tais aspectos. Soma-se a isso a crença de que a música pode ser reduzida à sua representação gráfica, ou seja, à sua partitura.

Do mesmo modo, o que se depreende dos trechos do discurso do missivista do grupo de Internet Bibliografia, citados anteriormente, é a mesma concepção, solipsística e etnocêntrica, de conhecimento em música. Temos, primeiramente, a crença de que a teoria musical ocidental não só dá conta de *explicar a música*, como através dela podemos compreender *qualquer música*. Em segundo lugar, temos a compreensão musical reduzida à compreensão de suas “complexidades harmônicas e compositivas”. Algo que, para Christensen (2000), decorre do formalismo analítico típico de nosso meio acadêmico, e que se manifesta no predomínio de análises a-históricas, presentistas e positivistas que tomam música, basicamente, como estruturas de alturas, dissociadas de seus contextos históricos e autorais.

Há também, nos trechos citados anteriormente, o preconceito contra as formas populares. Algo que talvez se justifique se considerarmos que, a partir da perspectiva teórico-epistemológica presente no discurso do nosso missivista, tudo aquilo que escapa às objetivações dos dispositivos teóricos e analíticos tradicionais em música, ou que não se pode equiparar à sofisticação formal das grandes obras da música ocidental erudita – como seria o caso do *rap* de Mano Brown – ou não é música ou é música de má qualidade – ilegítima, portanto, de consideração acadêmica.<sup>7</sup>

Em outros termos, o modelo presentista/positivista de análise (e, portanto, a noção de compreensão musical dele decorrente) implica, em última instância, uma desconsideração de valor de tudo

<sup>7</sup> É importante destacar que as concepções tradicionais e conservadoras de cultura encontram-se vinculadas a noções tradicionais que compreendem arte como esfera exclusiva do belo e da transcendência estética, desimpedida e salvaguardada de interferências externas. Para ambas, as formas populares mais contemporâneas representam uma anomalia, um desvio e, portanto, uma ameaça.



aquilo que não pode ser tomado como objeto de análise. Afinal, a produção de formas de inteligibilidade e os efeitos de significação do discurso teórico em música valorizam e reificam certas práticas ao tempo em que excluem outras.

Um exemplo disso são as considerações de Gerling (1995, p. 50, grifo meu) acerca do despreparo de alunos recém-ingressos num curso superior de música:

O nível de conhecimentos específicos traduzidos em habilidades de leitura, percepção e entendimento de partituras musicais dos alunos ingressos no primeiro semestre dos cursos de música na UFRGS [Universidade Federal do Rio Grande do Sul] nos anos de 1993 e 1994 foi considerado inadequado. Os alunos são na sua maioria *analfabetos musicais*.

Considerações que só podem ser compreendidas na perspectiva de uma teorização educacional, baseada numa concepção perfectiva e conservadora de cultura, que termina por reduzir as possibilidades de fazer/compreender música somente àquelas da tradição ocidental erudita. E, mais ainda, àquelas passíveis de serem notadas de acordo com seu sistema de notação musical. Algo que, regra geral e infelizmente, é ainda representativo da maneira como as instituições de ensino superior em música encaram os conhecimentos e as experiências prévias daqueles que ingressam em seus programas de ensino.

A expressão “analfabetismo musical”, afinal de contas, pressupõe que os referenciais culturais daqueles indivíduos – ainda que estes não possuam ou não façam uso de um sistema simbólico complexo de representação dos sons musicais, como é o sistema tradicional de notação musical ocidental – sejam como que desprovidos de alguma “sintaxe” ou “gramática” musicais próprias.

### Por uma educação musical crítica

A preocupação de demonstrar como nos cursos educacionais conservadores podem se encontrar implicados mecanismos de exclusão social e cultural se faz necessária principalmente quando atentamos para o fato de que muitos dos que costumam ingressar em cursos superiores de música são oriundos do universo das práticas materiais e simbólicas da cultura popular – “aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos” (Giroux; Simon, 2002, p. 105) que fazem parte predominante da vida cotidiana de muitos dos nossos alunos e alunas.

A respeito da importância de considerar tais práticas, desde um ponto de vista crítico, McLaren e Leonardo (1999, p. 206) nos alertam para o fato de que:

O modo como os estudantes vivem “o popular” recebe pouquíssima atenção das escolas. Como resultado, alunas e alunos são privados da oportunidade de aprender como suas identidades foram constituídas e moldadas pelas forças e relações cotidianas, tanto ideológicas quanto materiais. Sem espaço pedagógico para o diálogo crítico sobre a semiótica do cotidiano... educadoras e educadores privam seus alunos de modos potencialmente transformadores pelos quais eles e elas podem compreender sua vida cotidiana, trabalhando estrategicamente no sentido de questioná-los (os educadores) em termos das relações hegemônicas e de espaços emancipadores.

Ora, se “a linguagem da teoria é crucial na medida em que esteja enraizada nas experiências de vida, nas questões e nas práticas reais”, se devemos buscar “analisar as questões e eventos que dão sentido à vida cotidiana” (Giroux, 1995, p. 97); e se “a pedagogia [enquanto educação sistematizada e intencional] representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e organização de conhecimentos, desejos, [e] valores” (Giroux, 1995, p. 100); então devemos buscar vincular o currículo às experiências que nossos estudantes trazem em seus encontros com o conhecimento institucionalizado.

Nesse sentido, é preciso destacar que as perspectivas conservadoras que vêem a crescente esfera da cultura popular contemporânea como uma ameaça a valores tradicionais e aos saberes eruditos, tidos como “universais” e supostamente superiores, possuem pressupostos estéticos e implicações culturais que precisam ser seriamente questionados. E não só pelos motivos expostos anteriormente, mas também porque de tais pressupostos derivam práticas pedagógicas desatentas ao fato de que as transformações sociais colocadas por essas formas culturais requerem novas atitudes interpretativas. Atitudes que levem em conta outras formas importantes de conhecimento e saber que são próprias dessas manifestações culturais. E que, segundo Silva (1996, p. 196),

[...] não podem ser caracterizadas absolutamente como desvio, déficit, regressão, anomalia, patologia. Em vez disso, elas devem ser compreendidas dentro de sua própria lógica e ótica e não por referência a outras formas e meios culturais, característicos de uma outra época. Elas implicam, sim, a produção de novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas.

Seria, pois, a partir dessas novas capacidades cognitivas que deveríamos buscar encontrar formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver práticas educativas, formas que superassem “os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa” (Silva, 1996, p. 196), em função primordialmente, no final das contas, do significado de um compromisso de-

mocrático por parte de nossas práticas pedagógicas para com outros saberes e outras vozes.

Tomemos como exemplo, mais uma vez, a disciplina de percepção musical. Para além das implicações etnocêntricas já apontadas, essa disciplina, por tomar os repertórios musicais tradicionais (tanto em termos de suas bases conceituais quanto de seus contextos) como algo já dado – que aos estudantes caberia tentar aceder, por se confundir com *a música*, ou seja, com *a cultura* – incorre no risco de descuidar das práticas e saberes cotidianos da maioria de nossos alunos e alunas – seja por considerá-los ilegítimos, seja pelo silenciar que faz em relação a eles – o que, do ponto de vista educacional, significa muitas vezes aceitar que aqueles que têm melhor desempenho nas capacidades delimitadas e esperadas enquanto “percepção” (ou conhecimento em música) são mais “talentosos” ou “musicais” que outros. O baixo desempenho dos “outros”, nessa perspectiva, não costuma ser problematizado em função das dificuldades que muitos costumam enfrentar ao se deparar com bases conceituais próprias de contextos musicais que lhes podem ser, quase sempre, estranhos.

Uma prática pedagógica em música, por outro lado, que busque desenvolver uma compreensão teórica das experiências prévias e cotidianas de nossos alunos e alunas, que busque articular os saberes envolvidos em tais experiências com os assim chamados saberes “eruditos”, poderia ser mais efetiva – tanto do ponto de vista do compromisso ético-democrático para com a diversidade cultural existente quanto do pedagógico, ou seja, do aprendizado.

A contribuição fundamental da teorização crítica, por ampliar nossas noções de cultura, conhecimento e de teoria em música, para incluir tais práticas populares, não deveria ser vista, por fim, como uma atitude paternalista-tolerante, mas sim como uma obrigação ética de reconhecimento e valorização das múltiplas vozes e discursos musicais existentes que necessitam igualmente ser apreciados e criticados.

## À guisa de conclusão

Não advogo, por parte da educação musical, uma adesão inquestionada e incondicional às perspectivas críticas e pós-críticas, como se pelo fato de que elas constituíssem a mais recente “novidade”, ou o mais novo “modismo” pedagógico, devêssemos aderir a elas para que parecêssemos mais “atualizados”. A minha crítica ao descompasso e à falta de diálogo entre as áreas de educação e educação musical se dá mais no sentido de que perdemos muito ao não considerar o potencial heurístico de tais aportes críticos e pós-críticos em educação para se repensar os processos pedagógicos em música e suas implicações políticas, culturais e sociais.

O que busco aqui, fundamentalmente, é chamar a atenção para o fato de que a educação musical ao se insular num campo discursivo supostamente neutro e desinteressado, ou estritamente “técnico”, esteja não apenas perdendo a oportunidade de contribuir para os debates que envolvem educação, cultura e sociedade, mas, em última instância, contribuindo para processos de exclusão social. As situações pedagógicas aqui descritas, bem como o teor dos debates acerca da pertinência acadêmica da cultura popular, são evidências de tais riscos.

Por fim, quero dizer que a teorização crítica (e pós-crítica) em educação não deve ser considerada como panacéia capaz de apontar as soluções “mais corretas” para nossos problemas em educação e em educação musical. Ceder à tentação de propor saídas ou apontar respostas únicas seria, afinal, uma contradição com a atitude fundamentalmente desconstrutiva e contestatória de tais aportes. A posição aqui não é a de quem se crê vanguarda, a partir de uma perspectiva epistemológica superior, mas sim a do questionamento constante das relações hierárquicas e das posições enunciativas privilegiadas acerca do que vale como cultura e conhecimento para a educação. A consideração acadêmica das formas populares contemporâneas e do que elas representam na vida de nossos alunos e alunas seria um bom ponto de partida para isso.

## Referências

- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 159-176.
- CHRISTENSEN, Thomas. A teoria musical e suas histórias. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 11-47, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GERLING, Cristina Caparelli. Projeto de Pesquisa: Aplicação de um Programa de Leitura Musical em Alunos de Graduação em Música. *Boletim do NEA – Núcleo de Estudos Avançados, Educação Musical, do Curso de Pós Graduação em Música da UFRGS*, p. 50-57, abr. 1995.
- GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.
- GROSSI, Cristina S. et al. Música popular na percepção musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: Marcavizual, 2001. p. 60-64. 1 CD-ROM.
- HENTSCHKE, Liane et al. Bandas de rock: qual repertório? Como tocar? – um estudo multi-casos com adolescentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: UFRN –CCHLA, 2002. p. 386-392. 1 CD-ROM.
- MCLAREN, Peter; LEONARDO, Zeus. Sociedade dos poetas mortos: desconstruindo a pedagogia da vigilância. In: MCLAREN, Peter. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 205-241.
- MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-36.
- PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

Recebido em 25/06/2006

Aprovado em 16/07/2006