

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2007-2009

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@globo.com.br
Segunda secretária:	Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel – UERGS, RS cwoeffen@terra.com.br
Tesoureira:	Profa. Dra. Regina Cajazeira – UFAL, AL cajazeira.regina@bol.com.br
Segunda tesoureira:	Profa. Ms. Flávia Maria Chiara Candusso de Santana – UFBA, BA flavia.candusso@uol.com.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho – UEPA, PA ruyh@bol.com.br
Nordeste:	Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB, PB luisrq@uol.com.br
Sudeste:	Profa. Dra. Sonia Albano de Lima – Faculdade Carlos Gomes, SP soniaalbano@uol.com.br
Sul:	Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo – UFPR, PR rosane_caraujo@yahoo.com.br
Centro-Oeste:	Prof. Ms. Manoel Câmara Rasslan – UFMS, MS camaraviva@gmail.com

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Profa. Dra. Maria Cecília de A. Torres – FUNDARTE/UERGS, RS ceciliatorres@brturbo.com.br
Editora:	Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM, RS claubell@terra.com.br
Membros do Conselho Editorial:	Profa. Dra. Maura Penna – UEPB, PB maurapenna@gmail.com Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br Profa. Dra. Lília Neves – UFU, MG lilianeves@demac.ufu.br

CONSELHO FISCAL

Presidente	Prof. Ms. Vanildo Marinho - UFPB vanildom@uol.com.br	Suplentes	Profa. Dra. Leda Maffioletti - UFRGS leda.maffioletti@gmail.com
	Profa. Dra. Magali Kleber - UEL makleber@uol.com.br		Profa. Ms. Flávia Cruvinel - UFG fmcruvinel@yahoo.com
	Profa. Dra. Ana Lúcia Louro - UFSM analouro@aol.com		Profa. Carolina Joly - UFSCAR maroljoly@yahoo.com.br
	Profa. Dra. Ilza Zenker Joly – UFSCAR, SP zenker@power.ufscar.br		

Revista da ABEM, n. 20, setembro 2008.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Semestral
ISSN 1518-2630
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 Editora e Projetos Culturais
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

Editorial	5
Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais	7
Cathy Benedict Patrick Schmidt	
A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais	19
Viviane Beineke	
O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica	35
Kátia Simone Benedetti Dorotéia Machado Kerr	
Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas	45
Sílvia Sobreira	
A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”	53
Aruna Noal Correa Cláudia Ribeiro Bellochio	
Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno	63
Ana Lúcia de Marques e Louro	
Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista	69
Elieser Ademir de Jesus Mônica Zewe Uriarte André Luís Alice Raabe	
Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês	79
Cíntia Vieira da Silva Soares	
Variabilidade e performance musical: uma relação a considerar no ensino instrumental	89
Cristina Porto Costa	

Contents

Editorial	5
Critical Pedagogies and Music Education Practices: Sharing Practical, Political and Conceptual Histories	7
Cathy Benedict Patrick Schmidt	
Composition in music education: research perspectives and current tendencies	19
Viviane Beineke	
The everyday musical knowledge and the formal music education from Vigotski's psychology	35
Kátia Simone Benedetti Dorotéa Machado Kerr	
Problems about music teaching at public school	45
Sílvia Sobreira	
Music Education in the preparation of early childhood educators not specialized in music: a study with workshops from the program "LEM: Play and Sing"	53
Aruna Noal Correa Cláudia Ribeiro Bellochio	
Music education student's letters: (re) telling living experiences to center the class in the pupils	63
Ana Lúcia de Marques e Louro	
Zorelha: Using technology to assist the development of children's musical perception through a constructivist approach	69
Elieser Ademir de Jesus Mônica Zewe Uriarte André Luís Alice Raabe	
Music in the Day Care Center: the opportunity to offer babies contact with music	79
Cíntia Vieira da Silva Soares	
Variability and musical performance: a relation to consider in instrumental teaching	89
Cristina Porto Costa	

Editorial

É com satisfação que apresentamos a *Revista da Abem* número 20. Certamente é uma honra para a Associação Brasileira de Educação Musical manter a circulação qualificada de um periódico que se tornou referência nacional na área de educação musical. O trabalho que tem sido realizado nesses anos somam esforços das várias comissões editoriais com a qualidade de todo o processo de editoração e com a diversidade de produções e temas de abrangência mundial, com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, que tem pautado os artigos publicados.

Não podemos deixar de lembrar que estamos vivendo um momento histórico na educação brasileira. Recentemente, tivemos aprovada a Lei 11 769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Essa lei altera o artigo 26 da LDB 9394/96 e, no parágrafo 6º, anuncia que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata a parágrafo 2º deste artigo”. Essa é uma conquista importante para a educação musical brasileira e que nos exigirá muitos debates e proposições nos anos que se seguem.

Destacamos ainda que este número da *Revista da Abem* também está sendo subsidiado pelo CNPq, dentro do projeto de Editoração Científica através do “Programa Editorial / Edital MCT/CNPq-MEC/CAPEs nº 16/2007 – Editoração e Publicação de Periódicos Científicos Brasileiros”.

Iniciamos a revista com o artigo de Cathy Benedict e Patrick Schmidt, que aborda “Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais”. Nesse texto os autores discutem três conceitos: capital cultural, metodolatria e redenção, tecendo relações com problemas pedagógicos, políticos e práticos na educação musical nos Estados Unidos.

O segundo texto, “A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais”, é de autoria de Viviane Beineke. O artigo tece uma importante revisão teórica acerca da composição no ensino de música a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, situando os paradigmas predominantes e as abordagens emergentes.

“O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica” é o texto de autoria de Kátia Simone Benedetti e Dorotéia Machado Kerr. O texto questiona qual é a função da educação musical hoje, e aborda a música e as práticas musicais na dimensão cotidiana e não-cotidiana, refletindo sobre o papel que o ensino formal de música pode ter no desenvolvimento e na formação do ser humano de hoje.

O próximo artigo tece “Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas”, e é assinado por Sílvia Sobreira. A autora apresenta algumas discussões que buscam contribuir com o atual debate sobre a Lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade da música na escola brasileira. O artigo discute sobre a participação de todos os envolvidos no ensino de música nas escolas e os problemas relativos à pluralidade de concepções sobre esse ensino.

O artigo “A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do ‘Programa LEM: Tocar e Cantar’” é de autoria de Aruna Noal Correa e Cláudia Ribeiro Bellochio. As autoras apresentam parte de uma pesquisa acerca de um programa de formação musical constituído por oficinas de música, buscando verificar suas contribuições na constituição da formação musical e pedagógico-musical de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM.

“Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno” é o artigo de Ana Lúcia de Marques e Louro. A autora narra uma pesquisa que tem como dados principais cartas trocadas entre licenciandos de um curso de música de uma universidade pública em uma disciplina de prática de ensino, destacando o quanto pesquisas como essa ganham relevância para estimular o debate sobre metodologias de ensino e de formação de professores.

Elieser Ademir de Jesus; Mônica Zewe Uriarte e André Luís Alice Raabe são os autores do artigo “Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista”. O trabalho descreve um experimento, com crianças entre 4 e 6 anos, para a aplicação de um *software* denominado Zorelha, cujo objetivo é auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de explorações sonoro-musicais.

O artigo “Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês” é de Cíntia Vieira da Silva Soares e descreve uma pesquisa sobre a prática de um trabalho musical com bebês de 4 a 24 meses, destacando a relevância de um trabalho musical desde essa faixa etária.

Encerrando os textos que compõem o número 20 da revista, Cristina Porto Costa apresenta “Variabilidade e *performance* musical: uma relação a considerar no ensino instrumental”. A autora propõe uma reflexão, em uma abordagem interdisciplinar, sobre a articulação entre variabilidade como vista pela ergonomia e a preparação para a *performance* no ensino instrumental. São debatidas interfaces entre a promoção de saúde ocupacional no período de formação e a orientação para a *performance*, sinalizadas por 24 instrumentistas iniciantes em um centro de ensino profissional.

Esperamos que nossos leitores tenham uma prazerosa leitura e que a diversidade de temas e enfoques presentes neste número suscitem problematizações e novas discussões. Convidamos aos sócios para submeterem textos para a revista.

Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Editora biênio 2007-2009

Agradecimentos

A *Revista da Abem* agradece aos seus conselheiros editoriais e aos pareceristas *ad hoc* mencionados nesta página por sua contribuição no ano de 2008.

Beatriz Ilari – UFPR	Margarete Arroyo – UFU
Cecília Cavalieri França – UFMG	Maria Cristina Casceeli de Azevedo – UnB
Cristina Grossi – UnB	Maria Guiomar de Carvalho Ribas – UFPB
Cristina Tourinho – UFBA	Maria Isabel Montandon – UnB
Esther Beyer – UFRGS	Marisa Fonterrada – Unesp
Jose Nunes Fernandes – Unirio	Regina Antunes Teixeira dos Santos – UnB (bolsista no Programa da UAB)
Jusamara Souza – UFRGS	Maria José Subtil – UEPG
Leda Maffioletti – UFRGS	Rosane Araújo – UFPR
Luciana Del-Ben – UFRGS	Sergio Figueiredo – Udesc
Luciane Wilke Freitas Garbosa – UFSM	Sonia Ribeiro – UFU
Magali Kleber – UEL	Vanda Freire – UFRJ

Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais

Critical Pedagogies and Music Education Practices:
Sharing Practical, Political and Conceptual Histories

Cathy Benedict

New York University (EUA)
cathy.benedict@nyu.edu

Patrick Schmidt

Westminster College of Rider University (EUA)
pschmidt@rider.edu

Resumo. Este artigo aborda questões relacionadas a práticas educacionais usando três conceitos: capital cultural, metodolatria e redenção. Estes são tidos como termos específicos e como exercício metafórico para a exploração de problemas pedagógicos, políticos e práticos na educação musical nos Estados Unidos. O artigo também faz referências e conexões entre assuntos que possam criar um pensar pan-americano; exortando pesquisa e diálogo mais assíduos no eixo Norte e Sul.

Palavras-chave: educação musical, pedagogias críticas, métodos

Abstract. This article considers questions related to educational practices taking in consideration three main concepts: Cultural capital, metodolatriy, and salvation. These are taken both in specific terms as well as an metaphorical exercise for the exploration of pedagogical, policy and practice issues and concerns in music education in the United States. The article also makes reference and traces connections between subjects that may create a Pan-American mode of thinking; exorting a call for further, more prolific and greater scope in research and dialogue between North and South regions of the Americas.

Keywords: musical education, critical pedagogies, methods

Introdução

O presente artigo aborda questões relacionadas a práticas educacionais com um enfoque na área de música, tendo como ponto de partida as experiências e realidades presentes nos Estados Unidos, onde os dois autores residem, apesar do fato que um dos autores é brasileiro. O artigo propõe ainda uma reflexão sobre dilemas, proposições e possibilidades que possam vir a criar um pensar pan-americano, principalmente através do desenvolvimento de discussões que aproximem divisas traçadas entre Norte e Sul.

Dessa maneira, vêem-se nas páginas decorrentes conceitos de pedagogias críticas em suas práticas e seus discursos, como ponto de partida para uma investigação filosófico-teórica que tenta clarificar e problematizar formas de educação musical, primeiramente nos Estados Unidos, e após em outros âmbitos pan-americanos. Aliado a isso, buscamos, como Sueli Pereira (2007, p. 22) coloca, “um entendimento de ações públicas em termos educacionais [que] tem em si uma implicação de um conhecimento das políticas educacionais consubstan-

ciadas no conjunto das políticas sociais e econômicas e da clareza dos objetivos da educação neste contexto”.

Para tanto, usamos três conceitos que exemplificam várias problemáticas dentro da educação musical como profissão: 1) o capital cultural (*cultural capital*); 2) metodolatria (*methodolatriy*); e 3) redenção (*salvation*). Esses conceitos desempenham um papel específico, bem como metafórico, em nossa análise e serão discutidos subseqüentemente.

Complexidade como tarefa e desafio

Para que consideremos a educação em suas complexidades, é preciso que aqueles engajados em seus processos atendam aos elementos múltiplos e freqüentemente contraditórios que se nos apresentam diariamente. Construir possibilidades para um repensar e o esforço necessário para visões e práticas pedagógicas que são críticas e responsáveis requer, conseqüentemente, que consideremos, seja qual for a matéria em questão, a realização do aprendizado como um processo múltiplo, contextual, incorporado e, freqüentemente, errático. Educar através da matemática, do inglês, do português, da ciência, ou da música, é, assim, não só um desafio confinado às especificidades de um campo, mas uma aspiração de conscientização política e social que Freire (1970, 1985) propôs: um desafio desenvolvido através da interlocução, de um interagir, de nossas práticas sociais e daquelas que consideramos “(do) Outro”.

De maneira que possamos compreender e gerar um deslocamento que possa servir de guia para um repensar filosófico-teórico do ensino com e através da música, propomos que educadores musicais (em seus próprios contextos) devam considerar de que forma temas ligados a capital cultural, “metodolatria”¹ e “redenção” estão alinhavados em nossa profissão. Este alinhavar é normalmente perpetuado através de instituições (representadas muitas vezes na forma de organizações),² e de suas manifestações em processos educacionais específicos dentro do âmbito escolar.

A educação musical em escolas americanas pode ser descrita quase que, singularmente, como sendo banal, e freqüentemente diretiva em sua dimensão pedagógica. Poucas são as surpresas, quando se entra em uma sala de aula: crianças estão normalmente ocupadas em atividades, cantando canções folclóricas (*folk songs*) ou tocando um instrumento. Principalmente, no nível fundamental, os parâmetros de ensino são tão fortemente estruturados que a visita a uma dezena de escolas garante uma visão acurada da população geral. Diversidade, multiculturalismo, trabalho colaborativo, exposição a “outras” culturas, são o *fait accompli* da realidade musical norte-americana. Entretanto, a normalidade dessas situações, que em sua superfície parecem efetivas e saudáveis, escondem a modificação do ato de aprendizado e de ensino – onde professores e alunos são constituídos e reconstituídos apesar dos seus interesses, de suas habilidades e de seus diálogos.

Raramente esses assuntos são investigados e, muito mais esporadicamente, problematizados. Certamente, o ensino da música e a aprendizagem musical parecem transcender às marés das mudanças, reformas, bem como infortúnios educativos nos Estados Unidos.³ A estagnação (*stasis*) da profissão é grande e a natureza histórica do currículo que forma professores de música na vasta maioria de universidades americanas é prova disso.⁴ Enquanto que educação musical se supõe como um espaço exemplificativo, o lugar onde a miríade de “soluções” educativas podem ser criativamente interpretadas e produzidas, sua manifestação prática é, freqüentemente, contrária a esse discurso. A maioria da educação musical nos Estados Unidos serve como exemplo perfeito de práticas que se apresentam através do véu sedutor de transformação educacional. Em outras palavras, assimilamos e apresentamos o que parece ser mudança e inovação enquanto mantemos o *status quo*.

Isso nos leva a um campo de ação em que métodos específicos do ensinar musical são não somente almejados, mas tidos como uma necessi-

¹ Esse conceito de metodolatria, ou *methodolotry*, foi desenvolvido por Thomas Regeski e tornou-se conhecido de maneira ampla nos Estados Unidos, particularmente em sua representação relacionada ao trabalho de educadores musicais como Zoltan Kodaly e Carl Orff.

² É importante notar aqui a influência de instituições no indivíduo, entretanto sem abnegar as responsabilidades que temos como indivíduos.

³ Uma análise curricular de programas de preparação de professores de música mostra um padrão sedimentar onde programas ainda estão constituídos de acordo com parâmetros desenvolvidos em torno da década de 1920. Questões de cortes, como por exemplo, o corte de mais de 25% dos programas de música no estado da Califórnia nos anos 2000, continuam pouco divulgadas e não atraíram nenhum projeto de reformulação e adaptação em universidades, estados ou organizações como MENC.

⁴ A estagnação do currículo de formação de educadores musicais nos Estados Unidos tem como grande culpado a NASM, associação nacional de escolas de música. Para uma análise crítica desse assunto, ver Neumeier (1954).

dade obrigatória em muitos sistemas escolares. Assim, pedagogia⁵ é didaticamente submergida por uma “certeza moral metodológica” que leva à negligência, e muitas vezes impede uma modalidade do inquérito que produz as estruturas necessárias para o desenvolvimento de boas perguntas⁶ (Giroux, 1981). Um engajamento com pedagogias críticas fornece uma maneira de examinar como entendemos nossas educações musicais (e como as sabemos ser), bem como os limites e parâmetros que continuamente definem o que a educação com e através da música pode vir a ser.

Dessa forma, devemos prestar atenção, como Foucault (1980, p. 96) propõe, que a legitimidade é criada através de percepções do que é “correto” ou “moral”, o que por sua vez sugere que sejamos cautelosos com os “métodos de subjugação” instigados e proferidos em nome do que é “apropriado”. Isso não é apenas importante no contexto norte-americano, mas também no contexto brasileiro, onde nova legislação está criando debates relativos à inserção da música e da educação musical dentro do âmbito escolar. O compartilhar mais intenso de nossas histórias práticas, políticas e conceituais pode ajudar ambos os hemisférios, e prevenir erros desnecessários.

Metodolatria: educação como valor abstrato

Para que possamos dirigir-nos à questão de métodos no ensino musical, precisamos falar primeiramente de práticas tais como “ensinar aos padrões”,⁷ bem como de métodos e técnicas de ensino para grupos corais e instrumentais. Aqui, antes de mais nada, o objetivo é comprimir e condensar o tempo dentro da sala de aula em uma linha de produção. Esses tipos particulares de práticas e de técnicas de ensino permanecem sem questionamento, pois são tidos como modos mais rápidos, que “respondem” às demandas e constrições institucionais e ao mesmo tempo lidam com um de seus assuntos centrais, isto é, disciplina e controle dos alunos dentro das salas de aula. Esses métodos servem, então, tanto para a transmissão e reprodução dos grandes trabalhos musicais – do cânone ocidental, bem como uma tentativa de erradicar possíveis distúrbios ou

mudanças de “trajetória” causados pelos alunos. Nesse processo, não somente os alunos/músicos são disciplinados e alienados de processos criativos e do diálogo necessário para interrogações críticas desenvolvidas, mas também os professores. O que é importante, e raramente discutido, é o fato de que os professores, que aparentemente coordenam as modalidades de produção (por exemplo, o ensaio), são alienados do processo educativo, pois essencialmente tornam-se subordinados aos proprietários da produção social e cultural, isto é, instituições e seus patrocinadores.⁸ Nos Estados Unidos, a educação ditada por metas, consolidada através de padrões nacionais (*national standards*) desenvolvidos no início dos anos 1990, tem servido como sustentáculo àquilo que Apple (2006) denominou de movimento conservador da política geral e educativa, política esta que tem esvaziado a influência e a voz de professores em suas escolas, e conseqüentemente, empobrecido sua linguagem e suas práticas criativas (ver Darling-Hammond; Bransford, 2005).

A educação musical, como instituição e profissão, continua em busca de repertórios de qualidade e, assim, de legitimidade social e cultural que partem de distinções hierárquicas de gosto, que por sua vez valorizam padrões técnicos como representantes morais do que é, e do que se deve saber (Bourdieu, 1984). Os alunos – e muitas vezes os professores – tornam-se atores necessários, mas inconvenientes dentro desses parâmetros educacionais que a educação musical continua fabricando para si própria. Considerando que a questão e objetivo principal da apresentação/produção musical (*performance*) parecem transcender às necessidades geográficas, comunais, econômicas ou políticas do aluno, este último se torna dispensável (no sentido de ser um participante ou co-construtor). Assim a apresentação (*performance*) e o “modo de produção” (*mode of production*), caracterizados pelas técnicas de ensaio ou métodos de instrução, se imbuem do fetichismo de um produto que é gerado através de um déficit de agência humana. Em um certo sentido, então, métodos tornam-se mais “reais” do que a música ou do que os alunos. “Este produto [o “valor de uso” da música e de fazer música (*musicing*)], que se propõe

⁵ É importante que *pedagogia* seja diferenciada de *didática*, propondo aqui uma visão ampla onde se consideram mais do que questões práticas e funcionais, mas também questões curriculares, éticas e filosóficas.

⁶ “Boas perguntas” devem ser entendidas aqui como perguntas que são situadas em contextos próprios e pertinentes a práticas locais. Perguntas que levam em consideração quem está perguntando, com que propósito, a quem tais perguntas são benéficas, etc.

⁷ A tradução vem da expressão inglesa “teaching to the standards”, que fala ao mesmo tempo de um conceito de padrões e parâmetros, mas também de uma série de diretrizes, chamadas “standards”, que foram adotadas dentro dos Estados Unidos nos anos 1990.

⁸ Assim, práticas improvisatórias, que tomam em consideração geografia e contexto (em áreas urbanas, por exemplo) são praticamente inexistentes. Isso é ainda mais marcado dentro de realidades corais e instrumentais.

a satisfazer necessidades humanas, serve, ao contrário, como um reordenar das vidas dos povos que se vêem em contato com ele, fazendo-os agir de maneira que afirmam seu caráter como um produto capitalista” (Ollman, 1976, p. 200, tradução nossa).

Orff, Kodaly, Gordon e Susuki são métodos familiares a qualquer indivíduo dentro do campo da educação musical nos Estados Unidos. E a percepção geral é de que, seja de maneira purista ou em combinações ecléticas, esses métodos “funcionam”. Entretanto, questões como: funcionam para quem, de acordo com quais parâmetros, ou funcionam apesar do que, são raramente propostas. Assim, os pontos de chegada específicos e predeterminados, os tipos de capital cultural a que esses métodos servem e reproduzem, bem como as estruturas de poder que eles ofuscam (por exemplo, a noção pouco questionada de que alfabetismo teórico-musical deve ser uma parte integral do que significa ser um músico letrado, e talvez por isso, um ser humano), não somente determinam o que é possível dentro de práticas educativas, mas também restringem e contêm as possibilidades para pedagogias que queiram questionar e transgredir essas noções.

Regelski (2004, p. 13) escreve que engajamentos com as doutrinas desses métodos estão “perto da adoração de ídolos religiosos,” e, portanto, se refere a essa prática como “metodolatria” (*methodolatry*). Assim, “método” toma uma característica religiosa através da qual a profissão encontra conforto e “redenção”. Aqui então, o “método” é visto como uma “língua universal” onde ações são impermeáveis a questões de raça, classe social, sexualidade, ou mesmo credo. O “método” se diz um elemento unificador e equalizador.⁹ Entretanto, mesmo quando o conteúdo musical tem como intenção ser aquele “da cultura da criança ou do jovem”, o processo desses métodos é já “o problema” a ser resolvido, isto é, o engajamento central de qualquer processo educativo já foi definido e resolvido muito antes do engajamento pessoal, muito antes que possa acontecer dentro da sala de aula. Dessa forma, instituições como a escola resolvem, sem conflito ou diálogo, a maneira, com que velocidade, e as etapas nas quais os alunos irão “aprender” (no sentido literal de coletar, não de entender). Tudo isso nos leva a

um modelo científico e tecnocrata de instrução com “[um] conteúdo delineado, aquisição predefinida de habilidades, instrução seqüencial, [e] procedimentos à-prova-de-professores” (Hamblen, 1985, p. 43, tradução nossa).

Então, enquanto a intenção inicial fora talvez a de incluir alunos em um processo de engajamento musical que é expressivo (*self-expressive*) e criativo, as ferramentas desse modo de produção (*mode of production*), incluindo a “linguagem folclórica” do repertório musical desses métodos, alienam alunos da possibilidade de um fazer musical (*musicing*) dentro de um “engajar intencional e intencionado” (Elliott, 1995, p. 50).

Entretanto, a fim de pensar esses assuntos divergentemente e ligá-los às práticas crítico-pedagógicas em educação musical, nós devemos considerar um outro ritual, um que precede, assim como mantém, tal metodolatria: aquele da formação de professores. McLaren (1999, p. 42, tradução nossa) cita Sullivan, que descreve rituais como o “resgatar” de certas possibilidades do fluxo da vida.¹⁰ A formação de professores (dentro de universidades americanas), em suas estruturas e parâmetros, tenta freqüentemente, “resgatar” aprendizagem do contexto diário, através da separação entre aprendizagem e experiências dos alunos, criando, assim, estagnação e uma aparência de aprendizagem; negando ao mesmo tempo o valor do que é incerto, e daquilo que pode proporcionar conflito conceitual (Apple, 1990). Assim, a formação de professores é o próximo foco neste artigo, particularmente porque o âmbito universitário freqüentemente define e nega espaços para a mudança na profissão.

Formação de professores de música: estruturando espaços negados/negativos

Os modelos e estruturas curriculares de formação de professores em nível universitário conduzem, de maneira geral, a um modelo da formação de sujeitos (*subjects*) que nos parece paradoxal aos projetos educacionais e aos engajamentos moldados em parâmetros críticos. Se, como Butler (1999, p. 45, tradução nossa) sugere, “o sujeito que é formado pelos princípios fornecidos pelo discurso de verdade, ainda não é o sujeito que se esforça para formar a si próprio”,¹¹ então como podemos criar

⁹ *Color blind* se refere a práticas sociais, culturais e educativas que supostamente não tomam em consideração pontos de XXXX racistas. Existe uma série de críticas (ver Lisa Delpit, 1995) destas visões e proposições, principalmente nos seus propósitos de serem neutras. A questão de “even the playing field” é uma expressão idiomática que se relaciona à questão de igualdade, de fazer com que participantes estejam em mesmas condições.

¹⁰ No original: “The ritual as the ‘rescuing’ of possibilities from the flux of life”.

¹¹ No original: “The subject who is formed by the principles furnished by the discourse of truth is not yet the subject who endeavors to form itself”.

mudança em práticas educacionais, na formação de professores, e em outros aspectos inter-relacionais da vida diária, sem confrontar nossas próprias construções de tais discursos da verdade?

Como professores, muitas vezes é difícil determinar a extensão real do quanto nós desejamos que determinadas situações e ações sejam mantidas – nossas práticas são, na maioria das vezes, seguras e familiares. Se de fato confrontamos tais parâmetros, podemos nos ver frente a frente com nossa culpabilidade na preservação de processos tradicionais, ineficazes ou distópicos da formação de professores e do desenvolvimento conceitual da educação musical. De uma forma imediata, o repensar dessas noções significaria um rompimento, ainda que parcial, com a nossa própria existência; quer dizer, um rompimento com as economias e políticas de um modo de vida que, como profissão, a educação perpetua; mesmo quando tenta ter uma postura crítica.

Confrontar tais parâmetros significaria, por exemplo, reengajar e repensar o simulacro do questionamento,¹² onde “pensamento crítico” (*critical thinking*)¹³ é usado de formas tão banais e convencionais, que servem apenas para mascarar os “processos através dos quais discursos [de iniquidade] estão sendo produzidos” (Giroux, 1988, p. 103, tradução nossa). Além disso, esse repensar terá que levar em conta que, apesar de estarmos engajados em atos de resistência, muitas vezes acaba-se esquecendo que esses atos de resistência estão ligados aos mesmos sistemas que desejamos reformar, e então podem “reinscrever, ao invés de evitar”¹⁴ (Richardson apud Ellsworth, 2005).

Nossa visão pode parecer determinista, vendo indivíduos – mesmo que subconscientemente – sempre atendendo à otimização e lucro; sejam eles simbólicos, culturais, sociais ou econômicos (Bourdieu, 1977; Bowles; Gintis, 1976). O que estamos sugerindo, entretanto, é que o engajamento sistemático que acontece no ensino musical “como apresentação” – patente na educação musical, mas

também constante em outras disciplinas – perpetua e fortifica noções de aprendizado atreladas a lucro, competição e hierarquização. A escolha de métodos ao invés de pedagogias, e conseqüentemente de processos técnicos em predileção a processos didáticos, direciona o nosso olhar, o nosso aprendizado, a um epicentro, e não a uma pluralidade. Esse processo oculta a possibilidade de engajamentos que são rizomáticos,¹⁵ ao invés de serem hierárquicos. Assim, os parâmetros educativos reproduzidos em programas de formação de professores são não somente deseducativos (Bohm, 1996; Bruner, 1960), mas também previnem e inoculam práticas de ensino que são improvisatórias, contextuais e centradas em noções dialógicas. O que é pior: essas estruturas produzem jovens professores que não sabem como, ou têm grande receio de correr qualquer tipo de risco dentro da sala de aula; fato que se estende para suas atividades e vidas políticas dentro das escolas.

Confrontar e mudar parâmetros e interações que são hierárquicas requer também uma discussão sobre espaços (físicos e ideológicos) de ensino, pois as condições pré-disponíveis, as expectativas e as suposições que são trazidas, estabelecidas ou encontradas dentro dos espaços internos de ensino/aprendizado também condicionam atos e maneiras de ser (*behavior*), e não são somente métodos e procedimentos. Freire (1970, p. 90) fala disto, propondo que “pessoas, como seres “em uma situação”, encontram-se enraizados nas circunstâncias temporal-espacial que as marcam e as quais eles também marcam”. Assim, “desembrulhar” padrões e parâmetros de ensino, métodos, expectativas e de comportamentos, requer o desafio da criação e boas-vindas a espaços onde um desaprendizado (*unlearning*) possa ser tentado; no qual o risco possa se tornar uma prática necessária. Os resultados da ausência de tais espaços, onde jovens professores possam aprender a desafiar, viver e ver “mudança” como uma constante, estão freqüentemente conectados a uma *anomie*¹⁶ que continua a ser um problema sério na profissão do educador.¹⁷

¹² Essa noção vem do trabalho de Deleuze e também de Popkewitz, quando propõem que a produção de perguntas como prática educativa pode tornar-se mera repetição, um “jogo de espelhos” onde o que se parece com engajamento crítico é na verdade mera repetição e condicionamento.

¹³ É importante notar também como a pedagogia crítica tem sido usurpada nos Estados Unidos, muitas vezes servindo como clichê ou como um véu que reveste práticas baseadas em parâmetros de pensamento e estrutura padronizados.

¹⁴ No original: “Re-inscribe, rather than circumvent”.

¹⁵ A idéia de processos educacionais rizomáticos é derivada do trabalho de Giles Deleuze e Felix Guattari.

¹⁶ *Anomie* refere-se a um estado de alienação e conformismo, particularizado por uma apatia com relação a aspectos e condições sociais. O termo foi inicialmente proposto pelo sociólogo E. Durkheim.

¹⁷ Nos Estados Unidos, as estatísticas mostram que o número de professores que deixam a profissão continua sendo um grave problema, seja em educação musical ou fora da música. No estado de Nova Jersey, onde a média de salário inicial para um professor em escolas públicas é de 41 mil dólares anuais, 42% dos professores continuam a deixar a profissão depois de cinco anos.

A economia política da música como capital e as maneiras nas quais músicas são codificadas, normalizadas e apropriadas são, de fato, formas de diferenciação, afastamento e segregação (*otherings*). Essas realidades são feitas mais presentes e vastas a cada dia, principalmente com formas de comunicação e distribuição cada dia mais rápidas, eficientes e baratas. Mas esses mesmos fenômenos trazem consigo aberturas e possibilidades que são exploradas por muitos e em muitas formas. O grande problema na América do Norte, um problema que nos leva a críticas relativas ao valor e relevância de instituições de nível superior na transformação da sociedade (em termos culturais, educacionais ou mesmo econômicos), é a lacuna que se apresenta entre tais instituições e as necessidades diárias da esfera pública (ver Deresiewicz, 2008; Newfield, 2008).

Fazer com que essas discussões sejam parte de engajamentos críticos com currículo, teoria e prática em educação musical nos parecem, hoje, essenciais. A fim de que possamos chegar a tais considerações, propomos, a seguir, uma crítica às narrativas de redenção (*salvation*) e práticas de exclusão, bem como a construção de pedagogias críticas (no plural) que possam surgir através de um interagir dialógico.

Narrativas de redenção: apaziguando educação

Os posicionamentos dualistas apresentados acima, em música, na educação musical e através de educadores musicais, constroem e são construídos como refúgio, isto é, refúgio concebido em termos de espaço, bem como metaforicamente “conectado à estrutura da ordem social”, onde alunos são e podem ser administrados (*managed*) (Apple, 1990, p. 107). Temas de redenção (Popkewitz, 2001) servem então como discurso político – um “discurso da verdade”, como citado anteriormente. Essa estrutura funciona como e através de práticas normativas que são aparentemente nobres em prática, mas que servem para reproduzir padrões de controle. Ora, se aceitamos essa premissa como válida, podemos então perguntar: de que maneira “redenção” regula quem pode ou não ser salvo? Com que propósito alguém pode/deve ser salvo? E, con-

seqüentemente, que sujeitos são produzidos por um discurso de redenção?

O conteúdo da educação musical sendo música própria, bem como as habilidades técnicas ou culturais para a representação desse dito conteúdo, freqüentemente serve como o primeiro nível em que engajamentos são moldados e processos educativos definidos. Como educadores musicais “permitem” outras e várias músicas¹⁸ dentro da sala de aula – seja como interpretação da multiculturalidade (*multiculturalism*) ou como veículo de entendimento da “música que conta fora da sala de aula” – a ameaça de músicas que não são legítimas é apaziguada através de um respeito pretense, que muitas vezes leva a um carinho distanciado que é posto em prática através da música do “outro”.¹⁹ Atos de “magnanimidade” como estes, são, como Brown (2006, p. 28, tradução nossa) sugere, “sempre o luxo dos que estão em poder”, e servem para disfarçar, através do conceito de redenção, um discurso de poder; “tolerância” Brown continua, “não resolve, simplesmente toma conta do Outro”.²⁰

Para que nos engajemos em atos de “redenção” temos que considerar o elemento intrínseco da tolerância nesse conceito. Para que possamos “redimir”, de maneira que se possa resgatar, absolver, ou redirecionar aqueles que julgamos necessitar de nossa “ajuda”, é preciso que os toleremos. Brown (2006, p. 25, tradução nossa) correlaciona tolerância com paciência e sugere que tolerância é tida como

necessária naquilo que preferiríamos que não existisse. Ela envolve o controle da presença daqueles ou daquilo que é indesejável, do “sem gosto”, do que é cheio de “falhas” – talvez até do que é repugnante ou vil. Nessa atividade de manejo, tolerância não oferece resolução ou transcendência, apenas uma estratégia para que possamos “lidar” com o problema.²¹

Marcuse (1965) fala de tolerância e as maneiras pelas quais tais atos são “determinados” pelo *status quo*. Marx poderia criar uma visão de tolerância onde o ato é fetichizado; um onde seres humanos e agência humana são abstrações. Em uma lente freiriana, ao invés de alunos terem espaços onde a agência é criada em comunicação e interação com a música, decisões e processos são desenvolvidos para os alunos e não com os alunos. Decisões, aber-

¹⁸ Nos Estados Unidos a preponderância de programas de música onde música erudita ocidental, ou modificações baseadas em seus parâmetros, é constitutiva do currículo, ainda é muito grande.

¹⁹ O que Paulo Freire chamou de “falsa caridade”.

²⁰ No original: “Tolerance does not resolve, it only manages the Other”.

²¹ No original: “[...] necessitated by something one would prefer did not exist. It involves managing the presence of the undesirable, the tasteless, the faulty—even the revolting, repugnant, or vile. In this activity of management, tolerance does not offer resolution or transcendence, but only a strategy for coping”.

tas ou mistificadas (*open or hidden*), que indicam o que é tolerável, criam, então, as regras de engajamento que determinam o que pode e não pode ser considerado, pensado, resistido. Esses conceitos e modos de ação são, por sua vez, justificados dentro dos métodos citados anteriormente, ou seja, tolerância e redenção trajados como práticas educacionais que são construtivistas e democráticas, que buscam justiça social, que são humanistas e progressivas. Entretanto, o que se perde nesse véu é o fato de que esses atos apresentam “cuidado” (*care*) como mecanismo de controle, e não como processos recíprocos de compaixão e respeito (Noddings, 2003).

Então, nos parece que a continuação desses atos de tolerância e redenção passam a designar o que é “realmente” educativo como aquilo que já foi (pré)estabelecido, ou o que busca, cria, e mantém consenso. Um desses aspectos é a maneira como práticas políticas (*policy*) em educação musical nos Estados Unidos é inexistente, ou proposta de maneira extremamente conservadora (em ambos os sentidos da palavra).

Um exemplo vem de Portland, nos Estados Unidos, através de um artigo escrito por Linda Christiansen (2008) relatando a maneira com que o superintendente de escolas estabeleceu “tarefas âncoras” para a região, através das quais compromisso social é codificado em termos de atividades-padrão. Segundo Christiansen (2008, p. 19, tradução nossa), “estas tarefas estabelecem para e através dos professores (e requerem que professores imponham as mesmas a seus alunos) que justiça, rigor e equidade estão localizadas dentro de um currículo padrão que deve ser aplicado por todos os professores”.

Aqui, como em várias outras realidades, podemos identificar a apropriação de temas e ideais de justiça social, pela maquinaria de imposições educativo-econômicas que tem liderado processos de reforma educativa. O que Christiansen apresenta é a “última moda” dentro do discurso de reforma em áreas urbanas nos Estados Unidos, isto é, o uso de uma linguagem de justiça social para mascarar resoluções hierárquicas e descentralizar o professor como lócus de produção pedagógica. Em outras palavras, um processo que torna o professor invisível no processo de práticas políticas.

Na verdade, o silêncio em torno dessas questões, suas problemáticas éticas à parte, também é comum dentro de comunidades musicais; principalmente dentro de escolas públicas. Esse silêncio previne que articulemos exatamente do que os alunos estão sendo salvos: de seus espaços e heranças

culturais, comunitárias ou ambientais? De suas etnias, raças, e classes sociais? Este silêncio, imposto de maneira clara e audível, pode ser comparado ao que Delpit (1995) chamou de “genocídio cultural”, fazendo educação musical conivente com formas de capital cultural que não beneficiam aos seus próprios constituintes. Nós gostaríamos de propor que devemos pensar as questões de políticas educativas públicas hoje em termos não somente ecológicos – que dizer, que trazem dentro deles a preocupação com uma complexidade que é onipresente –, mas também em termos epidemiológicos – através dos quais temos que prestar atenção a uma constante mutação e adaptação de conceitos, noções, deliberações, articulações, práticas, etc.

Então, se considerarmos que o propósito da música e da educação musical na vida de nossos alunos pode ser aquele no qual práticas desafiam o senso comum, e vêem conflito, tanto quanto concordância, como parâmetros sociais fundamentais, talvez possamos imaginar uma educação com e através da música que possa levar-nos a maneiras de congregação o afetivo, o lógico, o acadêmico, o gratificante, o criativo e o emotivo; além de dualidades simplistas que os mistificam e obscurecem. Conseqüentemente, compreender diálogo além da mera troca de palavras é atender ao seu potencial como elemento de conexão do espaço muitas vezes abismal entre escola e o dia-a-dia. Esses são os elementos investigados a seguir.

Diálogo: discurso e prática

Nossa inabilidade de ver diálogo como uma empresa que constantemente se modifica e adapta é um dos resultados de políticas de estruturas sistêmicas que limitam pontos de vista e confinam as formas de pensamento divergente. Newfield (2008) escreve que em sua versão normalizada, diálogo abnega diálogo. Diálogo que nos desafia, onde não adivinhamos a história nos primeiros cinco minutos, é freqüentemente descartado como perigoso, desordenado. Esse é o centro de sua proposta, sugerindo que universidades como Harvard, Yale ou Princeton produzem líderes que não sabem pensar. Isto é, burocratas do mais alto nível e competentes administradores, mas sem visão ou pensamento criativo; em suma, indivíduos para quem diálogo é mera retórica, mero procedimento, mero processo de disseminação de informação – e não um processo de transformação de conhecimento.

Entretanto, diálogo e nossas respostas a engajamentos com diálogo são complexos e muitas vezes contraditórios. Como Burbules (2000, p. 259, tradução nossa) escreve, “a rejeição ao diálogo, ou

a resistência em submeter o nosso pensamento e visão a um questionamento e renegociação, não é sempre a marca de irracionalidade”.²² Kohl (2000) propõe que essas reações muitas vezes são práticas de resistência a forças que tentam moldar nossas vidas.

Assim, por causa de sua complexidade, diálogo pode ser facilmente relegado ao segundo plano ou descartado totalmente. Ele pode também ser usado como disfarce, ou manipulado como “destreza verbal”²³ (Bruner, 1960), tornando-se objeto de controle e consentimento, bem como de conflito e desafio. Diálogo como um espaço e lugar para um interagir e para a descoberta – a fricção generativa a que Bohm (1996) se refere – somente tem chance dentro de uma redescoberta do processo educativo, se visto além de “uma importante ferramenta crítica” para o aprendizado. Dessa forma, diálogo precisa ser entendido como um interagir que é crítico, primeiramente, de si próprio; evitando o “nomear” classificatório de que falamos acima. Um exemplo singular de tal crítica seria um distanciamento da suposição de que diálogo requer consenso e resolução; o que se relaciona com a suposição de que o lecionar leva inevitavelmente ao aprendizado. Prigogine (1997), para usar um exemplo diferente, sugere que contrariamente à noção normatizada das ciências naturais – na qual as coisas, o universo, movem-se para um equilíbrio – nossas descobertas científicas com respeito à complexidade desse mesmo universo o revelam mais desequilibrado, de tal forma que, como Prigogine (1997, p. 36) propõe, “ordem flutua em desordem”.

Poderíamos considerar então a dialética entre ordem e desordem como um interagir que é fundamental para que relações sociais e educacionais sejam compreendidas. De fato, essa dialética pode apresentar uma visão bem diferente do que normalmente se entende por conflito; isto é, imagens de intolerância e desentendimento. Nós gostaríamos de sugerir que conflito seja entendido como um elemento constituinte e construtivo (ver Deleuze; Guattari, 1987). Assim, conflito pode ser visto em relação a um diálogo que não busca consentimento ou consenso. Alternativamente, podemos criar conceitos e modelos de pedagogia formados por uma desordem estruturada (*disorderly order*). Assim, diálogo e pedagogia devem ser experimentados e vivenciados não como maneiras de diminuir ou silenciar conflito, mas

como formas que o acolhem. Claro que a pergunta que segue é: mas isso é possível? E quais são os problemas ou males que derivam de processos que sugerem tais práticas aos nossos alunos e futuros professores? “Que mal” como Noddings (2003, p. 46, tradução nossa) pergunta, “podemos causar aos nossos alunos quando os encorajamos a pensar e agir crítica e reflexivamente?”.

O que podemos dizer diretamente é que presenciemos tais práticas, que elas existem. No Brasil, nos arrabaldes de Porto Alegre, recentemente assistimos a um grupo formado por alunos de vários níveis, educadores musicais em formação, e dois professores, engajados com esse tipo de pedagogia. Durante quase *quatro horas* esse grupo diverso apresentou destreza em navegar em fazeres musicais através de práticas seqüenciais e improvisatórias, ordenadas e complexas; onde diálogo e conflito geraram aprendizado, prazer, pensamento conjunto, e discussões. Nos Estados Unidos, recentemente trabalhamos com um aluno/pesquisador que desnudou um caso interessantíssimo (e pouco divulgado) de políticas relacionadas a imigrantes. No estado do Arizona, em um distrito onde a população é aproximadamente 90% hispânica, uma legislação foi aprovada proibindo qualquer tipo de ensino em espanhol. O trabalho desse educador musical tem levado a uma disputa desses valores e modificações das práticas pedagógicas no distrito, em verdade subvertendo a intenção da lei. Esses passos pedagógicos foram construídos através de diálogo e de um conflito constitutivo.

Assim, a questão que Noddings (2003) propõe é importante, mas não nos deve deter. Devemos ter cautela, pois, de fato, visões de diálogo e pedagogia baseadas nesses parâmetros de conflito podem gerar alienação, separação e violência. Apesar desses perigos e preocupações, acreditamos que as práticas que mencionamos acima são, de fato, as que quebram padrões hegemônicos e normas de pensar que previnem interrogação e questionamento.

Por fim, para que educadores musicais considerem diálogo de forma alternativa, ao invés de algo que previne ou “atrapalha” a preparação de grupos ou a transmissão de conteúdo, é preciso que consideremos o como, o quando e os porquês das formas interativas dentro da música e da sociedade em geral, investigando principalmente a interlocução entre

²² No original: “The rejection of dialogue, or the refusal to submit one’s views to questioning, compromise, or renegotiation, is not always a mark of irrationality.”

²³ No original: “verbal glibness”

educação musical e elementos derivados de conceitos políticos, econômicos, raciais, sexuais, étnicos e éticos.

Pedagogias críticas: dando boas vindas ao contraditório

Como Carlson (2005, p. 230, tradução nossa) propõe, “diálogo não é nenhum espaço abstrato onde podemos deixar para trás toda posicionalidade, poder e corpo, e engajar, como se isso fosse possível, com um intelecto desanuviado”.²⁴ Dessa forma, diálogo e pedagogias baseadas nessa visão de diálogo estão implicados e requerem risco, dúvida e desconforto. Mesmo que de forma inarticulada, tememos nos ver como pessoas subordinadas, que não têm nada a dizer (Spivak, 1988). Como educadores temos medo de nos confrontarmos como “outros”, como os que não sabem. Em outras palavras, o receio de ver em nossos alunos, em suas vidas e experiências musicais fora da sala de aula, uma riqueza produtiva da qual não participamos e, pior ainda, a qual torna antiquado, irrelevante ou secundário o conhecimento tão arduamente ganho dentro da academia e do conservatório.

Educação musical, principalmente nos Estados Unidos, tem e continua a preparar alunos com conhecimentos “básicos”, com “destrezas” tidas como essenciais. A musicalidade de tais alunos é determinada de acordo com parâmetros de reconhecimento e resposta.²⁵ Isso está diretamente atrelado a noções de conhecimento e alfabetização moldados de acordo com discursos positivistas, mas também centrais aos discursos de eficiência, *standards* e modelos de mercado, tão em voga nos parâmetros políticos americanos de hoje.²⁶

De fato, em uma das críticas mais interessantes da pedagogia crítica, Elizabeth Ellsworth (1996) propõe que um dos papéis mais importantes de pedagogias críticas é, primordialmente, o rompimento com a noção de que podemos “ler à primeira vista”. Os objetivos e ideais de um “*musicing*”, onde *insight* e compreensão são vistos “como um ato performativo”²⁷ são divergentes a métodos e noções

técnicas de educação musical. Se, como McLaren e Giroux (1990, p. 163, tradução nossa) propõem, “uma pedagogia crítica deve ser uma pedagogia crítica de espaço e lugar”, é essencial que a expressão individual torne-se um elemento constituinte da expressão comunal. Assim, o indivíduo desenvolve sua agência sempre em relação a uma ou várias comunidades, mas ao mesmo tempo a comunidade ajuda a dar forma, constantemente, ativamente, e construtivamente, ao indivíduo. Nós propomos que esses espaços já existem, e podem ser descobertos e feitos mais amplos com e através das práticas musicais de nossos alunos.

Concluindo, gostaríamos de dizer que a resposta ou reação que recebemos muitas vezes às idéias propostas neste artigo partem da exclamação: “Como, então?!?! Diga-nos como botar tudo isto em ação!! O que devemos fazer???” Primeiramente, nós propomos que o desenvolvimento teórico no pensar da educação musical ainda resta subalterno e atrofiado, e assim convidamos todos ao desenvolvimento de modelos filosóficos, sociológicos, políticos; conceituais, enfim. Essa é uma prática, por si própria, que precisa dedicação e continuidade. Esperamos que estas páginas possam contribuir, de forma modesta, nessa empreitada. Segundo, para que possamos desejar o complexo e o contraditório – ao invés do consensual e de atos de falsa caridade (Freire, 1970) – é preciso estarmos dispostos a renunciar a nossas posições como árbitros; renegar constantemente, de maneira quieta e constante, ao nosso poder. Isso significa um engajar que é “sempre contingente e contextual”, onde a ética, e não a moral, lidera, e onde os “fins (propósitos) de nossas ações nunca são tidos como evidentes”²⁸ (Bowman, 2000, p. 42, tradução nossa). Os dois casos que apresentamos acima são exemplos de tais práticas e ideais.

O desafio de pedagogias que se consideram críticas, em nossa opinião, é de que nos lembremos do peso de nossa cumplicidade nas maneiras sistêmicas e sistêmicas em que nossa sociedade limita e estrutura. Esse é um desafio doloroso, árduo, e às vezes transformativo. O desejo e o potencial de

²⁴ No original: “Dialogue is not some abstract space where we leave positionality, power and body behind and engage with an ‘unclouded’ intellect, as if that were ever possible”.

²⁵ Assim, o epítome do “bom” músico, do músico de “qualidade”, torna-se sua habilidade de ler e tocar/cantar à primeira vista.

²⁶ A legislação “No Child left Behind” (NCLB) tem levado testes e avaliação a ápices anteriormente inacreditáveis dentro dos Estados Unidos. A constante preocupação com testes nacionais nas 3ª, 5ª, 8ª e 12ª séries tem modificado e exacerbado discursos baseados em modos comerciais e de “mercado” dentro do contexto escolar.

²⁷ *Performative* é um conceito usado por Ellsworth, mas principalmente por Judith Butler, tido como uma estratégia para a construção de conhecimento; sempre como um ato com o qual nos engajamos constantemente, e não como algo preestabelecido.

²⁸ No original: “Ends of the action are never self-evidently given”.

pedagogias críticas com e através da educação musical estão ainda em sua infância, mas, ao mesmo tempo, prometem e chamam ao nosso atento olhar.

Finalmente, essas preocupações são importantes nos Estados Unidos na medida em que tentamos dismantlar modelos públicos de educação ou construir novos sistemas para educação musical na comunidade. Mas são importantes também no Brasil, enquanto o diálogo cresce com respeito à formação de professores, e ao desenvolvimento

curricular e pedagógico em vista ao movimento legislativo atual que trará a educação musical para dentro das escolas públicas de uma maneira sistemática. As formas com que podemos aprender conjuntamente neste eixo Norte e Sul não são ainda claras, mas os reversos históricos, as similaridades e as alternativas presentes em ambas as práticas nos parecem óbvios. Esse entendimento dialógico é um trabalho que nos parece não só importante, como premente.

Referências

- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. 2nd ed. New York: Routledge, 1990.
- _____. Interrupting the right: on doing critical educational work in conservative times. In LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. F. (Ed.). *Education research in the public interest: social justice, action and policy*. New York: Teachers College Press, 2006. p. 27-45.
- BOHM, D. *On dialogue*. New York: Routledge, 1996.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.
- BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- _____. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- BOWMAN, W. Music as ethical encounter? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 151, p. 34-56, Winter 2000.
- BROWN, W. *Regulating aversion*. Princeton: Princeton University Press, 2006.
- BRUNER, J. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
- BURBULES, N. The limits of dialogue as a critical pedagogy. In: TRIFONAS, P. P. (Ed.). *Revolutionary pedagogies: cultural politics, instituting education, and the discourse, of theory*. New York: Routledge, 2000. p. 251-273.
- BUTLER, J. *Subjects of desire: Hegelian reflections in twentieth-century France*. New York: Columbia University Press, 1999.
- CARLSON, D. L. Beyond the reproductive theory of teaching. In: COLE, M. (Ed.). *Bowles and Gintis revisited: correspondence and contradiction in educational theory*. New York: The Falmer Press, 2005. p. 158-173.
- CHRISTIANSEN, L. The power of words: top-down mandates masquerade as social Justice reforms. *Rethinking Schools*, v. 22, n. 3, p. 18-21, Spring 2008.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Ed.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. New York: Jossey-Bass, 2005.
- DELPIT, L. *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Brian Massumi (Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- DERESIEWICZ, W. The disadvantages of an elite education: our best universities had forgotten that the reason they exist is to make minds, not careers. *American Scholar*, v. 77, n. 3, p. 20-31, 2008.
- ELLIOTT, D. *Music matters*. New York: Oxford University Press, 1995.
- ELLSWORTH, E. Situated response-ability to student paper. *Theory into Practice*, v. 35, n. 2, p. 138-143, 1996.
- _____. *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge Falmer, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. (Rev. ed.). New York: Continuum, 1970.
- _____. *The politics of education: culture, power and liberation*. Westport: Bergin & Garvey, 1985.
- FOUCAULT, M. *Power/knowledge: selected interviews and other writings*. Ed. Colin Gordon. New York: Pantheon Books, 1980.
- GIROUX, H. *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.
- _____. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey, 1988.
- HAMBLÉN, K. The issue of technocratic rationality in discipline-based art education. *Studies in Art Education*, v. 27, n. 1, p. 43-46, Autumn 1985.
- KOHL, H. *I won't learn from you: and other thoughts on creative maladjustment*. New York: The New Press, 2000.
- MARCUSE, H. *A critique of pure tolerance*. Boston: Beacon Press, 1965.
- MCLAREN, P. *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*. 2nd ed. New York: Routledge, 1999.
- MCLAREN, P.; GIROUX, H. Critical pedagogy and rural education: a challenge from Poland. *Peabody Journal of Education*, v. 67, n. 4, p. 154-155, Summer 1990.

- NEUMEYER, C. M. *A history of the National Association of Schools of Music*. Doctoral dissertation (Mus. Ed.). Indiana University, 1954. (AAT 0008950).
- NEWFIELD, C. *Unmaking the public university: the forty year assault on the middle class*. Cambridge: Harvard University Press, 2008.
- NODDINGS, N. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. 2nd ed. Berkely: University of California Press, 2003.
- OLLMAN, B. *Alienation: Marx's conception of man in capitalist society*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- PEREIRA, S. Políticas educacionais no contexto do estado neoliberal: a descentralização de poder em questão. *Políticas Educativas*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 16-28, 2007.
- POPKEWITZ, T. Pacts/partnerships and governing the parent and child. *Current Issues in Comparative Education*, v. 3, n. 2, p. 122-130, May 2001.
- PRIGOGINE, I. *The end of certainty*. New York: The Free Press, 1997.
- REGELSKI, T. *Teaching general music in grades 4-8*. New York: Oxford University Press, 2004.
- SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Ed.). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 271-313.

Recebido em 10/07/2008

Aprovado em 05/08/2008

*A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais**

Composition in music education:
research perspectives and current tendencies

Viviane Beineke

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
vivibk@gmail.com

Resumo. Atualmente, pode-se observar a ampliação das pesquisas sobre a composição no ensino de música, um tema complexo abordado segundo diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre o assunto, com ênfase em composições de crianças no contexto escolar. Os trabalhos foram analisados segundo cinco abordagens: 1) processos composicionais; 2) avaliação da composição musical; 3) contexto e variáveis sociais na atividade de composição; 4) concepções e práticas dos professores; e 5) perspectivas das crianças sobre composição. Nessa sistematização, são situados os paradigmas predominantes e as abordagens emergentes. Nos trabalhos apresentados, pode-se perceber um movimento crescente que procura incluir as dinâmicas sociais e interativas da sala de aula e as perspectivas de quem aprende nas práticas educacionais e na investigação científica. Finalizando, saliento algumas implicações para a prática educativa.

Palavras-chave: composição musical de crianças, criatividade musical, educação musical na escola

Abstract. Presently, one can notice the development of a culture of research on composition in music education, a complex theme that is approached from different theoretical and methodological perspectives. This article brings a literature revision of researches that cover the subject, emphasizing the children's compositions in schools. The works have been classified under five different approaches: 1) compositional procedures; 2) composition assessment; 3) social context and variables in composing activities; 4) teachers' conceptions and practice; and 5) childrens' perspectives on composing. In creating this system, the prevalent paradigms and the emerging approaches were located. In the studied works it is noticeable the emergency of a growing movement towards the inclusion of social and interactive dynamics in the classroom and the perspectives of those who learn through educational practice as well as through scientific investigation. Last, I stress some of the consequences those approaches can have upon educational practices.

Keywords: childrens' music compositions, musical creativity, music education in the school

Introdução

A composição musical é uma atividade que vem sendo progressivamente valorizada no ensino de música, ampliando as pesquisas que focalizam experiências criativas e composicionais de crianças e adolescentes. Nesse campo, dependendo do enfoque de pesquisa, são feitas diferenciações entre a improvisação e a composição musicais, mas

neste trabalho a composição está sendo compreendida de forma ampla, incluindo trabalhos de improvisação e arranjo, pequenas idéias organizadas espontaneamente com a intenção de articular e comunicar seus pensamentos musicais ou peças mais elaboradas, sem que seja considerada a necessidade de algum tipo de registro.

* O tema discutido no presente artigo integra a revisão bibliográfica da pesquisa de doutorado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da Prof^a Dr^a Liane Hentschke.

Apesar de haver certo consenso sobre a importância da composição no ensino de música, os objetivos e funções que ela desempenha variam segundo as concepções educacionais que as sustentam. Segundo Barret (2003, 2005), as experiências composicionais são introduzidas nos currículos escolares por quatro motivos principais: 1) proporcionar experiências criativas a todos os estudantes; 2) introduzir os estudantes em técnicas e materiais da música contemporânea; 3) desenvolver o pensamento e compreensão musical; e 4) ensinar a compor para formar compositores.

Na primeira abordagem, concebida por educadores progressistas na segunda metade do século XX, a expressão pessoal e o desenvolvimento individual do estudante são os objetivos centrais, não sendo valorizadas questões técnicas e o contexto sócio-cultural da produção musical (Barret, 2003). No outro extremo, Barret situa a quarta abordagem, que visa, desde a escola primária, a formação da próxima geração de compositores, focalizando fortemente as técnicas composicionais, em detrimento da expressão individual. A segunda e a terceira abordagens focalizam a compreensão e pensamento musical que podem ser desenvolvidos quando os estudantes manipulam materiais musicais e se engajam em processos de fazer música. Na segunda, são valorizadas as características estilísticas da música contemporânea (Barret, 1998), ou ainda, a possibilidade de ampliação das idéias de música das crianças (Santos, 2006), enquanto na terceira não são enfatizadas práticas musicais de uma tradição musical específica.

Educadores e pesquisadores reconhecem que através da composição os alunos podem manifestar de forma própria suas idéias musicais, revelando como pensam musicalmente (Brophy, 2005; França, 2006; Glover, 2000; Gould, 2006; Gromko, 2003; Maffioletti, 2004; Miller, 2004; Paynter, 2000; Tafuri, 2006; Wiggins, 2003). Outro aspecto salientado refere-se às possibilidades de construção de significados através das relações que o indivíduo estabelece com as culturas musicais nas atividades de composição (Barret, 2003). França e Swanwick (2002) ressaltam ainda a maior abertura à escolha cultural proporcionada pelas atividades de composição, articulando a vida intelectual e afetiva dos estudantes. A composição também permite a diversificação das experiências musicais dos alunos, que tradicionalmente tendem a favorecer atividades de apreciação e execução musicais.

Atualmente, pode-se observar um incremento das pesquisas sobre a composição na educação musical, investigando os processos e produtos de estudantes engajados na composição e a natureza do seu pensamento como compositores (Barret, 2006). Segundo Barret (2003), mesmo havendo certa concordância sobre a importância das experiências composicionais e criativas na escola, os fundamentos teóricos para essas crenças ainda são bastante difusos, constituindo um campo fértil para a pesquisa em educação musical.

Pesquisas sobre a composição musical

As pesquisas sobre a composição na área da educação musical, inicialmente, tinham o objetivo de contribuir nos estudos sobre o desenvolvimento musical. Por isso, os trabalhos das décadas de 1980 e 1990 focalizavam essencialmente medidas psicométricas sobre o pensamento criativo, o desenvolvimento da composição em crianças e a avaliação de produtos criativos (Burnard, 2006c). Nos trabalhos mais recentes, essas abordagens foram sendo ampliadas para enfoques teóricos e metodológicos que incluem estudos sobre o contexto de produção das composições em ambientes escolares, a interação e comunicação entre estudantes e professores na realização de composições e os significados subjetivos relativos aos processos e produtos composicionais segundo as perspectivas dos próprios participantes.

Apresentando uma revisão bibliográfica das pesquisas sobre a composição na educação musical, com ênfase na produção de crianças no contexto escolar, analiso os trabalhos segundo cinco abordagens: 1) processos composicionais; 2) avaliação da composição musical; 3) contexto e variáveis sociais na atividade de composição; 4) concepções e práticas dos professores; e 5) perspectivas das crianças sobre composição. Essas categorias incluem trabalhos realizados sob diferentes paradigmas, nem sempre excludentes, podendo ser identificados pontos de conexão e sobreposição entre eles. Nessa sistematização, procuro situar os paradigmas predominantes e as abordagens emergentes nas pesquisas.

Processos composicionais

Um enfoque das pesquisas sobre a composição musical está relacionado aos estudos da psicologia sobre os processos criativos,¹ investigando a

¹ Segundo Lubart (2007), o modelo clássico, formalizado por Wallas em 1926, descreve quatro etapas do processo criativo: as fases de preparação, incubação, iluminação e verificação. Esse modelo continua sendo referência nas pesquisas sobre a criatividade,

sucessão de pensamentos e ações que geram a produção de composições musicais (Bamberguer, 2006; Bunting, 1987; DeLorenzo, 1989; Kratus, 1994; Maffioletti, 2004). Nesse campo, as pesquisas de John Kratus são referência na área.² Uma das dificuldades para a compreensão de composições infantis, apontada por Kratus (1994, p. 129), é a atitude sobre a singularidade do trabalho criativo de cada indivíduo, o que supostamente inviabilizaria uma generalização desses processos musicais, sempre em transformação. O autor justifica que o professor não pode ensinar os processos de composição, mas pode compreender alguns conjuntos de processos composicionais que são utilizados pelas crianças, apesar de cada composição ser única.

Nas atividades de composição, os estudantes são confrontados com problemas musicais, engajando-se em ações que incluem a geração, desenvolvimento, testagem e julgamento de idéias musicais (Kratus, 1994). Realizando suas pesquisas em ambientes experimentais, Kratus identificou três processos essenciais de composição infantil: exploração (busca por novas idéias), desenvolvimento (revisão de idéias) e repetição (reiteração das idéias musicais). Para o autor, "todos os processos composicionais podem ser vistos como combinações variadas da exploração, desenvolvimento e repetição" (Kratus, 1994, p. 131, tradução minha).

Uma das conclusões mais questionadas nas pesquisas de Kratus refere-se à afirmação do autor de que na fase de exploração, as crianças com menos de 7-8 anos tocam os instrumentos sem compreender o resultado de suas ações, sendo incapazes de compor com significado. Davies (1992) afirma que as crianças menores de 5 anos já são capazes de compor com significado, enquanto Barret (1998) argumenta que a não utilização dos processos de desenvolvimento e repetição de motivos por crianças menores nas pesquisas de Kratus poderia acontecer por vários motivos, tais como: lacunas de familiaridade com experiências prévias de composição, com os instrumentos utilizados e com os gêneros musicais associados aos instrumentos; tempo

insuficiente e lacunas no objetivo do trabalho, não relacionado a nada do que as crianças já fizeram antes. Esses questionamentos dizem respeito, essencialmente, a problemas intrínsecos de pesquisas conduzidas em ambientes artificiais, descontextualizados para as crianças, apontados também por Hargreaves (1986), DeLorenzo (1989), Maffioletti (2004) e Young (2003).³

No Brasil, Maffioletti (2004) pesquisou os processos de composição musical de crianças utilizando como referencial teórico a epistemologia genética de Piaget. A autora investigou o nível de compreensão que as crianças têm sobre os trabalhos que realizam, concluindo que o desenvolvimento da composição caracteriza-se por um processo longo e gradativo, em que novas formas de combinar ou organizar sons e segmentos musicais surgem em momentos de síntese, aumentando as possibilidades de compreensão musical da criança.

Ampliando o foco das pesquisas sobre os processos de composição de crianças, Wiggins (2003) procurou situá-los em relação ao significado e intenção no contexto social dos estudantes. Com esse trabalho, o autor questiona a idéia de que os processos psicológicos implicados na composição são suficientes para que se compreenda a complexidade do tema, que precisa contemplar também aspectos relacionados às vivências dos estudantes, à situação interativa da aula e aos contextos de produção das composições.

Avaliação da composição musical

Nas pesquisas que focalizam os produtos composicionais de crianças, a maior questão que se apresenta é como as composições podem ser avaliadas. A partir de orientações teóricas diversas, são feitos questionamentos sobre quais conhecimentos e habilidades devem ser avaliados, sob quais critérios, ou ainda, quem pode avaliar as composições musicais produzidas em contextos educativos. Esses trabalhos estão situados em diferentes campos teóricos, sendo predominantes os estudos sobre criatividade e desenvolvimento musical.⁴

apesar de ser constantemente revisado e modificado, incluindo novas fases ou apresentando processos que acontecem simultaneamente e de forma não linear. Os trabalhos de Ryans e Torrance (1962) e Torrance (1981) são referências históricas importantes nas pesquisas sobre o pensamento criativo de crianças. Para uma perspectiva mais recente sobre o pensamento criativo em música, ver Webster (2003).

² Para detalhamento e discussão das pesquisas de John Kratus, ver Maffioletti (2004).

³ O grupo de pesquisas sobre os processos composicionais inclui também muitos trabalhos com foco em habilidades específicas relacionadas à composição, como, por exemplo, o estudo do efeito do acompanhamento harmônico na realização tonal em improvisos de crianças (Guilbault, 2004). Pesquisas dessa natureza não serão abordadas neste artigo, tendo em vista os limites de espaço e o enfoque deste na composição enquanto atividade musical na escola.

⁴ Para uma ampla revisão das pesquisas sobre avaliação da criatividade nas décadas de 1970, 1980 e início da década de 1990, ver Webster (1992).

Na década de 1980, uma preocupação demonstrada nos trabalhos é a necessidade de serem estabelecidos critérios que permitam a avaliação da produção dos estudantes. Segundo Salaman (1988) os objetivos da composição deveriam ser técnicos e possíveis de serem avaliados, incluindo critérios como: variedade no uso do ritmo, duração e tempo, altura, melodia, harmonia ou forma. Questionando essa abordagem, Swanwick (1988) alerta para a fragmentação da experiência musical decorrente da avaliação de elementos musicais isolados. Como afirma Davies (1992), os conceitos musicais podem ser úteis quando as crianças vão organizar sua compreensão ou comunicar idéias, mas o significado da música não pode ser encontrado na altura, duração, timbre ou intensidade. Mellor (2000) adverte também que o uso de critérios fixos para avaliar os trabalhos dos alunos “fecha os ouvidos” do professor à música.

Green (1990) contribuiu com o debate acerca da avaliação, questionando critérios universais para avaliar composições produzidas dentro de diferentes estilos musicais. Em trabalhos mais recentes, Custodero (2007) e Young (2003) também identificam esse problema, observando que as convenções da música ocidental tonal muitas vezes são os únicos critérios para avaliar as produções de crianças. De outra perspectiva, Elliott (1995) adverte que esse tipo de avaliação pode conduzir à homogeneização da experiência musical, impondo uma única forma de resposta à música. É importante considerar que as composições dos estudantes podem ser analisadas e compreendidas de diferentes maneiras, pois a análise sempre inclui uma interpretação do ouvinte, que precisa atribuir significados à composição (Beineke, 2003). Para Green (2000), o ideal seria que as avaliações das composições incluíssem tanto os elementos intrínsecos ao discurso musical quanto o significado e o valor da música nas suas condições de produção e recepção.⁵

Visando superar as críticas feitas aos critérios de avaliação de composições infantis, baseados na fragmentação dos elementos musicais, Swanwick e Tillman (1986) pesquisaram a seqüência de de-

envolvimento musical. Partindo da análise de composições produzidas por crianças, os autores propuseram uma teoria de desenvolvimento musical que parte de dimensões de crítica musical – materiais, expressão, forma e valor – para a compreensão das composições. Com base nessa teoria, Swanwick e França (1999) destacam ainda que uma abordagem integrada da composição, apreciação e *performance* favorece o desenvolvimento musical, à medida que engaja os estudantes em todas as camadas de compreensão musical.

Ainda na década de 1990, Glover (1990) propõe que a avaliação configure um processo saudável no qual professores e alunos reflatam sobre as músicas produzidas e ouvidas em aula, visando a compreensão mútua. Mellor (2000) salienta a complexidade dos sistemas de valores e julgamentos de composições musicais em sala de aula, revelando uma série de fatores subjetivos e extramusicais que permeiam as avaliações dos alunos. A participação dos alunos nos processos avaliativos das composições são aspectos destacados também nas pesquisas de Fautley (2005), Freed-Garrod (1999), Major (2007) e Younker (2003). Esse diálogo, denominado por Hilton (2006) como conversação reflexiva, caracteriza-se pelo discurso questionador energizado pela troca de experiências entre professor e alunos, uma prática que deveria fazer parte das aulas, em um ciclo de criação e reflexão.

Com a inclusão dos alunos no processo avaliativo e, também, por influência das contribuições teóricas de Amabile (1996) para as pesquisas sobre a avaliação da criatividade, passou a ser questionado também quem é que pode estabelecer critérios e julgar os produtos criativos dos estudantes. Amabile argumenta que um produto ou resposta é criativo na medida em que observadores apropriados concordam que ele é criativo, propondo a Técnica de Avaliação Consensual (TAC).⁶ Os pressupostos apresentados por Amabile colocaram em dúvida os resultados de muitas pesquisas, na medida em que os próprios avaliadores foram questionados.

⁵ Para detalhamento dessa discussão, ver Beineke (2003).

⁶ A TAC, divulgada por Amabile em 1982 e revisada em 1996, foi elaborada a partir da concepção de que o contexto social e cultural é fundamental para a compreensão do produto criativo, sendo que esse contexto envolve as pessoas que conhecem e compreendem esses produtos criativos. A essência da TAC é o princípio de que os especialistas em uma área podem reconhecer a criatividade quando a vêem e que eles concordam entre si nessa avaliação. Segundo Amabile (1996, p. 42, tradução minha), “Se o especialista (confiável) diz que algo é altamente criativo, nós devemos aceitar isso como verdadeiro”. Os critérios para o procedimento de avaliação são os seguintes: 1) todos os avaliadores devem ter experiência no domínio em questão, apesar de que o nível de experiência não precisa ser idêntico para todos os avaliadores; 2) os avaliadores devem fazer seus julgamentos de forma independente; 3) em um trabalho preliminar, os avaliadores devem ser solicitados a julgar algum outro critério dos produtos em avaliação, além da criatividade; 4) os avaliadores devem ser instruídos a comparar os produtos entre si, ao invés de julgá-los por critérios absolutos da área de domínio; 5) cada um dos avaliadores deve analisar os produtos em uma ordem diferente, definida aleatoriamente.

Na área da educação musical, as investigações realizadas por Hickey (2001), Hickey e Lipscomb (2006) e Priest (2001, 2006) partem da TAC para perguntar: quem são os “especialistas” ou “juizes apropriados” quando são julgadas composições de crianças? Os especialistas são os professores ou os compositores? As crianças podem ser avaliadoras confiáveis dos produtos criativos de outras crianças? Os resultados encontrados por Hickey (2001) sugerem que os professores de música formam um grupo confiável de avaliadores das composições de crianças, enquanto que compositores e teóricos não evidenciaram consistência nas avaliações. Priest (2006), por outro lado, considera plausível que a auto-avaliação seja uma maneira viável para nutrir e compreender a aprendizagem expressa através da composição, apontando um caminho frutífero para o desenvolvimento da composição musical em sala de aula.

As pesquisas sobre a avaliação da composição musical, tanto na abordagem da TAC, quanto nos trabalhos que focalizam o olhar das crianças sobre as práticas musicais, revelam que os critérios utilizados por professores, músicos (teóricos ou compositores) e estudantes são distintos (Barret, 2003; Folkestad, 2004; Hickey, 2001; Mellor, 2000; Priest, 2001, 2006; Young, 2003), aspecto que precisa ser considerado quando são avaliadas as produções musicais dos estudantes. Sintetizando essa abordagem, pode-se observar que, partindo do ensejo de construir critérios universais para avaliar os produtos musicais, as pesquisas foram gradativamente reconhecendo que as composições dos estudantes poderiam ser avaliadas segundo outras perspectivas, incluindo o contexto de produção, a auto-avaliação e avaliações colaborativas entre professor e alunos.

Contexto e variáveis sociais na atividade de composição

No final da década de 1990 e na atual, observa-se um incremento das pesquisas que focalizam o

contexto de composição e o impacto de variáveis sociais na realização de composições musicais, tais como amizade e influência do grupo; *status* social dos alunos na classe; processos de diálogo e comunicação; o papel das experiências prévias e mundos sonoros dos estudantes e a influência da apreciação no processo de composição. Os trabalhos situados nesse grupo de pesquisas têm em comum o reconhecimento das dimensões sócio-afetivas, de interação e o contexto educativo no qual a composição está inserida como determinantes do processo e resultados composicionais.⁷ Dado esse enfoque, a maior parte das pesquisas foram realizadas em ambientes escolares, favorecendo a análise dos contextos educativos através de metodologias naturalistas ou trabalhos de pesquisa-ação.

Nessa abordagem, um aspecto focalizado refere-se às relações entre a formação de grupos e os resultados qualitativos das composições. Procurando identificar algumas variáveis sociais que afetam a criatividade no fazer musical, McDonald e Miell (2000) observam que grupos formados por crianças com relação de amizade produzem composições de melhor qualidade, enquanto Burland e Davidson (2001) concluem que a qualidade de interação foi melhor em grupos formados com critérios de amizade e gênero. Outra questão, revelada na pesquisa de Mellor (2000), refere-se à relação das análises que as crianças fazem das composições dos colegas com as dinâmicas sociais estabelecidas na sala de aula, como a percepção do grau de domínio musical, *status*, amizade e competição.⁸ Investigando composições colaborativas realizadas por *e-mail*, Seddon (2006) observou engajamento crítico e diálogos complexos entre os estudantes, sugerindo que a tecnologia facilita a comunicação nos níveis musicais e textuais.⁹

Analisando as estratégias sociais empregadas por crianças de 4-5 anos em atividades de com-

⁷ Apesar dessas semelhanças, é relevante salientar que as pesquisas com foco nas variáveis sociais tendem a isolar variáveis específicas na realização da pesquisa (por exemplo, utilizando critérios de amizade, gênero, inteligência, etc.), enquanto outras pesquisas entendem o contexto de forma mais ampla, focalizando as características e a natureza do contexto no qual a atividade de composição se desenvolve.

⁸ Como exemplo, Mellor (2000) cita o caso de um aluno que tem alto status frente ao grupo e tem sua composição avaliada positivamente por 21 colegas, de um total de 22. Somente uma aluna responde que a canção que ele compôs é bonita, mas que não é original. Essa aluna tinha um alto status e credibilidade perante a turma, além de autoconfiança, o que possibilitou que ela sustentasse uma opinião divergente.

⁹ O uso de recursos tecnológicos aplicados à música e à educação configura um amplo campo de pesquisas na área da educação musical (Addressi; Pachet, 2005; Bautista, 2007; Byrne, 2003; Fritsch et al., 2003; Krüger et al., 2003; Leme; Bellochio, 2007). Segundo essa perspectiva, a atividade de composição musical também vem sendo abordada, incluindo estudos sobre composições interativas pela Internet (Seddon, 2006), a utilização de ferramentas digitais e softwares em atividades de composição (Bolton, 2008; Delalande, 2007; Dillon; Miell, 2003; Mellor, 2003; Nilsson; Folkestad, 2003; Savage, 2005; Savage; Challis, 2001; Söderman; Folkestad, 2003) e recursos de gravação aplicados à composição musical (Lorenzi, 2007; Söderman; Folkestad, 2003). Considerando a amplitude do tema, situado na interface de pesquisas sobre tecnologias na educação e atividades de composição, o mesmo não será abordado neste artigo.

posição, St. John (2006) observou que as interações entre os pares influenciam grandemente a qualidade da experiência, na medida em que os variados contextos sociais e culturais das crianças convergem em sala de aula. Nesse sentido, a autora considera as tarefas de criação colaborativa fundamentais para expandir e desenvolver a construção de significados musicais. Por outro lado, Stauffer (2003) destaca que os alunos também precisam ter oportunidades para compor individualmente, desenvolvendo a sua voz e identidade musical, que emergem muito cedo nas suas composições, refletindo seu universo e vidas individuais.¹⁰

Em pesquisa com adolescentes, McGillen e McMillan (2005) sugerem que o sucesso das composições coletivas surge da clara percepção que cada participante tem sobre sua função no grupo, o que possibilita que o resultado final transcenda as influências estilísticas de um ou outro participante. McGillen (2004) discute também a significância do uso de abordagens cooperativas com adolescentes músicos e o alto grau de investimento pessoal na identificação com o produto musical que emerge das suas práticas. Como analisa Espeland (2003a, 2003b), o resultado final de uma composição na escola é essencialmente uma parte integral do processo que está por trás dela, refletindo a maneira como a composição foi construída pelos grupos.

Kennedy (2002) focalizou três elementos que interferem na composição de adolescentes de 15 a 18 anos: a importância da apreciação musical, a necessidade de tempo individual para pensar e o caráter improvisatório do produto final. O estudo revela que a apreciação, tanto de coleções de CDs dos participantes quanto a escuta da composição no decorrer do processo, desempenha um papel fundamental no processo composicional. No Brasil, Lorenzi (2007) também abordou essa questão, analisando como o *feedback* auditivo proporcionado pela gravação das composições de um grupo de adolescentes ampliou suas escutas, alargando seus horizontes perceptivo-musicais. Segundo Kennedy (2002), isso não quer dizer que os professores devam trazer mais músicas para ouvir nas suas aulas, e sim considerar que os estudantes trazem seus próprios mundos sonoros nas atividades de composição.

Analisando características da interação musical em jogos cantados no contexto informal de parques, Marsh (1995) considera evidente que os

processos composicionais das crianças são influenciados pela colaboração interativa entre elas. A autora observa que as composições são reguladas através de um ciclo interdependente de composição e *performance* em grupo, em um processo cíclico de execução e criação relacionado à tradição das músicas orais. Focalizando a improvisação, Burnard (2002) também constata que as interações entre os alunos na sala de aula são determinantes dos trabalhos produzidos, na medida em que as crianças aprendem coletivamente a transpor seus potenciais individuais, negociando funções e papéis que acontecem dentro e fora da *performance*. Burnard (2006b), Campbell (2006) e Sawyer (1999, 2006) concordam que as crianças são socializadas dentro de práticas musicais coletivas que permitem a participação de todos em seu próprio nível, propelindo as crianças naturalmente para uma crescente apropriação, mestria e participação central. Nessa perspectiva, pode-se observar um redimensionamento do próprio conceito de processo de composição, na medida em que se entende que o processo não pode ser destacado da situação do fazer musical/contexto (Young, 2003). Segundo Young, quando as músicas das crianças são separadas do contexto de produção, o conceito de processo torna-se abstrato e objetificado, distante das músicas das crianças.

Concepções e práticas dos professores

Nessa abordagem, as pesquisas discutem questões em torno da atuação do professor, metodologias de ensino e concepções sobre composição e criatividade que orientam as práticas em sala de aula.

Um aspecto considerado relevante nas pesquisas é o ambiente de aprendizagem estabelecido pelo professor. Dogani (2004) salienta a necessidade dos professores estabelecerem condições para que a aula se torne um ambiente de trabalho instigante, valorizando as relações humanas e as perspectivas dos alunos nas práticas musicais. Nesse sentido, as pesquisas destacam a necessidade dos professores valorizarem os conhecimentos, experiências e mundos musicais dos estudantes (Burnard, 2002, 2006b; Kennedy, 2002; Mellor, 2000; Ockelford, 2007), estabelecendo pontes entre as experiências prévias dos alunos e as propostas do professor (Savage, 2003).¹¹ Berkley (2001, 2004) e Leite (2003) enfatizam também a importância de estilos abertos de ensino, que estimulem o desenvolvimento da

¹⁰ Stauffer (2003) pesquisou a voz e identidade em composições musicais de crianças de 5 a 11 anos.

¹¹ Sobre esse assunto, também pode ser vistas as pesquisas de Moore (2003) e Savage (2003) sobre a composição de canções e o trabalho de Söderman e Folkstad (2003) sobre a composição no ambiente de comunidades de hip-hop.

autoconfiança e exploração de novas idéias, promovendo a espontaneidade, flexibilidade e pensamento divergente dos alunos. Segundo Craft et al. (2008), o equilíbrio entre estrutura e liberdade é um dilema constante na prática educativa, pois muita determinação pelo adulto restringe a autodeterminação das crianças, enquanto que muita liberdade pode ser confuso para elas.

A pesquisa realizada por Fautley (2004) demonstra como a composição pode ser trabalhada de diferentes formas pelo professor no ensino “geral” de música. Analisando as práticas de dois professores, o autor observa que as maneiras como eles interagem e participam do processo composicional dos alunos são bastante distintas. Um dos professores praticamente não intervém durante o processo de composição, mas utiliza essas informações para uso futuro, como em uma plenária pós-composição ou na estruturação de uma próxima tarefa de composição. Esse tipo de intervenção é menos intrusivo e não intervir é entendido como uma abordagem apropriadamente sensível à composição. Na outra abordagem, o professor intervém diretamente no processo de composição, dando um retorno imediato aos alunos, demonstrando capacidade para compreender, comentar e partilhar com eles os elementos que a *performance* requer. Sem julgar uma das abordagens como mais eficaz do que a outra, Fautley revela um universo complexo de interações que tomam lugar durante as composições em grupos.

Observando como as metodologias de ensino influenciam os resultados das composições musicais, Blom (2003) constata que os professores que adotam posturas mais restritivas, realizando mais atividades não relacionadas especificamente à composição, como *performance*, notação, programas de computador e informações culturais, levam os alunos a compor peças “pastiche”. Por outro lado, os professores que focalizam o trabalho na composição em si mesma levam os estudantes a expandir os conceitos composicionais dados¹² e a compreender de forma ampla o significado da tarefa de composição. Segundo Tafuri (2006), os resultados das composições de crianças estão fortemente relacionados à natureza da tarefa solicitada, sendo o potencial criativo maximizado em tarefas que incluem restrições sem serem prescritivas. Essa também é uma constatação da pesquisa de Weichselbaum

(2003), realizada no Brasil. Tomando como referencial teórico o Modelo Espiral de Swanwick para avaliar composições musicais, a autora percebeu uma tendência de serem obtidos modos mais elevados do Espiral quando os professores solicitavam tarefas composicionais menos restritivas.

Por outro lado, questionando os resultados de pesquisas sobre didática da educação musical, os professores investigados por Odena¹³ (Odena, 2005; Odena Caballol, 2007b) comentaram que alguns alunos obtêm melhores resultados quando as tarefas de composição são definidas passo a passo, enquanto outros preferem atividades mais livres. O autor conclui que os professores precisam considerar os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, propondo atividades que possam potencializar sua aprendizagem. Odena Caballol (2007b) explora as concepções de criatividade dos professores, valorizando as suas perspectivas, um enfoque ainda pouco explorado nas pesquisas sobre a composição no ensino. Os resultados revelam que existe uma relação problemática entre as percepções dos professores sobre criatividade e as pesquisas prévias sobre o assunto, que muitas vezes estão distantes das situações educativas concretas.

Também focalizando o pensamento do professor, Dogani (2004) realizou seis estudos de caso com professores da escola primária que valorizam trabalhos de composição nas aulas, investigando as concepções que orientam a condução de atividades de composição na escola. A autora encontrou padrões pelos quais os professores vêem a sua prática e constata que, apesar da composição sempre estar presente, muitas vezes eles interpretam a criatividade para compor como um procedimento essencialmente técnico e racional, percepção que contrasta com o fazer musical intuitivo das crianças, baseado na interação social. Por outro lado, Dogani também encontrou o que ela chama de “práticas excepcionais”, que acontecem quando o professor desempenha um papel que permite às crianças tempo para uma aprendizagem independente através da experimentação e tempo de reflexão durante o processo criativo, possibilitando que elas abordem a criação musical de forma pessoal e significativa.

A pesquisa de Dogani (2004) revelou também que um enquadramento compreensivo e efetivo dos

¹² Segundo Blom (2003), os professores “expansivos” trabalharam a atividade de composição sem distração, discutindo estrutura e construção, possibilitando que os alunos compusessem em grupos e individualmente e encorajando que dessem títulos às suas composições.

¹³ Óscar Odena Caballol utiliza o sobrenome Odena nas publicações em inglês e Odena Caballol em algumas publicações em espanhol, o que justifica as duas formas de referência ao autor.

professores em relação à atividade de composição na escola depende da sua familiaridade com a experiência artística, que vai capacitá-los a trabalhar, intuitivamente, a partir da sua experiência como indivíduos criativos, músicos criativos e professores criativos. De acordo com Odena Caballol (2007a) e Odena e Welch (2007), os professores com experiências em composição e conhecimento prático em diferentes estilos musicais são mais articulados para descrever o ambiente para a criatividade e avaliar os trabalhos dos alunos, apontando necessidades formativas dos educadores musicais.

Perspectivas das crianças sobre composição

A partir do foco inicial das pesquisas sobre a composição musical nos processos e produtos, atualmente se pode perceber uma tendência em investigar questões mais subjetivas sobre a relação que as crianças estabelecem com a atividade de composição musical e os significados que elas atribuem aos seus processos e produtos composicionais. Essa perspectiva enriquece as pesquisas sobre o tema, na medida em que envolve o pensamento do próprio autor/compositor sobre a sua produção.

Campbell (2006) percebe um movimento da comunidade científica, em diversas disciplinas, como a antropologia e sociologia, em saber como as crianças agem em seus contextos sociais e culturais, com a finalidade de conhecê-las de forma mais ampla, reconhecendo que elas aprendem de uma forma que é unicamente delas. Segundo a autora, tradicionalmente a antropologia estava mais concentrada em saber o que os adultos faziam ou ofereciam às crianças, assumindo que elas recebiam passivamente as expressões artísticas e lingüísticas dos adultos.¹⁴ Na sociologia, por outro lado, o foco das pesquisas eram os processos de socialização das crianças e como elas eram influenciadas e modeladas pelo mundo adulto, ao invés de examinar os processos pelos quais elas constroem seus próprios mundos sociais. Atualmente, vêm sendo elaboradas metodologias de pesquisa que visam compreender as crianças como crianças, reconhecendo que elas têm suas próprias identidades, estabelecidas na interação com seus pares, sua família e interagindo com diversas forças. Contrariando as perspectivas de pesquisa “adultocêntricas” (Campbell, 2006), vêm sendo realizados esforços para compreender os pontos de vis-

ta das crianças e suas experiências, entendendo-as como agentes da sua aprendizagem.

Kanellopoulos (1999), através de um estudo etnográfico com uma classe de crianças de oito anos de idade, buscou compreender as concepções de improvisação das crianças como manifestadas em seus discursos e práticas. O trabalho revela como elas criam um ambiente significativo para o engajamento em suas produções musicais, sustentadas na interação e acumulação de experiências. A autora observa que as crianças não fazem música a partir de um conceito de “obra de arte”, entendendo que o valor musical não está na peça ou no estilo, e sim na forma como as pessoas se relacionam para ouvir e tocar. Da mesma maneira, o importante não são as habilidades técnicas para fazer música, mas os conceitos inerentes à natureza da música e do fazer musical, ações sociais imersas em um processo coletivo de negociações sutis (Kanellopoulos, 1999).

Comparando as concepções de uma professora sobre a aprendizagem dos seus alunos e como a aprendizagem é percebida pelos estudantes, Burnard (2004) percebe que, enquanto a professora se preocupa em compreender “como” a aprendizagem ocorre e “o que” é aprendido, os alunos concentram suas reflexões no “quando” e “onde” a aprendizagem ocorre. As falas das crianças demonstram a importância que elas atribuem à sua autonomia como aprendizes, às vantagens de aprender com os colegas e ao engajamento na aprendizagem. Esses são os momentos em que elas participam de atividades coletivas, trabalham com os amigos, participam ativamente e não estão sendo controladas. Refletindo sobre esses resultados, que apontam divergências entre as concepções de aprendizagem entre professores e alunos, Burnard considera necessário que sejam pensadas formas de estabelecer maior diálogo nas aulas sobre as perspectivas de aprendizagem das crianças, tornando mais claros os papéis de professores e alunos no processo de aprendizagem.

Relacionando as pesquisas sobre composição na educação musical e as pesquisas sobre criatividade, Burnard (2006b) argumenta que o desenvolvimento criativo não está na criança, na medida em que depende de fatores sociais e culturais que interagem na sua formação. Entendendo a criatividade dessa forma, o foco é deslocado das fases e processos criativos para as práticas musicais,

¹⁴ Segundo essa orientação, são importantes as contribuições teórico-reflexivas de estudos emergentes na antropologia entre crianças, nas quais “a criança é reconhecida como sujeito social ativo, interlocutora diante do mundo social e da produção acadêmica, não mais vista como um adulto em miniatura, sujeito receptor de transmissões culturais e reproduções sociais” (Stein, 2007, p. 59).

situadas culturalmente, nas quais a criatividade ocorre (Burnard, 2006b; Burnard; Younker, 2004). Burnard sugere que a visão sistêmica de criatividade desenvolvida por Csikszentmihalyi (1997) oferece um suporte para que a criatividade seja observada como um construto cultural.¹⁵

Situar as pesquisas sobre composição dentro de um modelo que considera as diferentes dimensões que interagem no desenvolvimento criativo permite ressignificar esses trabalhos em uma perspectiva não fragmentada, revelando as interfaces entre eles. Burnard (2006b) entende que as crianças iniciam suas vidas no contexto familiar e, progressivamente, vão ampliando suas experiências de forma a incluir múltiplas culturas e esferas de influência. Dessa forma, as culturas das crianças vão se dilatando, em círculos concêntricos cada vez mais amplos que representam os mundos individuais e sociais da supracultura da criatividade musical de crianças¹⁶ (ver Figura 1).

Ampliando o foco para compreender como a criatividade das crianças é mediada culturalmente, são iluminadas as interseções entre a “supracultura” (tanto das crianças como de modo geral), as “subculturas” (como idade, gênero, etnia), as “microculturas” (da sala de aula, da comunidade do coro ou banda de garagem) e as “interculturais” (que constituem, por exemplo, ouvintes de música popular de massa) (Burnard, 2006b, p. 368). Burnard sugere que a criatividade musical toma lugar como uma atividade contextualizada, compreendida nas dinâmicas entre os diferentes contextos, que incluem os mundos individuais e culturais da criança. Entende-se que as crianças podem estar engajadas musicalmente de forma criativa dentro de uma grande variedade de comunidades de prática, como a aula de música na escola, uma banda comunitária, ambientes recreativos, praças e parques, no ambiente familiar e um sem-número de outras comunidades musicais das quais elas possam participar (Burnard, 2006b, p. 358).

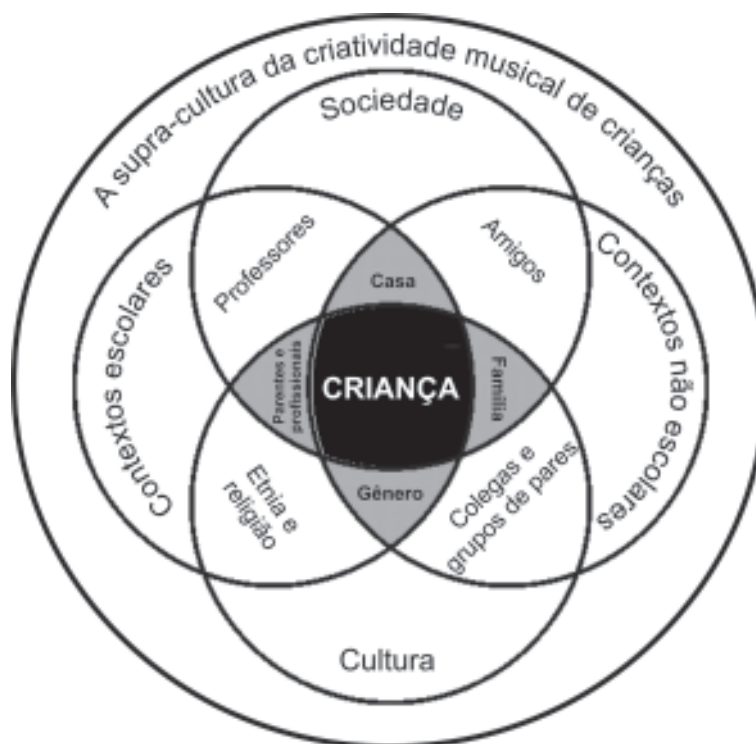


Figura 1. A supracultura da criatividade musical de crianças (adaptado de Burnard, 2006b, p. 368).

¹⁵ O modelo sistêmico proposto por Csikszentmihalyi parte da idéia de que, ao invés de tentar definir a criatividade, é necessário observar onde ela está, com a finalidade de compreender como um produto chega a ser considerado criativo e é incorporado à cultura. Segundo o Modelo Sistêmico (Csikszentmihalyi, 1997), a criatividade pode ser observada somente na inter-relação de um sistema composto por três elementos: o domínio (área de conhecimento na qual a criatividade se desenvolve), o campo (especialistas que julgam os produtos ou idéias criativas) e o indivíduo.

¹⁶ Ao focalizar a criatividade, o modelo de Burnard (2006b) inclui qualquer modalidade de prática musical na qual a criatividade pode se manifestar, incluindo atividades de composição.

Com essa perspectiva teórica, Burnard (2006b, p. 369) propõe que, ao invés de focalizar o desenvolvimento em uma perspectiva relacionada a estágios ou idades, as pesquisas devem se concentrar nas práticas musicais em que a criatividade musical emerge, considerando toda a gama de práticas culturais, qualidades de interação e relações entre os indivíduos e seus ambientes sociais. Como um caminho para essa compreensão, a autora sugere que sejam contempladas as crenças e significados atribuídos pelas próprias crianças à criatividade musical.

Os trabalhos de Custodero (2007) e Gould (2006) também procuram romper com as perspectivas desenvolvimentistas, baseadas na progressão de idades, para explicar o desenvolvimento musical. Focalizando improvisações colaborativas de crianças, Custodero (2007) argumenta por uma visão fenomenológica das improvisações das crianças, revelando processos não lineares de significação e aprendizagem musicais. Custodero conclui que a construção do significado musical resulta, principalmente, da troca de conhecimentos e sistema de valores, experiências que são únicas por causa dessas inter-relações. Gould (2006) observa que nas atividades de composição as crianças estão engajadas em um processo de criação de conceitos,¹⁷ tomando decisões em resposta a problemas musicais vividos no processo de composição. Assim, outras perspectivas e formas de ouvir música são geradas, introduzindo novos conhecimentos e práticas, fortemente fundamentados em suas vidas cotidianas (Gould, 2006).

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas por Santos (2006) e Brito (2007) discutem as “idéias de música” elaboradas por crianças.¹⁸ Focalizando a ampliação de idéias de música a partir de exercícios de escuta e composição de paisagens sonoras, Santos (2006) entende a criação como um ato de resistência, que faz proliferar as diferenças. Atribuindo significados às suas escutas, as crianças podem ampliar e atualizar suas idéias de música, indo além de modelos preconcebidos. Compartilhando a proposição de que “as criações das crianças atualizam suas idéias de música”, Brito (2007, f. 183) procura compreender o fazer/pensar musical das crianças como processos emergentes e singulares, não

cartesianos de desenvolvimento. A autora considera necessário que os educadores musicais reconheçam que a música é um sistema aberto e dinâmico que as crianças elaboram e reelaboram continuamente para que possam reconhecer e respeitar a produção musical infantil. Ao mesmo tempo, entende que aproximar as crianças de proposições estéticas do universo adulto também é uma maneira de contribuir para o redimensionamento das suas idéias de música e de considerar suas produções musicais (Brito, 2007).

As pesquisas que analisam as perspectivas e significados das atividades musicais para as crianças vêm demonstrando que suas práticas musicais, incluindo a composição, precisam ser compreendidas segundo os parâmetros das próprias crianças, que muitas vezes não correspondem aos critérios dos adultos. Como salienta Burnard (2006b, p. 357), nem sempre o que representa um esforço ou uma realização criativa no mundo musical das crianças precisa, necessariamente, ser entendido ou julgado como “criativo” no mundo musical adulto no qual a criança está inserida. Nessa mesma direção, Barret (2003, 2005) argumenta que as experiências composicionais e criativas das crianças não são versões das experiências dos adultos, na medida em que as funções que essas experiências desempenham nas vidas das crianças diferem de forma crucial daquelas dos adultos. Entendendo que a aprendizagem acontece através da participação em comunidades de prática musical, ao invés de buscar processos lineares de aprendizagem, esses trabalhos revelam a multiplicidade de sentidos que podem ser construídos em atividades de composição musical.

Implicações educacionais

Apesar do reconhecimento da importância da composição no ensino de música e da tradição de pesquisas sobre o tema, ainda é constatada a dificuldade dos professores em trabalhar com essa atividade (Barret, 2006; Berkley, 2004; Stand, 2006; Stephens, 2003). Como pôde ser visto nas pesquisas relatadas, o tema é complexo e pode ser abordado sob várias perspectivas, tornando difícil a articulação desses conhecimentos na prática pedagógica. Um dos principais motivos parece ser a frag-

¹⁷ Gould (2006) destaca que nesse contexto a expressão “conceitos musicais” não está sendo utilizada no sentido dos elementos musicais, tais como melodia, ritmo e harmonia, que muitas vezes são a base do ensino de música nos EUA. A autora entende os materiais musicais criados pelos estudantes (melodias, harmonias e padrões rítmicos e sua manipulação) como o “assunto” do ensino e aprendizagem, enquanto que nas abordagens tipicamente mediadas pela linguagem e métodos prescritivos, os conceitos musicais são entendidos como o “objeto” do ensino e aprendizagem (Gould, 2006, p. 205).

¹⁸ Segundo Brito (2007, f. 14), o conceito “idéias de música” é dinâmico, tanto em relação à mobilidade do pensamento musical, em tempos e espaços distintos, quanto ao pensamento da criança.

mentação dos conhecimentos produzidos, que não contemplam a complexidade do ensino de música. Nesse sentido, saliento algumas implicações para as práticas educacionais.

Uma postura aberta e flexível do professor, considerando a complexidade das dimensões sócio-afetivas e de comunicação estabelecidas em aula, favorece a construção de um ambiente colaborativo. É necessário que os interesses, conhecimentos e mundos sonoros dos estudantes sejam reconhecidos, estabelecendo pontes entre as propostas de sala de aula e as experiências musicais dos alunos fora da escola. A participação dos alunos na avaliação das suas composições também possibilita que eles expressem seus posicionamentos, que precisam ser reconhecidos e respeitados. O conhecimento do professor sobre as competências mais amplas dos alunos, os diferentes estilos de aprendizagem e a articulação da composição com práticas de *performance*, reflexão e escuta – das próprias composições e de outras obras – permite ampliar a compreensão e possibilidades de expressão musical.

Segundo Dogani (2004), o professor que se engaja em um processo contínuo de reflexão-na-ação e sobre-a-ação¹⁹ poderá mais facilmente realizar atividades de composição que se tornem, para o professor, uma improvisação criativa do material pessoal e uma resposta às experiências trazidas pelas crianças. Craft et al. (2008) também salientam a relevância da habilidade do professor em perceber como as crianças respondem e se engajam nas atividades, refletindo sobre o que está acontecendo em aula e ajustando sua pedagogia de acordo.

Observar o fazer musical dos alunos, buscando compreender os seus processos composicionais, é fundamental para o planejamento e condução das aulas. Mais do que isso, é necessário dar voz aos alunos, valorizando suas idéias de música, crenças e significados que atribuem às suas experiências musicais. Reconhecer a singularidade nas crianças abre espaço às diferenças que permitem o “fazer música juntos”. A meta dos educadores é estabelecer comunidades de prática na sala de aula, fundadas nos princípios da criatividade e colaboração musical (Barret, 2005; Sawyer, 2006; Webster, 2005), entendendo que a aprendizagem criativa é mediada culturalmente nas atividades de composição.

Tendências e perspectivas atuais: à guisa de conclusão

A revisão bibliográfica apresentada revela a construção de um corpo de conhecimentos considerável sobre o tema, ampliado de forma não linear pela multiplicidade de abordagens teóricas que orientam as pesquisas sobre composição musical, com enfoque nas crianças, nos processos e produtos composicionais, nos contextos de ensino e aprendizagem, concepções dos professores e aspectos subjetivos de significação musical das crianças.

Os estudos sobre a composição musical no ensino também são alimentados pelas pesquisas sobre criatividade, na medida em que grande parte dos trabalhos sobre criatividade em música focaliza a composição. Revisando pesquisas sobre a criatividade nas áreas artísticas e, mais especificamente, em música, Hickey (2002, 2003) avalia que o campo que mais tende a crescer na atualidade é o das abordagens múltiplas, também chamadas de estudos confluentes, que partem da hipótese de que vários componentes, como as características do domínio e do campo, contextos sócio-culturais, questões históricas ou eventos, convergem para que a criatividade possa emergir.

Os trabalhos que focalizam os olhares e construção de significados musicais pelas crianças em atividades criativas, incluindo a composição musical, representam tendências emergentes na área. No âmbito das pesquisas em educação, esses trabalhos podem ser situados dentro de um campo ainda em construção, que busca conceituar e compreender a aprendizagem criativa (Burnard, 2006a; Craft, 2005). Nessa abordagem, o foco investigativo é direcionado às atividades das crianças, mais do que na ação do professor. Os adultos dão valor ao agenciamento das crianças e espaço/tempo para que elas tenham idéias, de forma que a atividade dos estudantes conduza a ação pedagógica (Craft; Cremin; Burnard, 2008).

Nos trabalhos analisados, pode-se perceber um movimento crescente que procura compreender as dinâmicas sociais e interativas da sala de aula e as perspectivas de quem aprende nas práticas educacionais e na investigação científica. A reflexão sobre as próprias experiências e a busca por espaços compartilhados de fazer/pensar música surgem como alternativas para um ensino comprometido com os significados construídos individual e coletivamente a partir de experiências de composição musical.

¹⁹ Conforme conceituado por Schön (1983).

Referências

- ADESSI, A. R.; PACHET, F. Experiments with a musical machine: musical style replication in 3 to 5 year old children. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 22, p. 21-46, 2005.
- AMABILE, T. M. *Creativity in context*. Oxford: Westview Press, 1996.
- BAMBERGUER, J. What develops in musical development? In: MCPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 69-91.
- BARRET, M. Researching children's compositional processes and products: connections to music education practice? In: SUNDIN, B.; MCPHERSON, G.; FOLKESTAD, G. (Ed.). *Children composing*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University, 1998. p. 10-34.
- _____. Freedoms and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 3-27.
- _____. A systems view of musical creativity. In: ELLIOT, D. J. (Ed.). *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 177-195.
- _____. 'Creative collaboration': an 'eminence' study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, v. 2, n. 34, p. 195-218, 2006.
- BAUTISTA, F. La grabación de sonido en el marco de la educación musical: usos y funciones. In: DÍAS GÓMEZ, M.; RIAÑO GALÁN, M. E. (Ed.). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007. p. 77-95.
- BEINEKE, V. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.
- BERKLEY, R. Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 18, p. 119-138, 2001.
- _____. Teaching composing as creative problem solving: conceptualizing composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 21, p. 239-263, 2004.
- BLOM, D. Engaging students with a contemporary music – minimalism – through composing activities: teachers' approaches, strategies and roles. *International Journal of Music Education*, v. 40, p. 81-99, 2003.
- BOLTON, J. Technologically mediated composition learning: Josh's story. *British Journal of Music Education*, v. 25, n. 1, p. 41-55, 2008.
- BRITO, M. T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BROPHY, T. S. A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. *Journal of Research in Music Education*, v. 53, n. 2, p. 120-133, 2005.
- BUNTING, R. Composing music: case studies in the teaching and learning process. *British Journal of Music Education*, v. 5, n. 3, p. 269-310, 1987.
- BURLAND, K.; DAVIDSON, J. W. Investigating social processes in group musical composition. *Research Studies in Music Education*, n. 16, p. 46-56, 2001.
- BURNARD, P. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 19, p. 157-172, 2002.
- _____. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning lessons from a Year 8 music classroom. *Improving Schools*, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2004.
- _____. Creative learning and the nature of progression in musical composition: do children cross a watershed? In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 27., 2006, Kuala Lumpur. *Proceedings...* Kuala Lumpur: Isme, 2006a. 1 CD-ROM.
- _____. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006b. p. 353-374.
- _____. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006c. p. 111-133.
- BURNARD, P.; YOUNKER, B. A. Problem-solving and creativity: insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, v. 22, n. 1, p. 59-76, 2004.
- BYRNE, C. VENI, VIDI, MIDI (Symposium 1: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 1). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.
- CAMPBELL, P. S. Global practices. In: MCPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.
- CRAFT, A. *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge, 2005.
- CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. Creative learning: an emergent concept. In: CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. xix-xxiv.
- CRAFT, A. et al. Possibility thinking with children in England aged 3-7. In: CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. 65-73.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial, 1997.
- CUSTODERO, L. A. Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education*, n. 24, p. 77-98, 2007.

- DAVIES, C. Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, v. 9, n. 1, p. 19-48, 1992.
- DELALANDE, F. De la exploración sonora a la invención musical. In: DÍAS GÓMEZ, M.; RIAÑO GALÁN, M. E. (Ed.). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007. p. 71-76.
- DeLORENZO, L. C. A field study of sixth-grade students' creative music problem-solving processes. *Journal of Research in Music Education*, v. 37, n. 3, p. 188-200, 1989.
- DILLON, T.; MIELL, D. What types of practices, skills and interactions occur when young people collaborate on keyboard and computer technologies? (Symposium 2: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 2). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.
- DOGANI, C. Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research*, v. 6, n. 3, p. 263-279, 2004.
- ELLIOTT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- ESPELAND, M. Compositional process as discourse and interaction – a study of small group composition processes in a school context. In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003a. 1 CD-ROM.
- _____. The African drum: the compositional process as discourse and interaction in a school context. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003b. p. 167-192.
- FAUTLEY, M. Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. *International Journal of Music Education*, v. 22, n. 3, p. 201-218, 2004.
- _____. Baseline assessment of pupil composing competencies on entry to secondary school: a pilot study. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 22, p. 155-166, 2005.
- FOLKESTAD, G. Students' assessment criteria of compositions. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 26., 2004, Tenerife. *Proceedings...* Tenerife: Isme, 2004. 1 CD-ROM.
- FRANÇA, C. C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da Abem*, n. 15, p. 67-79, 2006.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- FREED-GARROD, J. Assessment in the arts: elementary-aged students as qualitative assessors of their own and peers' musical compositions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 139, p. 50-63, 1999.
- FRITSCH, E. F. et al. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHEKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 141-157.
- GLOVER, J. Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*, v. 7, n. 3, p. 257-262, 1990.
- _____. *Children composing 4-14*. London: Routledge Falmer, 2000.
- GOULD, E. Dancing composition: pedagogy and philosophy as experience. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 3, p. 197-207, 2006.
- GREEN, L. The assessment of composition: style and experience. *British Journal of Music Education*, v. 7, n. 3, p. 191-196, 1990.
- _____. Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, J.; SINKER, R. (Ed.). *Evaluating creativity: making and learning by young people*. London, Routledge, 2000. p. 89-106.
- GROMKO, J. E. Children composing: inviting the artful narrative. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 69-90.
- GUILBAULT, D. M. The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisations of children in kindergarten and first grade. *Journal of Research in Music Education*, v. 1, n. 52, p. 64-76, 2004.
- HARGREAVES, D. J. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- HICKEY, M. An application of Amabile's Consensual Assessment Technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, v. 49, n. 3, p. 234-244, 2001.
- _____. Creativity research in music, visual art, theater, ad dance. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 398-441.
- _____. Creative thinking in the context of music composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 31-53.
- HICKEY, M.; LIPSCOMB, S. D. How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 97-110.
- HILTON, M. Reflective creativity: reforming the Arts Curriculum for the information age. In: BURNARD, P.; HENNESSY, S. (Ed.). *Reflective practices in arts education*. Dordrecht: Springer, 2006. p. 33-43.
- KANELLOPOULOS, P. A. Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music Education*, n. 27, p. 175-191, 1999.
- KENNEDY, M. A. Listening to the music: compositional processes of High School Composers. *Journal of Research in Music Education*, v. 50, n. 2, p. 94-110, 2002.

- KRATUS, J. The ways children compose. In: LEES, H. (Ed.). *Musical connections: tradition and change*. Tampa, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, 1994. p. 128-141.
- KRÜGER, S. E. et al. Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 158-175.
- LEITE, C. L. D. O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical: estudo sobre as actividades de composição no contexto da sala de aula no ensino básico – 3º ciclo. *Música, Psicologia e Educação*, Porto: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, n. 5, p. 69-83, 2003.
- LEME, G. R.; BELLOCHIO, C. R. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. *Revista da Abem*, n. 17, p. 87-96, 2007.
- LORENZI, G. *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- LUBART, T. *Psicologia da criatividade*. Trad. Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MAFFIOLETTI, L. de A. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- MAJOR, A. E. Talking about composing in secondary school music lessons. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 24, p. 165-178, 2007.
- MARSH, K. Children's singing games: composition in the playground? *Research Studies in Music Education*, n. 4, p. 2-11, 1995.
- McDONALD, R. A. R.; MIELL, D. Creativity and music education: the impact of social variables. *International Journal of Music Education*, n. 36, p. 58-68, 2000.
- McGILLEN, C. W. In conversation with Sarah and Matt: perspectives on creating and performing original music. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 21, p. 279-293, 2004.
- McGILLEN, C.; McMILLAN, R. Engaging with adolescent musicians: lessons in song writing, cooperation and the power of original music. *Research Studies in Music Education*, n. 25, p. 1-20, 2005.
- MELLOR, L. Listening, language and assessment: the pupils' perspective. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 17, p. 247-263, 2000.
- _____. 'Composition', 'Creativity' and ICT: developing a methodology to investigate the use of the CD-ROM *Dance eJay* in music higher education contexts. (Symposium 1: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 1). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.
- MILLER, B. A. Designing compositional tasks for elementary music classrooms. *Research Studies in Music Education*, n. 22, p. 59-71, 2004.
- MOORE, B. The birth of song: the nature and nurture of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 193-207.
- NILSSON, B.; FOLKESTAD, G. The practice of composing. (Symposium 1: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 1). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.
- OCKELFORD, A. Exploring musical interaction between a teacher and pupil, and her evolving musicality, using a music-theoretical approach. *Research Studies in Music Education*, n. 28, p. 51-70, 2007.
- ODENA, O. Creatividad en la educación musical: teoría y percepciones docentes. *Eufonia: Didáctica de la Música*, n. 35, p. 82-94, 2005.
- ODENA CABALLOL, O. Experiencias de un estudio del pensamiento del profesorado sobre creatividad musical en escuelas de secundaria de Inglaterra. Implicaciones educativas. In: DÍAS GÓMEZ; M.; RIAÑO GALÁN, M. E. (Ed.). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007a. p. 61-70.
- _____. La creatividad en la educación musical: la relación entre la teoría y la práctica educativas. In: DÍAS GÓMEZ; M.; RIAÑO GALÁN, M. E. (Ed.). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007b. p. 47-60.
- ODENA, O.; WELCH, G. F. The influence of teacher's backgrounds on their perceptions of musical creativity: a qualitative study with secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*, v. 28, p. 71-81, 2007.
- PAYNTER, J. Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 17, p. 5-31, 2000.
- PRIEST, T. Using creativity assessment experience to nurture and predict compositional creativity. *Journal of Research in Music Education*, v. 49, n. 3, p. 245-257, 2001.
- _____. Self-evaluation, creativity, and musical achievement. *Psychology of Music*, v. 34, n. 1, p. 47-61, 2006.
- RYANS, D. G.; TORRANCE, P. E. Creative thinking of children. *Journal of Teacher Education*, v. 13, p. 448-460, 1962.
- SALAMAN, W. Objectives and the teaching of composition. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 5, p. 3-20, 1988.
- SANTOS, F. C. dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Idéia de Música*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SAVAGE, J. Informal approaches to the development of young people's composition skills. *Music Education Research*, v. 5, n. 1, p. 81-85, 2003.
- _____. Working towards a theory for music technologies in the classroom: how pupils engage with and organize sounds with new technologies. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 22, p. 167-180, 2005.
- SAVAGE, J.; CHALLIS, M. *Dunwich revisited: collaborative composition and performance with new technologies*. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 18, p. 139-149, 2001.

- SAWYER, R. K. Improvised conversations: music, collaboration, and development. *Psychology of Music*, n. 27, p. 192-205, 1999.
- _____. Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, v. 2, n. 34, 2006, p. 148-165.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SEDDON, F. A. Collaborative computer-mediated music composition in cyberspace. *British Journal of Music Education*, n. 23, p. 273-283, 2006.
- SÖDERMAN, J.; FOLKESTAD, G. How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making (Symposium 2: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 2). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.
- ST. JOHN, P. A. Finding and making meaning: young children as musical collaborators. *Psychology of Music*, v. 2, n. 34, p. 238-261, 2006.
- STAND, K. Survey of Indiana Music Teachers on using composition in the classroom. *Journal of Research in Music Education*, v. 54, n. 2, p. 154-167, 2006.
- STAUFFER, S. Identity and voice in young composers. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 91-111.
- STEIN, M. R. A. Kyringüé mborai: os caminhos de uma etnografia musical entre crianças Mbyá-Guarani na terra indígena tekoá Nhundy (Rio Grande do Sul). *Em Pauta*, v. 18, n. 31, p. 51-80, 2007.
- STEPHENS, J. Imagination in education: strategies and models in the teaching and assessment of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 113-138.
- SWANWICK, K. *Music, mind, and education*. London, Routledge, 1988.
- SWANWICK, K.; FRANÇA, C. C. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, v. 16, n. 1, p. 5-19, 1999.
- SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of music development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.
- TAFURI, J. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 134-157.
- TORRANCE, E. P. Predicting the creativity of elementary school children (1958-80) and the teacher who "made a difference". *Gifted Child Quarterly*, n. 25, p. 55-62, 1981.
- WEBSTER, P. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research in music teaching and learning*. New York: Schirmer, 1992. p. 266-280.
- _____. "What do you mean, make my music different"? Encouraging revision and extensions in children's music composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 55-65.
- _____. Fostering revision and extension in student composing. *Music Educators Journal*, v. 91, n. 3, p. 35-42, 2005.
- WEICHSELBAUM, A. S. Análise das composições musicais de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento de alunos com perfis distintos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 9, p. 17-28, 2003.
- WIGGINS, J. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.
- YOUNG, S. Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 20, p. 45-59, 2003.
- YOUNKER, B. A. The nature of feedback in a community of composing. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 233-242.

Recebido em 16/07/2008

Aprovado em 10/08/2008

O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica

The everyday musical knowledge and the formal music education from Vigotski's psychology

Kátia Simone Benedetti

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)
katiabenedetti@yahoo.com.br

Dorotéia Machado Kerr

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)
dorotea@ia.unesp.br

Resumo. Este trabalho propõe uma leitura teórica da questão do conhecimento musical cotidiano que os alunos adquirem espontaneamente em seu dia-a-dia, guiando-se pela indagação: qual a função da educação musical hoje? Abordando a música e as práticas musicais tanto em sua dimensão cotidiana (relativa aos seus usos na comunidade, na igreja, na família, na escola), como em sua dimensão não-cotidiana (como possibilidade de experiência estética e transcendência do pensar cotidiano), pretende-se refletir sobre o papel que o ensino formal de música pode ter no desenvolvimento e na formação do ser humano de hoje. A partir de uma perspectiva sociológica, utiliza as idéias da filósofa Agnes Heller (o conceito de *esferas sociais cotidiana e não-cotidiana*), dos sociólogos Berger e Luckmann (o conceito de *socialização primária*) e do psicólogo russo Lev Vigotski (os conceitos de *zona de desenvolvimento proximal, apropriação, aprendizagem e desenvolvimento*).

Palavras-chave: conhecimento musical cotidiano, socialização primária, educação musical formal

Abstract. This work suggests a theoretical reading about the everyday musical knowledge which students acquire spontaneously in everyday life, orienting itself by the question: what is the function of music education today? By approaching music and music practices in its everyday dimension (concerning to its uses in community, in church, in family, in school) and in its not-everyday dimension (like possibility of esthetics experience and transcendence of everyday thinking), intends to reflect about the function that formal music education can have in development of human been today. From a sociological perspective, this work makes use of the thoughts of Agnes Heller (of her everyday life theory), Berger & Luckmann (*primary socialization*) and Lev Vigotski (*zone of proximal development, appropriation, learning and development*).

Keywords: everyday music knowledge, primary socialization, formal music education

Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unesp. Trata-se de uma pesquisa teórica, de caráter exploratório (Gil, 1999, p. 43), que utiliza as idéias de três teóricos do materialismo dialético: a filósofa

Agnes Heller, os sociólogos Berger e Luckmann e o psicólogo Lev Vigotski. Pretende-se discutir, a partir de um posicionamento teórico coerente, algumas questões que surgem no campo da educação musical, tais como: como o conhecimento musical cotidiano dos alunos pode ser considerado pela educa-

ção musical formal? Qual o papel da educação musical no desenvolvimento cognitivo das crianças? A música e a educação musical são importantes para o ser humano e para a sociedade?

Toda prática pedagógica traz consigo, implícita ou explicitamente, concepções sobre como se dá a formação do ser humano e sobre qual o papel da educação formal nessa formação (no caso do ensino das artes, sobre qual o papel e a função das artes no cotidiano de crianças e jovens), por isso torna-se imprescindível a busca por referenciais teóricos que amparem, com clareza e coerência, os rumos que pretendemos dar ao processo de ensino-aprendizagem (Marques, 2004).

O conceito de Heller (2004) das esferas *cotidiana* e *não-cotidiana* da sociedade será utilizado para abordar a sociedade em seu âmbito geral, para definir o que neste trabalho se entende por vida cotidiana dentro da estrutura global da vida social humana; o conceito de *socialização primária*, de Berger e Luckmann (1983), será associado à concepção de *apropriação* de Vigotski e de Leontiev (2005), na tentativa de amparar teoricamente a questão do aprendizado informal de música que ocorre fora da escola, no cotidiano, e que forma a "identidade musical" e cultural de crianças e jovens; por fim, os conceitos de *desenvolvimento*, *aprendizagem* e *zona de desenvolvimento proximal* de Vigotski (2002; 2005) serão utilizados como base para a reflexão sobre o papel da escola e do ensino das artes (no caso, a música), no desenvolvimento cognitivo das crianças e na formação do ser humano enquanto *indivíduo genérico*,¹ representante dos atributos intelectuais e artísticos da humanidade.

Por fim, deve-se ressaltar que este artigo é resultado das primeiras incursões às obras dos autores citados e, portanto, não aborda integralmente suas idéias, mas o faz de maneira breve e sucinta.

Os conceitos de cotidiano, não-cotidiano e socialização primária

Agnes Heller, filósofa da escola de Budapeste, desenvolveu uma teoria sobre a estrutura e organização da vida social humana. Segundo Heller (2004), a vida social humana organiza-se em dois

tipos de espaços ou esferas distintas: a esfera da vida cotidiana e as esferas da vida não-cotidiana (arte, ciência, filosofia, política, ética). Cada uma dessas esferas sociais possui suas formas características de pensamento, sentimento, comportamento e ação, bem como com suas formas específicas de *objetivações*.²

O espaço da cotidianidade é constituído pelo conjunto de práticas e ações do dia-a-dia voltadas para a subsistência e reprodução de cada pessoa, pelas atividades de caráter particular, cujas motivações são de natureza pessoal e relacionadas à subsistência imediata. Caracteriza-se por todas as atividades e práticas humanas que permitem a subsistência do homem enquanto ser biológico e social. São as práticas da cotidianidade que permitem a reprodução da sociedade e a evolução de sua história. O aspecto genérico/universal do cotidiano está no fato de que é nele inserido que o homem se apropria dos bens culturais, usos, hábitos, costumes e valores acumulados pela sociedade. Contudo, essa apropriação não garante que o homem particular se torne um *indivíduo genérico*, ou seja, que se torne *consciente* do seu lugar no espaço-tempo da história da humanidade e, portanto, que se torne um *indivíduo livre*.

Não existe sociedade nem ser humano particular sem vida cotidiana, pois a vida cotidiana é o espaço social básico e primeiro, no qual o homem se constitui enquanto ser social ao se apropriar dos três tipos de *objetivações cotidianas*: a língua, os objetos (ferramentas, utensílios, instrumentos) e os usos e costumes. Essas três objetivações são a base para a formação social de qualquer indivíduo, pois toda pessoa adulta e independente deve delas ter se apropriado, sendo capaz de falar a língua de sua sociedade, manipular seus utensílios e usos, compreender os costumes e regras de conduta culturalmente estabelecidas.

Berger e Luckmann (1983) chamam de *socialização primária* a esse processo de aprendizado espontâneo que ocorre pela inserção do ser humano, a partir de seu nascimento, na vida cotidiana de sua sociedade. Ele é o primeiro processo de aprendizagem por que passa o ser humano enquanto ser

¹ Newton Duarte (1992), a partir da obra de Agnes Heller, faz uma distinção entre *homem particular* e *indivíduo genérico*. O *homem particular* é o homem que vive na esfera cotidiana, conduzido por motivações pragmáticas de natureza individual. O *indivíduo genérico* é o homem livre, que pode se relacionar conscientemente com as objetivações histórico-universais da humanidade, transcendendo o espaço social imediato da vida cotidiana. O termo *particular* refere-se, portanto, ao homem/sujeito biológico e social que não manifesta sua essência humana inteiramente; o termo *genérico* refere-se ao homem/indivíduo histórico, consciente, livre, herdeiro e representante dos atributos espirituais universais construídos pela humanidade ao longo de sua história.

² Objetivações são as práticas, ações e objetos concretos ou simbólicos produzidos pelo homem em sociedade.

social e é a base sobre a qual os demais processos de aprendizagem (a escolar, a profissional etc.) irão se assentar. E, exatamente por ser o primeiro e básico processo de aprendizagem, a *socialização primária* é fundamental na definição das orientações, gostos, hábitos e atitudes da pessoa. Além disso, a *socialização primária* tem um caráter muito mais fundamental na vida dos indivíduos porque ocorre mediada pelas figuras mais próximas da criança, como os pais e familiares, o que lhe confere um alto grau de afetividade. Portanto, nenhum processo de educação formal, institucionalizado, enquanto processo de *socialização secundária*, pode negligenciar o valor fundamental da aprendizagem cotidiana dos alunos. Nessa perspectiva, Souza (1996, 2000) já apontou para a necessidade de se tomar o cotidiano, com suas aprendizagens e práticas musicais espontâneas, como perspectiva para a educação musical escolar.

Segundo Heller (2004), o espaço social do cotidiano possui formas características de pensamento, sentimento, comportamento e ação, as quais constituem o *psiquismo cotidiano* (Rossler, 2004). O *psiquismo cotidiano* compreende formas-padrão de pensamento típicas da cotidianidade, formas específicas de raciocinar e de perceber o mundo, marcadas pelo conhecimento espontâneo das coisas, um conhecimento acrítico, não-reflexivo, não-teórico e, muitas vezes, não-consciente. As principais características do *psiquismo cotidiano* são: a *espontaneidade* (a não-reflexão, a superficialidade, a falta de aprofundamento crítico), o *pragmatismo* (centrar o pensamento na função, no uso, na utilidade do objeto ou ação) e o *economicismo* (lei do menor esforço). As formas de pensamento características do *psiquismo cotidiano* determinam a maneira como os indivíduos agem e se comportam no seu dia-a-dia, além de condicionar as aprendizagens espontâneas ou cotidianas do processo de *socialização primária*. Quando o indivíduo não consegue ultrapassar essas formas de pensamento para realizar, eventualmente, reflexões sobre a natureza, o conteúdo, a essência e a forma das suas experiências, tem-se um estado de alienação. Quando o pensar cotidiano é o único de que o indivíduo consegue lançar mão, dificultando seu acesso às esferas não-cotidianas da sociedade, têm-se os um processo de alienação, pois aí o indivíduo torna-se incapaz de ter

acesso às objetivações universais construídas ao longo da história social da humanidade, da mesma maneira como se torna incapaz de relacionar-se integralmente com as objetivações produzidas por outras sociedades, em outros espaços geográficos, quando marcadas pela diferença de valores e paradigmas. A alienação caracteriza-se, portanto, pela incapacidade de o indivíduo refletir criticamente sobre sua condição na sociedade e/ou de partilhar do conjunto de conhecimentos universais acumulados pela humanidade nas *esferas não-cotidianas* da sociedade (Duarte, 2004; Rossler, 2004).

O segundo espaço ou esfera social, o espaço da *não-cotidianidade*, caracteriza-se pelas atividades e práticas humanas de caráter genérico, universal, as quais representam o desenvolvimento das sociedades humanas como um todo historicamente constituído: as ciências, as artes, a filosofia, a ética, a moral, a política. Todo pensamento ou ação do homem que ultrapassa o imediatismo e a espontaneidade da vida cotidiana, que tem, portanto, uma natureza conscientizadora, libertadora, deixa de ser um pensamento ou ação cotidiana porque *integra o homem no universal humano* (ou *genérico-humano*³). Contudo, para o homem viver essa experiência de ingresso nas esferas não-cotidianas, ele precisa tornar-se inteiramente homem, ou seja, alcançar a *consciência de si mesmo* enquanto *ser particular* e *ser genérico*, manifestando os atributos que constituem sua essência humana, a saber: a consciência, a autonomia, a liberdade para fazer escolhas (Duarte, 1992).

Como as esferas não-cotidianas da sociedade constituem-se por *objetivações* mais complexas e por formas de pensamento que transcendem o espaço da cotidianidade e do *psiquismo cotidiano* essas esferas não estão acessíveis a todos os indivíduos, ao contrário da esfera cotidiana, que é partilhada por todos. É nesse sentido que Duarte (2007) defende que a *escola* venha a ser o *espaço mediador* entre a *esfera cotidiana* e as *esferas não-cotidianas* da vida social humana, porque a escola é a instituição social cuja missão deveria ser transmitir e dar acesso, a todas as crianças, ao saber não-cotidiano acumulado historicamente pela humanidade, permitindo assim a formação, o desenvolvimento, a humanização de todos.

³ O termo *genérico-humano* refere-se a todas as características e objetivações produzidas historicamente pela humanidade e que explicitam aspectos universais da essência humana. Cada ser humano carrega consigo o potencial de desenvolver sua essência humana e, portanto, de integrar-se no humano-genérico. Contudo, esse potencial não se manifesta espontaneamente, mas somente por meio dos processos de mediação social.

Desenvolvimento e aprendizagem em Vigotski: o conceito de zona de desenvolvimento proximal

Tal como Heller, Vigotski compreende o ser humano como um *ser histórico*, ou seja, ser cuja natureza ou essência se forma a partir da *apropriação* do universo sócio-cultural acumulado pela sua espécie: para que o homem possa tornar-se “ser humano”, deve estar inserido, desde seu nascimento, no cotidiano de sua sociedade, pois o que lhe confere sua “humanidade” é a *capacidade de se apropriar da bagagem sócio-cultural acumulada historicamente pela humanidade*. É justamente essa capacidade que os outros primatas não têm: eles não têm história, porque não se apropriam dos conhecimentos acumulados pela experiência das gerações anteriores.

A partir dessa perspectiva histórica, Vigotski propõe que a psicologia compreenda o *psiquismo humano* e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seus processos cognitivos superiores específicos (linguagem, pensamento lógico-conceitual, memória, pensamento classificatório etc.), não como características inatas, mas como fruto do processo histórico-social. Vigotski e seus seguidores, portanto, consideravam o processo de *transmissão e apropriação* de conhecimentos, enquanto *processo de aprendizagem*, enquanto processo educativo e formador, como o elemento central, específico e distintivo da formação do *psiquismo humano*:

Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (Vigotski, 2005, p. 15).

Assim, a formação do *psiquismo humano*, e, portanto, a manifestação da consciência humana, não pode ser compreendida sem se considerar as circunstâncias sócio-históricas concretas nas quais cada indivíduo está inserido:

É de uma importância capital se se quer compreender a formação do psiquismo humano, na medida em que a característica principal deste último é precisamente desenvolver-se não a título de aptidões inatas, não a título de adaptação de comportamento específico aos elementos variáveis do meio, mas ser o produto da transmissão e da apropriação pelos indivíduos do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das gerações anteriores. Toda a progressão criadora ulterior do pensamento que o homem faz, só é possível na base da assimilação desta experiência. (Leontiev, 2004, p. 201).

Leontiev assim define o *processo de apropriação*:

A criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam, mas faz deles seus, apropria-se deles. A diferença entre o processo de adaptação – no sentido em que este termo se aplica aos animais – e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito, como do seu comportamento natural), mudança requerida pelas exigências do ambiente. O processo de apropriação é muito diferente. É um processo que tem como conseqüência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade: a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie. (Leontiev, 2005, p. 64-65).

O processo de apropriação baseia-se na *observação* e na *imitação*. Por meio da observação e da imitação, a criança, pelo simples fato de estar inserida no cotidiano de sua sociedade, se apropria espontaneamente das objetivações sociais, desenvolvendo suas faculdades cognitivas e, conseqüentemente, humanizando-se. Contudo, esse processo de aprendizagem ou apropriação não é um processo passivo, pelo contrário, ele exige constante esforço, motivação, elaboração cognitiva e ação por parte da criança.⁴ Por isso, quando Vigotski e seus seguidores tomam o processo de transmissão e apropriação de conhecimentos como o cerne do processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo humano, eles não estão se referindo a um processo de recepção passiva por parte da criança.

Nessa perspectiva, os *processos educativos*, baseados na transmissão e a apropriação de conhecimentos, adquirem uma dimensão decisiva para a constituição do *psiquismo humano* e de suas habilidades, ou seja, para a formação do ser humano. Por isso Vigotski e seus seguidores dão especial importância para a escolarização formal.

Baseado em seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, Vigotski enfatiza o papel do ensino formal no desenvolvimento e formação do homem. Para Vigotski o *desenvolvimento* de uma criança se manifesta em dois níveis: o *nível efetivo* (das ações que a criança pode realizar por si mesma) e o *nível potencial* (que compreende as capacidades de agir que a criança tem em potencial, com a ajuda de outra pessoa). Nesse sentido é que a *imitação* tem um papel fundamental para o desen-

⁴ Ver O *Desenvolvimento do Psiquismo* (Leontiev, 2004, p. 176-186).

volvimento: a criança só consegue imitar as ações e operações de outros quando ela já traz em si o potencial para realizar tais ações por si mesma. Portanto, a *imitação* é um procedimento que age na *zona de desenvolvimento potencial* da criança, ou seja, em sua *capacidade potencial de aprendizagem*. A diferença entre o homem e os outros primatas é que no homem a capacidade potencial de imitação pode superar sua capacidade de ação, o que não acontece com os outros primatas. A capacidade de imitar pressupõe, então, uma capacidade de compreensão dos fenômenos e justamente por isso o processo de apropriação não é um processo passivo:

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que superam os limites da sua capacidade atual. *Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente.*⁵ A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (Vigotski, 2005, p. 12, grifo nosso).

Para Vigotski (2005, p. 15-17), a *aprendizagem* impulsiona o *desenvolvimento*; a *aprendizagem* seria a *fonte determinante do desenvolvimento cognitivo humano*. Ambos, *aprendizagem* e *desenvolvimento* seriam processos em dependência recíproca e dinâmica, em estreita e complexa relação dialética. Essa sua concepção tem sido comprovada pelos novos estudos sobre plasticidade neural, os quais sugerem que o desenvolvimento do cérebro humano é altamente modelado pelos estímulos do meio ambiente, ou seja, pela aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida (Andrade; Prado, 2003; Eslinger, 2003).

Assim, o ensino formal sistematizado, baseado em estudos psicológicos sobre as *capacidades potenciais da criança*, tem mais condições de promover e estimular o desenvolvimento, ao passo que o aprendizado espontâneo que acontece no cotidiano nem sempre aproveita todas as potencialidades

da criança. Portanto, se o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo começa espontaneamente a partir do nascimento, por meio da *socialização primária*, é na escola que ele sofrerá significativas alterações, ampliando-se, pois o ensino formal pode (e deve) oferecer, de maneira sistemática, os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e aos quais a criança não tem acesso no cotidiano:

Um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento potencial, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. (Vigotski, 2005, p. 14).

Vigotski foi um dos primeiros pensadores a afirmar que o aprendizado formal não acontece a partir do “nada”, ou seja, não se inicia da “estaca zero”, mas está assentado sobre o conhecimento cotidiano pré-escolar da criança e sobre suas formas de pensamento, uma vez que o processo de apropriação inicia-se a partir do nascimento.⁶ Contudo, mesmo apontando para a necessidade de o ensino formal acolher essa bagagem prévia de conhecimento, Vigotski defende que a função do ensino formal é estimular o desenvolvimento cognitivo, por meio da *ação sobre as capacidades potenciais de aprendizado da criança*, levando-a a superar as formas espontâneas de conhecimento. Mas não se trata aqui de negar o conhecimento cotidiano e muito menos de considerá-lo “inferior” ao conhecimento formal. Na perspectiva da obra de Heller (1977) e, principalmente, de Berger e Luckmann (1983), o conhecimento cotidiano deve ser considerado como a base afetivo-cognitiva sobre a qual a aprendizagem formal ocorrerá.⁷ Trata-se, então, de reconhecer sua natureza inicial, mas não final do conhecimento cotidiano, pois que ele tende a ser limitado e limitante. Trata-se de pensar sobre como os educadores devem abordar as diferenças entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar; pois eles são diferentes; trata-se, por fim, de se *refletir sobre as*

⁵ Este trecho exemplifica como Vigotski compreendia a questão da mediação nos processos de ensino-aprendizagem, bem como a sua ação na *zona de desenvolvimento proximal*.

⁶ “Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se a impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (Vigotski, 2005, p. 9).

⁷ Kostiuk (2005, p. 19-36), um dos pesquisadores da “escola psicológica russa”, liderada por Vigotski, assim descreve a questão da adequação da metodologia e dos procedimentos pedagógicos às necessidades e à bagagem de conhecimento prévio dos alunos: “Perante um terreno subjetivo favorável, estas exigências [da aprendizagem escolar] são absorvidas imediatamente e dão logo um resultado ativo. Pelo contrário, se entram em conflito com atitudes subjetivas já formadas e mais ou menos estabilizadas perante o mundo circundante, são compreendidas apenas formalmente, não ‘se fixam’ por inteiro e, portanto, não assumem nenhuma função reguladora. Ocorre com frequência que um estudante compreende estas exigências no que diz respeito aos outros, mas não as relaciona com o seu próprio comportamento”.

especificidades da educação formal: sobre sua função e sobre o que se quer alcançar com ela, no que tange à formação e transformação do ser humano e da sociedade.

Se para Heller o ser humano, para manifestar integralmente sua *essência humana*, deve, eventualmente, transcender o pensar cotidiano, para Vigotski a transcendência do conhecimento espontâneo do cotidiano e de suas formas de pensamento deve ser o objetivo do processo educativo, do ensino formal, sistematizado; somente dessa maneira pode-se expandir o desenvolvimento cognitivo das crianças. Por isso, considerando as idéias de Vigotski sobre *aprendizagem* e sobre os *níveis efetivo e potencial* de desenvolvimento (*zona de desenvolvimento potencial*), pode-se concluir que a escola deve estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, levando-as a transcender seus conhecimentos espontâneos do cotidiano, pois estes só atuam no seu nível de desenvolvimento efetivo. Para agir no *nível de desenvolvimento potencial* das crianças e impulsionar seu desenvolvimento cognitivo, o ensino/aprendizagem deve oferecer algo “a mais”, algo que as desafie e ao qual não teriam acesso no cotidiano extra-escolar.

No caso da educação musical formal, o que poderia ser esse “algo a mais”? Diante de um universo musical cotidiano tecnológico e midiático, no qual a música está fortemente associada apenas ao entretenimento, ao consumo, ao espetáculo (fama, *status*, beleza física etc.), como recuperar seu potencial formador e transformador do ser humano, sem negar ou menosprezar a bagagem cotidiana de conhecimento musical dos alunos? Como recuperar as muitas funções sociais da música (Freire, 1992), além das meras funções de entretenimento e reação física (Nanni, 2000) que têm prevalecido nas práticas musicais cotidianas de hoje?

A educação musical na perspectiva da obra de Heller, Berger e Luckmann e Vigotski

A partir da obra de Heller, pode-se conceber a música tanto como uma *objetivação da vida cotidiana* (como uma prática cotidiana funcional e pragmática, cuja natureza e objetivo, dentre tantos, seriam: entreter, emocionar, dar prazer, acalmar, amparar, acompanhar, estimular a religiosidade, dar vazão aos

afetos), como também concebê-la como uma *objetivação das esferas não-cotidianas* (como *arte*, como *forma de conhecimento*, como possibilidade de levar o homem a transformar-se positivamente, a transcender suas motivações cotidianas imediatas, para entrar em contato com sua essência universal, genérica).

Uma das reflexões que podem ser colocadas para a educação musical a partir da obra de Heller⁸ é: como se conceber a música nos programas formais de ensino musical? Ou ainda: os programas de ensino formal têm estado conscientes sobre como a música tem sido abordada? Abordá-la apenas como *prática social cotidiana* pode ser tão incorreto como abordá-la apenas como *arte*, como *prática social não-cotidiana*. Parece que a melhor opção é ver essas duas possibilidades como não excludentes, uma vez que a música pode ser, em si mesma, uma objetivação cotidiana e não-cotidiana ao mesmo tempo, dependendo não só de suas qualidades formais e estéticas, mas principalmente de seus usos e de suas qualidades simbólicas, ou seja, dos significados e sentidos que ela assume nas vidas individuais ou na vida coletiva das sociedades. Por isso torna-se necessário estudar as características do universo musical cotidiano dos alunos: porque as qualidades simbólicas, os significados partilhados e os sentidos pessoais que as músicas assumem na vida das pessoas são construídos e assimilados, inicialmente, no espaço social do cotidiano, por meio do processo de *socialização primária*. É necessário, antes de tudo, conhecer e valorizar o conhecimento musical informal dos alunos, não só para usá-lo como estratégia motivadora de musicalização, mas para entendê-lo como fenômeno social humano. Como aponta Souza (1996), a perspectiva ou o enfoque sociológico da música e das práticas musicais pode contribuir para tornar os programas formais de educação musical mais significativos não só para os alunos, mas também para que se possa compreender as inúmeras funções que a música exerce nas sociedades humanas.

Portanto, a partir das idéias de Heller e de Berger e Luckmann, os conhecimentos musicais adquiridos no decorrer do processo de *socialização primária* podem ser compreendidos como a *base afetivo-cognitiva* sobre a qual a educação musical

⁸ Outras questões podem ser levantadas a partir da obra de Heller e que não são aqui apresentadas devido às limitações de espaço: como as formas de pensamento cotidianas podem condicionar a maneira como as pessoas se relacionam com a música no cotidiano? Como as formas de pensamento cotidianas podem se relacionar com as formas cotidianas de escuta musical? Quais as possibilidades de integração no humano-genérico as práticas musicais coletivas cotidianas podem oferecer? Essas questões estão sendo discutidas no trabalho original.

formal, enquanto processo de *socialização secundária*, ocorrerá. Por ser um elemento desencadeador de experiências altamente emotivas nas crianças e jovens (Andrade, 2007; Small, 2006), a música cotidiana deve ser o ponto de partida para a educação musical (Leal, 1998).

Contudo, o conhecimento musical cotidiano dos alunos deve ser o ponto de partida do processo educacional, mas não seu ponto de chegada. Não que as formas de pensamento cotidianas e o próprio cotidiano sejam essencialmente alienantes ou inferiores às esferas não-cotidianas, de maneira alguma. Heller (1977), seguindo seu mestre Lukács, considera que o cotidiano é a fonte de toda produção humana: todas as criações ou objetivações humanas nascem do cotidiano e a ele retornam, inclusive as *objetivações não-cotidianas* como a arte. Mas, na sociedade brasileira moderna, existe a necessidade de se refletir sobre a função da escola e do ensino formal no desenvolvimento e na formação do homem, no seu *processo de humanização*, pois, nas últimas décadas, os discursos pedagógicos tenderam a esvaziar a função da escola e a supervalorizar o conhecimento e o aprendizado espontâneos/cotidianos em detrimento do conhecimento e do aprendizado formal (Duarte, 1998, 2006). Diante desse quadro, a escola ficou desautorizada a tentar ampliar a bagagem de conhecimento cotidiano dos alunos e suas formas de pensamento, pois expressões como “ensinar” ou “transmitir conhecimentos” tornaram-se carregadas de conotação negativa, pois que associadas à imposição e à hierarquização de conteúdos.

No caso da educação musical, o “algo a mais” que deve ser oferecido pelo ensino formal para promover o efetivo desenvolvimento dos alunos poderia ser a ampliação de sua bagagem musical: não porque o conhecimento musical cotidiano seja “inferior”, mas porque ele certamente é limitado, cabendo à educação formal interferir para ampliar e conduzir a formação educacional das pessoas. Não se trata aqui de defender a “educação bancária” ou o ensino como simples transmissão de conteúdos, mas sim de tomar o ensino formal como espaço para se ampliar as possibilidades de experiência estética dos alunos para além do seu conhecimento musical cotidiano, oferecendo-lhes a oportunidade de apreciar as infinitas músicas do mundo; espaço para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as práticas musicais cotidianas e não-cotidianas, espaço de reflexão sobre qual o lugar histórico, a função e os sentidos das músicas – inclusive de suas músicas cotidianas – na história da humanidade.

Acatando as idéias de Vigotski, para quem a aprendizagem, por meio da *apropriação*, é o motor

propulsor do desenvolvimento cognitivo humano, pode-se dizer que a tarefa da educação musical é também oferecer os conhecimentos e práticas musicais acumulados pela humanidade durante o percurso de sua história e que não podem ser acessados e assimilados facilmente pelos alunos no cotidiano. Isso porque, embora atualmente os meios digitais, principalmente a Internet, coloquem à disposição de todos uma infinidade de informações, é necessário não só que se saiba como buscar e encontrar tais conhecimentos como também é necessário saber que esses diferentes conhecimentos existem e estão disponíveis. Por isso não se trata de defender o ensino formal como mero espaço de transmissão de conhecimentos, mas sim de tomá-lo como espaço problematizador, espaço que desperte a consciência das pessoas sobre seu lugar (e o da música) no espaço/tempo histórico de sua sociedade.

No processo de *apropriação*, há sempre uma reelaboração ativa dos conteúdos por parte da criança, que imprime no processo de aprendizado suas características pessoais, individuais de personalidade e comportamento. Por isso, mesmo que a educação formal busque transmitir novos conhecimentos à criança, ainda assim o processo de aprendizagem não será um processo de assimilação passiva. Dentro dessa perspectiva, a transmissão de conhecimentos não é nociva, nem tampouco inibidora das capacidades criativas e de autonomia das crianças. Afinal, não se pode criar a partir do nada: é necessário sempre que se tenha uma bagagem prévia de conhecimento para que o processo criativo ocorra. Nociva seria a maneira como o processo de transmissão se dá: de maneira não-significativa, quando não se toma a bagagem de conhecimento cotidiano do aluno como ponto de partida. Por isso cabe à figura do professor, enquanto *mediador* entre os conhecimentos espontâneos/cotidianos e os novos conhecimentos, verificar a qualidade do processo: contextualizar a aprendizagem, não fragmentar conteúdos, tornar os novos conteúdos compreensíveis e com sentido para a criança etc. Devido à inaptidão de maus professores que não conseguem tornar o ensino-aprendizagem significativo, por meio do respeito e do acolhimento do conhecimento cotidiano de seus alunos, criou-se um discurso pedagógico que, por sua vez, caiu no extremo oposto, enaltecendo inconseqüentemente o conhecimento espontâneo e desvalorizando o processo educativo, o conhecimento formal, a prática sistemática e a transmissão de conteúdos (Duarte, 2006). No caso da educação musical, esse discurso promoveu críticas a trabalhos pedagógicos baseados na prática sistemática (ou do canto coral ou de instrumentos), caracterizando-os como nocivos ao desenvolvimento da

musicalidade das crianças e tolhedores de suas capacidades criativas e expressivas. Ao propor a busca da autonomia da criança na construção de seus conhecimentos, esse discurso acabou por obscurecer os objetivos e metas dos programas formais de educação musical, pois, ao considerar qualquer prática sistemática como método de “adestramento” musical, abriu espaço para que as aulas de música se tornassem meros espaços de experimentação caótica ou então espaços de entretenimento. Contudo, a partir da perspectiva da psicologia de Vigotski e de Leontiev (2004, 2005), a criança necessita de atividades sistemáticas para ampliar seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, suas capacidades e habilidades. Por exemplo: será que o trabalho sistemático – e muitas vezes até exaustivo – de se montar um coral, uma banda de sopros ou uma orquestra jovem seria nocivo e castrador das habilidades musicais das crianças? Ou o aspecto nocivo do trabalho educativo sistemático não estaria na maneira inadequada como os maus professores o utilizam em sala de aula, ao invés de estar no trabalho em si? Afinal, toda prática musical, seja ela o canto coral, a banda de música, o grupo instrumental, é muito bem-vinda, desde que tenha sentido para o aluno e que o envolva afetiva e cognitivamente.

Uma vez que o cotidiano atualmente tornou-se o espaço social do consumo inconsciente e inconseqüente e da falta de reflexão e participação real no processo de construção da sociedade (Netto; Brant de Carvalho, 2005), não parece adequado que a escola e o ensino formal deixem as crianças entregues a si mesmas, com acesso somente ao conhecimento cotidiano, sob o argumento de que assim não serão tolhidas e terão condições de construir seus próprios conhecimentos com autonomia.

Portanto, com as novas perspectivas legais para o ensino de música, o ensino público fundamental poderá ser um poderoso espaço de efetiva educação musical e resgate dos sentidos e funções primordiais da música, tais como: função de expressão emocional, prazer estético, comunicação, repre-

sentação simbólica, ritualística, tradição cultural, integração social (Freire, 1992). Sem abrir mão da prática musical (incluindo aí atividades de experimentação sonora, improvisação, composição e apreciação), a disciplina Educação Musical poderá ser, no ensino fundamental, um espaço no qual se possa discutir com os alunos, dentre outras coisas, as características das músicas que eles ouvem e gostam e por que as ouvem e gostam, além de questões como: por quem as músicas são feitas? Para quem são feitas? Por que são feitas? Como são feitas? Quando são ouvidas? Que funções exercem na vida das pessoas e na vida social em geral? Tais questões certamente ampliarão as motivações para práticas musicais diferenciadas, além das possibilidades de escuta e de apreciação musical de diferentes tipos de música.

É imprescindível que os educadores musicais reflitam sobre onde se quer chegar com a educação musical e com suas práticas. A pergunta básica pode ser: para que a educação musical é importante? Se, para “afinar-se” com os usos cotidianos atuais da música, a educação musical assumir para si a convicção de que música é apenas entretenimento, pano de fundo ou enfeite de cerimônias e festas escolares, e que os critérios de seleção de conteúdos devem ater-se ao “gosto ou não gosto”, então essa disciplina estará esvaziada de seus propósitos. É necessário que se reflita sobre as funções e os sentidos da música e das práticas musicais não só para a formação do ser humano, mas também para a sociedade como um todo, uma vez que, na atualidade, todos os produtos humanos, inclusive os culturais, tendem a se tornar meros bens de consumo, meras possibilidades de entretenimento (Mojola, 1998; Nanni, 2000) e não mais possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico. E a música pode ser muito mais que simples entretenimento: ela pode ser instrumento de formação, de educação, de desenvolvimento humano e social (Freire, 1992; Koellreutter, 1997), como atestam tantos trabalhos e projetos sociais baseados na prática musical formal (Bréscia, 2003; Joly et al., 2002; Pereira; Vasconcelos, 2007; Schmeling, 2002; Vieira; Leão, 2004).

Referências

- ANDRADE, J. P. Música e sociedade, canção popular e cultura de massas: a experiência urbana do tropicalismo e do rap na cidade de São Paulo. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/17%20anais%20SP%202007/etnomusicologia/etnom_JPAndrade.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2008.
- ANDRADE, P. E.; PRADO, P. S. T. Psicologia e neurociência cognitiva: alguns avanços recentes e implicações para a educação. *Revista Interação em Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 73-80, 2003.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BRÉSCIA, V. P. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo: PNA, 2003.
- DUARTE, N. *A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000050761>>. Acesso em: 30 dez. 2007.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.
- _____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.
- _____. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ESLINGER, P. J. Desenvolvimento do cérebro e aprendizagem. *Revista Eletrônica Cérebro e Mente*, Campinas: Núcleo de informática Biomédica da Universidade Estadual de Campinas, 25 maio 2003. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=8&texto=345>>. Acesso em: 01 jul. 2008.
- FREIRE, V. L. B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- _____. *O cotidiano e a história*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- JOLY, I. Z. L. et al. Formação de orquestras com crianças de classes populares: uma proposta para constituição da cidadania. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais... Natal: Abem*, 2002. p. 264-271. 1 CD-ROM.
- KOELLREUTTER, H.-J. O ensino de música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo Educação Musical*, Belo Horizonte: Atravez/EM-UFGM/FEA, n. 6, p. 42, fev.1997.
- KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: PSICOLOGIA e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento – Lúria, Leontiev, Vygotski e outros. São Paulo: Centauro, 2005. p. 19-36.
- LEAL, L. G. Educação musical e identificação cultural. In: LIMA, S. A. (Org.). *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998. p. 87-89.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo humano*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- _____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: PSICOLOGIA e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento – Lúria, Leontiev, Vygotski e outros. São Paulo: Centauro, 2005. p. 59-76.
- MARQUES, E. L. Tendências atuais em (nossa) educação musical. *Ictus*, n. 5, p. 17-28, dez. 2004. Disponível em:<<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/47/90>>. Acesso em: 29 jan. 2008.
- MOJOLA, C. A formação do docente de música. In: LIMA, S. A. (Org.). *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998. p. 48-53.
- NANNI, F. Mass media e socialização musical. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 109-143, abr./nov. 2000.
- NETTO, J. P.; BRANT DE CARVALHO, M. do C. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PEREIRA, E.; VASCONCELOS, M. O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 120, 2007.
- ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Aléxis N. Leontiev e a Teoria da Vida Cotidiana de Agnes Heller. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004.
- SCHMELING, A. Cantar e conviver, uma experiência com um grupo coral de adolescentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais... Natal: Abem*, 2002. p. 20-26. 1 CD-ROM.
- SMALL, C. *Música. Sociedad. Educación*. 2. ed. Madrid: Alianza, 2006. (Colección Alianza Música).
- SOUZA, J. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais... Londrina: Abem*, 1996. p. 11-39.
- _____. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VIEIRA, E. A. C.; LEÃO, E. O papel do fazer musical no ensino regular. *Úsica Hodie*, v. 4, n. 2, p. 39-51, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual. In: PSICOLOGIA e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento – Luria, Leontiev, Vygotski e outros. São Paulo: Centauro, 2005. p. 1-17.

Recebido em 09/07/2008

Aprovado em 10/08/2008

Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas

Problems about music teaching at public school

Sílvia Sobreira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
silvia-sobreira@oi.com.br

Resumo. A fim de contribuir com o atual debate sobre a Lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade da música, este ensaio apresenta algumas questões iniciais para serem discutidas. A primeira delas diz respeito ao pequeno número de registros sobre a temática na *Revista da Abem* e anais dos encontros anuais, não refletindo a situação de intensos debates. O artigo discute outros pontos, como a participação de todos os envolvidos no ensino de música nas escolas e os problemas relativos à pluralidade de concepções sobre o ensino de música. As diferentes concepções acabam por comprometer a inserção da música nas escolas, uma vez que cada concepção corresponde a metodologias e formação docentes específicas. Várias são as dificuldades para a implementação do ensino de música nas escolas da rede oficial, entre elas a falta de docentes para trabalhar na área, além do tipo de formação necessária. Os autores aqui abordados são unívocos quanto à idéia de parcerias entre as instituições formadoras e as escolas como meio de minimização dos problemas.

Palavras-chave: escola pública, políticas educativas, obrigatoriedade do ensino de música

Abstract. This paper deals with some aspects of the Law 11.769/08 that obliges the teaching of music in public schools that deserve to be considered. First of all, Abem does not publish all and every discussion held at its annual meeting about the subject. Otherwise, we have to consider the participation of everyone involved with the music teaching (in particular the public schools themselves) and the diversity of ideas about music teaching in schools. Other problems are the few teachers with sufficient experience and the type of skills necessary. Everybody agrees that the partnership between the musical institutions and the schools are essential to find the best solution.

Keywords: public school, educational policies, mandatory music teaching

Este ensaio trata da discussão sobre a obrigatoriedade da educação musical nas escolas públicas e suas implicações, tendo em vista a vigência da Lei 11.769/08. Essa temática tem sido objeto constante dos debates entre educadores, sociedade e órgãos públicos nos últimos anos.

No dia 20 de dezembro de 2004, o governo federal, através do Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro), sediou uma videoconferência entre dez estados que reuniu artistas, músicos, educadores, produtores, compositores e pessoas envolvidas com a música e a cultura em debates para a convergência de idéias na construção de uma grande política nacional voltada para a música brasileira, resultando na criação

do Fórum de Mobilização Musical, onde o item "inclusão da música no currículo escolar" ocupa o primeiro lugar em prioridade de mobilização. Em 16 de janeiro aconteceu o I Encontro do Fórum Permanente de Música de Brasília, como parte do Curso Internacional de Brasília. (Álvares, 2005, p. 60).

Conforme noticiado no *Informe Extraordinário da Abem*, enviado em outubro de 2006, a situação se apresenta com mais clareza de propósitos:

No dia 30 de maio, realizou-se o Seminário "Música Brasileira em Debate" na Câmara dos Deputados em Brasília. O evento, com o slogan "vamos pôr a música na pauta do país", foi organizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP – Núcleo

Executivo de Articulação Política). Nos participantes se incluem Deputados, Senadores, o Núcleo Independente de Músicos, Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro, Rede Social da Música, Fórum Paulista Permanente de Músicos e a Associação Brasileira de Música Independente. Várias outras Associações, incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, apoiaram tanto a iniciativa quanto a elaboração de uma agenda política para a área de música no Brasil. Entre os debatedores dos painéis estavam Ivan Lins, Fernanda Abreu, Gabriel o Pensador, o coordenador da Rede Social da Música, o Presidente do Sindicato dos Músicos da Bahia, o Etnomusicólogo Alexandre Hees de Negreiros, representantes do Ministério da Educação e Ministério da Cultura, e a Coordenadora do Núcleo Independente de Música do Rio de Janeiro.

No dia 31 de maio houve uma audiência pública no Senado, onde se aprovou a inclusão da música na Subcomissão de Cinema, Teatro e Comunicação Social do Senado. A música também foi incluída nos debates da Comissão de Educação e Cultura da Câmara e do Senado. (Abem, 2006).

Ainda no mesmo informe, são explicitadas as ações que antecederam o Seminário de 30 de maio:

Este evento começou a ser delineado em início de agosto, quando foi formado um Grupo de Trabalho (GT) com a única finalidade de preparar a audiência promovida pela Subcomissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da Comissão de Educação e Cultura do Senado. Esta Subcomissão convocou o GAP, coordenado pelo músico Felipe Radicetti (RJ), para organizar e indicar as entidades que comporiam a mesa da audiência.

Participaram da preparação do GT Educação Musical Audiência Senado, alguns membros do GAP, incluindo representantes do Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro (Déborah Cheyne, Presidente), da Rede Social da Música (Egeu Laus, Coordenador Geral) e o representante indicado da ABEM – José Nunes. Foram convidados também, a compor o GT: Cristina Grossi, Cristina Saraiva, Liane Hentschke, Magali Kleber, Marcelo Biar, Maria Isabel Montandon, Maura Pena, Ricardo Breim, Sérgio Figueiredo e Sílvia de Lucca.. (Abem, 2006).

No referido boletim extraordinário, os sócios da Abem foram informados sobre o Manifesto em prol da Educação Musical no Brasil e convocados a unir forças no intuito de conseguir adesões ao movimento. Desde então, os boletins mensais passaram a relatar todo o trâmite legal que resultou no projeto de lei apresentado pela Senadora Roseana Sarney (PMDB-MA) ao Senado Federal. O projeto 330/06 (Brasil, 2006) propõe a alteração do parágrafo 26 da Lei 9.394/96, nossa atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em 19 de agosto de 2008 o projeto passou a vigorar como lei (Lei 11.769/2008) nos seguintes termos:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2008).

O art. 2º, de que trata o veto, corresponde ao § 7º do projeto de lei: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”. Na justificativa para o veto há a alegação de que a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida. A justificativa prossegue explicitando que “esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto” (Brasil, 2008).

A justificativa para o veto comprova que o ensino de música e a educação musical no Brasil são vistos por nossos governantes sob uma ótica estreita e desfigurada de seus reais propósitos. O fato do ensino de música ser efetivado por pessoas não habilitadas pedagogicamente, embora competentes como artistas, abre espaço para inúmeras controvérsias, que não serão discutidas neste texto, mas que merecem ser debatidas no seio dos estudos da área da educação musical. Em termos legais, Fonterrada (2003, p. 263) faz uma afirmação que nos desalenta:

A profissão de educador musical não existe no Código de Profissões do Ministério do Trabalho. A educação musical não existe, também, como subárea das áreas de Artes ou de Educação, nas listas emitidas pelas agências de fomento, embora seja acolhida em alguns cursos de Licenciatura (com habilitação em música) ou de pós-graduação (como linha de pesquisa). Não há código de área, então, não entra no sistema, portanto, não existe. [...] Isso significa que não há, oficialmente, educação musical no país.

Conforme visto, a Abem encabeçou a lista de apoio ao movimento pela obrigatoriedade do ensino de música. Os informativos virtuais mensais cumpriram o papel de manter os sócios cientes dos trâmites legais. O tema também foi discutido nas reuniões que ocorreram nos encontros anuais de 2006 e 2007. Porém, a intensidade do debate não se encontra refletida nos periódicos e nos anais dos encontros, deixando empobrecido o registro histórico de um momento de tamanha importância para a educação musical em nosso país. Os informes mensais são um meio eficaz de manter os sócios a par dos eventos, mas não têm a finalidade de debater e apreciar sobre assuntos de tal relevância. Por isso,

sem desmerecer o valioso serviço prestado pelas publicações eletrônicas, as críticas feitas neste ensaio referem-se apenas à produção das *Revistas da Abem* e dos anais dos encontros anuais desta entidade.

Dos textos¹ que se referem ao assunto — Andraus (2008), Grossi (2007), Penna (2007b, 2008), Figueiredo (2007) e Fonterrada (2007), apenas os de Maura Penna tem a questão como foco central. Entretanto, não são suficientes para retratar a intensidade dos debates. A ausência de um número mais significativo de textos propicia especulações inverossímeis: a de que os educadores musicais não estariam preocupados com questões legais e a da existência de um amplo consenso a favor do então projeto de lei, motivo que justificaria a pequena quantidade de textos publicados sobre o assunto. Entretanto, sabemos que essas aparências não correspondem aos ideais da entidade, haja vista a participação de seus sócios nos debates que vêm ocorrendo e no empenho da Abem em resolver várias questões que envolvem problemas legais com professores de música.²

Campos (2006), discutindo o momento da implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN 9.394/96, também aponta a ausência de registros escritos nos periódicos e anais de encontros da Abem. A autora faz uma crítica ao desempenho da Abem com relação à ausência da entidade no que tange à consolidação das políticas nacionais. Alerta ainda que a escolha por se manter fiel ao caráter científico e não sindicalista dessa associação não deveria servir de justificativa para o “não envolvimento da Abem com o processo de elaboração e aprovação da atual LDB, bem como com a política educacional de modo geral” (Campos, 2006, p. 79). Realmente, embora o debate para a implementação da LDBEN tenha sido amplo (Penna, 2007b) entre os educadores, não são encontrados textos nos periódicos da Abem que reflitam as discussões relativas ao ensino da música naquele projeto de lei.

Fuks (2007) faz queixa semelhante ao se referir à necessidade da entidade de ter registros escritos a respeito da história da educação musical no Brasil. A autora afirma que “existe em nós uma profusão de idéias, geralmente muito boas, sem que haja qualquer preocupação em registrá-las” (Fuks, 2007, p. 1). Resta descobrir se o silêncio a respeito de

determinadas temáticas pode ser considerado um consentimento implícito ou como falta de determinação para assumir debates ou pontos de vistas conflitantes. “Agimos como se houvéssimos introjetado alguma proibição em participar e expor as nossas idéias. Mantemo-nos, na maioria das vezes, silenciosos” (Fuks, 2007, p. 4).

A ausência de um número expressivo de registros a respeito do movimento que aponto neste texto faz com que valorosas discussões se convertam em jargões ou palavras jogadas ao vento. No caso específico do dispositivo legal, não é importante a dependência da aprovação ou não do projeto de lei, mas a constante discussão sobre a problemática do ensino obrigatório da música nos textos dos periódicos da entidade para que não se denote ausência de compromisso ou interesse.

Não se trata de constatar ou não se há envolvimento, mas se esse envolvimento deveria estar presente nos textos de nossas revistas de forma a produzir registros históricos da participação da Abem nas lutas políticas em prol da educação.

Observando a ausência de tal problemática refletida nos textos de nossa entidade, passo a apresentar alguns pontos como contribuição para o debate.

Um problema crucial é aquele que nos remete à questão da participação de todos os envolvidos no ensino musical nas escolas. O debate envolveu músicos atuantes na mídia, entidades musicais diversas, políticos e educadores musicais, mas causa estranheza a ausência de representantes das escolas públicas. O *locus* de efetivação das propostas não foi presença efetiva nos debates, fazendo pressupor que o consenso podia não ser tão amplo como se aparentava e que o dispositivo legal seria imposto às escolas, e não resultado de suas demandas.

Um grande número de educadores denuncia que a implementação de leis é insuficiente para mudanças estruturais (Beineke, 2004; Figueiredo, 2005; Lima, 2003; Penna, 2007b, 2008). Lima (2003, p. 85), por exemplo, destaca que

enquanto o ensino não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir de suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será

¹ A data de entrega deste artigo coincide com a data da realização do XIII Encontro Regional da Abem Centro-Oeste, com temática do ensino da música prevista para os debates. Portanto, a simultaneidade de datas não permitiu que os resultados desse encontro fossem mencionados no texto.

² Para maiores esclarecimentos a respeito da atuação da Abem, consultar o artigo de Sérgio Figueiredo (2007).

superficial e insatisfatória. [...] Não basta a lei. Um bom ordenamento legislativo, para obter sustentação, exige a inclusão e a integração de ações e vivências dos seus educadores, das instituições, dos músicos, das entidades de classes e das políticas de ensino [...].

Essa opinião também é compartilhada por Penna (2007b), que defende a existência de outras maneiras de se efetivar um ensino de música de qualidade. A autora alerta que

[...] diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais brasileiros, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais, do que atos legais de alcance nacional, mas que correm o risco de não resultarem em efeitos concretos sobre a prática pedagógica nas escolas. (Penna, 2007b, p. 1).

Penna (2008, p. 61) também indaga “se são realmente de nosso interesse determinações da sociedade política que não tenham condições de ter reflexos efetivos na sociedade civil”. Há educadores (Fernandes, 2008) que não concordam com as opiniões acima, apontando que o movimento sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas representou um anseio coletivo.

A eficácia da implementação do ensino de música dependeria, entre outros fatores, de algum tipo de aproximação, visando ampliar o conhecimento a respeito do ensino de música naqueles contextos e favorecendo a inserção da música como disciplina. Tal preparo nos remete a outro problema: o valor que é atribuído ao ensino de música na escola depende da concepção vigente a respeito das funções da música na formação do indivíduo.

A grande incidência de escolas que escolhem Artes Plásticas (Fernandes, 2008; Penna, 2003; 2008) como disciplina em vez de escolher a Música, por exemplo, denota acomodação e falta de conhecimento a respeito do ensino da música e de seu valor intrínseco. Sendo assim, torna-se necessário apresentar aos profissionais da escola e à sociedade as concepções de música que defendemos e queremos que sejam difundidas. Entretanto, uma análise sucinta a respeito das distintas concepções nos mostra uma série de conflitos como os que passo a descrever.

Das concepções sobre o ensino de música

Emerge nas entrelinhas do movimento pela

obrigatoriedade do ensino de música, e também na fala dos participantes nos debates, um tipo de concepção sobre o ensino de música repudiada por um grande número de autores.

Na página inicial do *site* “www.queroeducacaomusicalnaescola.com” é utilizada a expressão *a volta* da educação musical nas escolas. Volta é retorno a algo já ocorrido. Nesse caso, pode significar o retorno ao Canto Orfeônico, freqüentemente criticado em nossos dias, mas que representou a efetiva inclusão da música no currículo. Não cabe aqui questionar o trabalho proposto por Villa-Lobos, mas parece bastante óbvio que os educadores não querem a repetição daquele modelo didático. Porém, aparentemente, quando a sociedade clama pela *volta* da música nas escolas, é esse, muitas vezes, o modelo esperado ou subentendido. Ressalte-se que no encontro realizado pelo GAP,³ no Rio de Janeiro, para discutir a obrigatoriedade do ensino de música, o ex-senador Saturnino Braga, na abertura do evento, fez fortes alusões à importância do Canto Orfeônico em sua formação pessoal, salientando que seria benéfica a *volta* daquele modelo de ensino.⁴

Embora Fernandes (2008) mostre que essa *volta* se refira não ao Canto Orfeônico, mas ao que era a norma já no Segundo Império – disciplina obrigatória no currículo das escolas públicas – posso apontar a certa probabilidade dos educadores em investir no canto coral como possibilidade metodológica única para o ensino musical na rede pública, alegando que sua aplicação não exige maiores custos. Essa preocupação se justifica uma vez que os princípios contemplados na prática coral se confundem com as definições da música presentes na justificativa do projeto:

A Música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças, jovens e adultos.⁵

Além de problemas específicos como esse, é possível apontar outros, também ligados às concepções discutíveis sobre a música, como, por exem-

³ Encontro realizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) no Centro Cultural do Banco do Brasil do Rio de Janeiro (CCBB-RJ) em 27 e 28 de março de 2007. O debate contou com a participação de músicos, políticos, educadores e demais membros da sociedade. Conferir em: <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>.

⁴ Essa fala, entretanto, foi descartada do resumo no site oficial do evento.

⁵ Conferir em: <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>.

plo, a justificativa de seu ensino como ferramenta facilitadora da aprendizagem de outras disciplinas, elemento socializante ou terapêutico, ensinamento acessório, entretenimento útil para alegrar o ambiente e festividades escolares, entre outras concepções tão limitadas e equivocadas quanto as descritas.

Duarte (2006) discorre sobre as representações romantizadas a respeito da música por parte também dos professores de música. Segundo a autora, esse tipo de visão em nada facilita a compreensão sobre a função da música na escola “pois nega a negociação presente em qualquer trabalho de produção de conhecimento” (Duarte, 2006, p. 59). As concepções idealizadas prejudicam e desvalorizam o trabalho docente, impedindo a construção do que poderíamos considerar como uma “identidade no âmbito escolar para a educação musical” (Beineke, 2004, p. 36).

Pode ser que muitos educadores tenham se omitido em criticar o projeto de lei por mera acomodação ou por estarem também imbuídos dessas visões equivocadas a respeito do ensino de música. Nessas concepções subentende-se que a presença do ensino da música, por si, traria benefícios que justificariam a sua obrigatoriedade. Mas será que a obrigatoriedade seria benéfica ao ensino da música? Que outras concepções musicais e pedagógicas poderiam nortear parlamentares, profissionais da educação e sociedade em geral na defesa do ensino da música? Com a implementação da lei, há disposição para enfrentar os embates e decidir a respeito das metodologias a serem aplicadas?

O problema é que essas concepções utópicas nunca ajudaram a efetivar a presença da música nas escolas. Se há um consenso social e político de que o ensino de música seja tão importante e merece lugar específico na formação escolar, por que ainda temos tantos problemas para que ela seja contemplada nos concursos públicos como área específica? Após 11 anos de promulgação da LDBEN, constata-se que a maior parte dos concursos ainda busca o perfil do professor polivalente. Não seria melhor concentrar as energias na luta para uma modificação legal que estipule que os concursos para professores de artes contemplem provas específicas para cada modalidade?

Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto como ensinamento acessório não incorporado à totalidade curricular, quando comparado a áreas bem mais estruturadas, o que inviabiliza uma atuação funcional eficiente. (Lima, 2003, p. 84).

Infelizmente, a citação acima não parece condizer com a da sociedade, nem dos profissionais de outros campos da educação. Acredito na urgência de uma discussão na qual se apontem possibilidades e formas diferentes de se conceber a educação musical, buscando resultados mais realizadores para a sociedade e não só para uma atividade musical funcional da escola.

Por outro lado, nós, profissionais do ensino de música, temos que admitir ainda o nosso distanciamento com relação às outras áreas da educação. Essa é uma grande dificuldade para as mudanças efetivas, como aponta Figueiredo (2005, p. 25), ao assinalar que “em muitas situações temos falado para nós mesmos, e nossos argumentos ainda são desconhecidos de muitos profissionais de educação”. O autor ainda considera que os “desencontros conceituais apontam para um isolamento nas ações de profissionais da música e das artes dificultando a formação de massa crítica que possa apresentar propostas mais contundentes para o estabelecimento de novos referenciais para a compreensão das artes na educação” (Figueiredo, 2005, p. 25). O descompasso entre as áreas da educação geral e da educação musical é apontado também por Luedy (2006, p. 106), ao alertar sobre as consequências de uma educação musical amparada em um “campo discursivo supostamente neutro e desinteressado, ou estritamente técnico”. Há urgência em repensarmos os processos pedagógicos em música e suas implicações políticas, sociais e culturais.

Mudar a concepção da música como atividade periférica demanda esforço dos educadores musicais, mas sem resolvermos esse problema não podemos acreditar que a obrigatoriedade do ensino de música tenha efeitos positivos.

Sobre o professor da escola pública

O fato do ensino de música, nos dispositivos da atual Lei 11.769/08, ser facultado a músicos pedagogicamente não habilitados, nos remete à pergunta de Penna (2007a, p. 51): “Para que uma licenciatura em Música, então?”; conforme a autora, “isso parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente [...]”.

A Lei 11.769/08 não defende a exclusividade do educador musical para ministrar o ensino da música. Isso não sugere a exclusão desse profissional, mas impõe a nós, profissionais dessa área, uma preocupação pertinente, pois haverá sempre demanda para atuação especializada no ensino da música. A formação docente desses profissionais que atuarão

nas escolas públicas é preocupação vigente, ressaltando a carência de professores para realizar esse trabalho específico:

[...] embora haja um considerável aumento de iniciativas e bons projetos, ainda não há uma política nacional firmemente sedimentada que ampare o retorno da música às escolas, e nem profissionais habilitados em número suficiente para levar adiante esse projeto. (Fonterrada, 2007, p. 29).

Sabemos da carência de professores para atuar nas escolas da rede pública. A maior parte dos alunos formados nas licenciaturas em música não leciona em escolas públicas (Penna 2002, 2003, 2008; Beineke, 2004; Santos, 2005). A evasão se justifica por um rol de problemas. Salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música iniciam a enumeração das possíveis causas.

Um dos caminhos apontados pelos educadores é o da aproximação e trabalho colaborativo com as escolas formadoras e professores atuantes no ensino público (Bellochio, 2003; Figueiredo, 2005; Penna, 2007b, 2008; Marinho; Queiroz, 2007a, 2007b). Esse tipo de parceria proporcionaria uma nova concepção sobre o ensino da música (Figueiredo, 2005).

O empenho das instituições formadoras em constituir parcerias com as escolas da rede pública poderia ser visto como uma forma de aprimorar a formação docente inicial, mas também de propiciar a formação continuada daqueles que já atuam naqueles contextos:

É preciso investir em projetos integrados entre as várias instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é via investigação-ação educacional em pesquisas compartilhadas. Abre-se assim a possibilidade de que os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os regentes nas turmas de estágios. (Bellochio, 2003, p. 23).

Pode-se afirmar, portanto, que existe um consenso a respeito dos caminhos para viabilizar um ensino de qualidade: estreitar os laços das instituições formadoras com as escolas públicas. Esse tipo de parceria permitiria, como sugere Santos (2005, p. 50), “fechar o círculo entre o nível superior (graduação e pós-graduação) e básico, fazendo circular entre esses níveis questões decorrentes de uma reflexão-em-ação”.

No debate ocorrido no Rio de Janeiro e já mencionado neste texto, Sérgio Figueiredo, atual presidente da Abem, alertou para a impossibilidade de implementar o ensino da música sem investimentos em recursos humanos e materiais. Por outro lado, se levarmos em consideração que as escolas não serão reformadas e que também não serão oferecidas verbas extras para viabilizar a obrigatoriedade do ensino da música, cabe a nós buscar estratégias que viabilizem o ensino de música a partir da realidade de cada escola. Nesse sentido, a questão da formação docente deverá ser estruturada para poder atender a essa demanda específica. Essa é uma tarefa difícil, mas algumas possibilidades têm sido apontadas. Uma delas, já mencionada nesse texto, está relacionada às parcerias das instituições universitárias com projetos envolvendo a escola pública em vários seguimentos da formação docente. Nesse sentido, já ocorrem iniciativas do governo, como é o caso do projeto Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Capes, que oferece bolsa para professores da universidade, da escola e para os alunos de licenciatura envolvidos, estimulando o estreitamento dos laços entre universidades e escolas públicas.

Não existem soluções únicas que possam garantir resultados iguais, todos sabemos. No debate acima mencionado, esse assunto foi abordado:

As professoras Luciana Del Ben e Vanda Freire enfatizaram que não é possível pensar em uma única proposta ou formato de ensino, ou mesmo em um currículo único a ser desenvolvido em âmbito nacional. Isso iria em direção contrária à atual legislação educacional brasileira, que reconhece a autonomia das escolas na elaboração de seus projetos político-pedagógicos. Vanda Freire destacou ainda que a educação musical escolar no Brasil deve ser múltipla, aproveitando as experiências já existentes e observando as diferentes experiências dos próprios alunos na formação musical e a diversidade que caracteriza nossa cultura. A valorização da diversidade também foi fortemente defendida pela compositora e professora Silvia de Lucca.⁶

Os espaços são distintos e uma escola nunca será igual a outra. Nem mesmos as turmas dentro de uma mesma escola serão iguais e, portanto, não existe um caminho único, sendo essa opinião consenso entre vários educadores: Figueiredo (2005), Penna (2007b), Santos (2005). Entretanto, alguma diretriz deve ser assumida. Por essa razão, impõe-se a necessidade de uma busca dos elementos que tenham determinada frequência (Bellochio, 2003) nos projetos considerados bem sucedidos. É preciso

⁶ Conferir em: <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com>.

encontrar alguns princípios de validade para os educadores, ou seja, “repertoriar” os saberes da prática profissional do educador musical, construindo saberes específicos para a área” (Bellochio, 2003, p. 23). Isso não significa assumir um currículo único, mas procurar identificar elementos comuns norteadores para os professores em seu trabalho.

Finalmente, existe ainda uma precaução a ser tomada para evitar que surjam cursos de formação nos moldes implementados pelo Sema⁷ ou das licenciaturas curtas promovidas durante a implementação da Lei 5.692/71, pois já se sabe que os resultados daquelas políticas são discutíveis: capacitação aligeirada para preencher os novos cargos.

Conclusão

A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da rede pública é um tema que merece ser debatido mais amplamente nos periódicos de nossa entidade, de maneira a ser o reflexo desse momento histórico da educação musical no Brasil. Devemos

nos antecipar às problemáticas previstas, evitando a discussão sobre as dificuldades somente depois da efetivação da Lei 11.769/08.

As parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas, buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical. A proximidade com as escolas também se justifica por permitir um modelo de formação docente em estreita conexão com as demandas daquele contexto.

O momento instiga a união de esforços para compreender melhor a realidade das escolas públicas e discutir projetos que possibilitem um salto qualitativo no ensino de música nesses contextos, evitando que equívocos cometidos no passado sejam repetidos. Pelo exposto, defendo o posicionamento dos membros da Abem como participação efetiva na história da educação musical deste país, seja nas publicações ou nos anais dos seus eventos.

Referências

- ABEM. *Informativo eletrônico extraordinário da Abem*. out. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/informativos.html>>. Acesso em: 20 ago. 2008.
- BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado 330/2006. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2006. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/getHTML.asp?t=12183>>. Acesso em: 20 ago. 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 ago. 2008.
- ÁLVARES, S. L. de A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 57-64, mar. 2005.
- ANDRAUS, G. C. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.19, p. 65-75, mar. 2008.
- BEINEKE, V. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 35-41, mar. 2004.
- BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- CAMPOS, G. M. de C. A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical – Abem (1991 a 2003). In: Encontro Anual da ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006. p. 76-81. 1 CD-ROM.
- DUARTE, M. de A. Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 59-66, set. 2006.
- FERNANDES, J. N. Chuva e evaporação: as políticas públicas de formação do professor de música para a educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4.; ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2007, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2008. p. 8-30.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-32, mar. 2005.
- _____. Olhando o presente e delineando o futuro da Abem. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.16, p. 31-38, mar. 2007.
- FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2003.

⁷ Superintendência de Educação Musical e Artística: órgão responsável pela normatização e qualificação profissional durante a implementação do Canto Orfeônico.

- _____. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.
- FUKS, R. Abem e professores de música – diálogo quebrando o silêncio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007. 1 CD-ROM.
- GROSSI, C. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina Arte. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.16, p. 39-48, mar. 2007.
- LIMA, S. R. A. de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 81-85, mar. 2003.
- LUEDY, E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 101-107, set. 2006.
- MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre. n. 17, p. 69-76, set. 2007a.
- _____. Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007b. 1 CD-ROM.
- PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set 2002.
- _____. Apre(en)dendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 9, p. 71-80, set. 2003.
- _____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007a.
- _____. Conquistando espaços para a música nas escolas: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007b. 1 CD-ROM.
- _____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, mar. 2008.
- SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, mar. 2005.

Recebido em 15/07/2008

Aprovado em 10/08/2008

A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”

Music Education in the preparation of early childhood educators not specialized in music: a study with workshops from the program “LEM: Play and Sing”

Aruna Noal Correa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
arunanoal@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
claubell@terra.com.br

Resumo. Esse artigo apresenta parte de uma dissertação de mestrado vinculada à linha de pesquisa Educação e Artes do PPGE/UFSM e ao grupo de estudos e pesquisas Fapem/CNPq. O objetivo de pesquisa focalizou a investigação acerca do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, no formato de oficinas de música, buscando verificar suas contribuições na constituição da formação musical e pedagógico-musical de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM que participaram de, pelo menos, seis meses desse trabalho formativo, as quais foram denominadas *oficinandas*. Optou-se pela pesquisa qualitativa tendo a entrevista semi-estruturada, individual e em grupo, como o principal instrumento de coleta dos dados. Participaram quatro alunas ainda em formação inicial e quatro ex-alunas da Pedagogia. Neste texto apresenta-se esse programa e salienta-se a sua relevância como espaço músico-formativo na formação inicial de professores não-especialistas em música. Ainda, destaca-se que iniciativas como essas devem ser incentivadas na formação dos unidocentes.

Palavras-chave: educação musical, oficinas de música, formação de professores não-especialistas

Abstract. This article presents a part of a master's dissertation, linked to the research line Education and Arts from the PPGE/UFSM and the group of studies and research Fapem/CNPq. The main objective was to investigate about the “Program LEM: Playing and Singing”, in the form of music workshops, seeking to emphasize its contributions in the formation of musical and teaching-musical by students and former students of Pedagogy/UFSM, which are called up “workshoppers”. The qualitative research was chosen using the semi-structured interview, individually and in groups, as the technique of research. Attending four students and four former students of Pedagogy. This text presents itself this programme and it is stressed its importance as an area musician-training of teachers in the initial non-specialists in music. Still, it is pointed out that initiatives like this should be encouraged in unidocent forming.

Keywords: music education, music workshops, no-specialists training teachers

O presente artigo decorreu da pesquisa em nível de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM. A mesma foi denominada *Programa LEM: Tocar e Cantar*: um estudo

acerca de sua inserção no processo músico-formativo da Pedagogia/UFSM,¹ e está vinculada à linha de pesquisa Educação e Artes e às reflexões do grupo de pesquisa Fapem,² mais especificamente sobre a temática de formação e práticas docen-

¹ Pesquisa financiada pela DS/Capes no período de 2006 a 2007.

² Grupo de estudos e pesquisas em Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – Fapem/CNPq.

tes de professores não-especialistas em música.

O “Programa LEM: Tocar e Cantar” possui características pioneiras no país no que condiz à formação complementar musical e pedagógico-musical oferecida na formação de unidocentes. Constituído como uma das ações desenvolvidas pelo Laboratório de Educação Musical – LEM, um espaço do Laboratório de Metodologia do Ensino – Lamen, vinculado ao Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação – MEN/CE, da Universidade Federal de Santa Maria, objetiva, em especial, estimular os futuros professores unidocentes ao trabalho reflexivo com música.

O Laboratório de Educação Musical integra projetos de ensino, extensão e pesquisa relacionados ao processo músico-formativo de professores em formação inicial e continuada, organizando-se em quatro linhas de ação divididas em: atividades de ensino,³ encontros do grupo de pesquisa – Fapem, na realização do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, e na efetivação do “Programa SOM”.⁴ Estabelecido no Centro de Educação em uma sala⁵ específica para as atividades musicais e pedagógico-musicais, é equipado com materiais disponíveis aos professores em formação inicial da Pedagogia e Educação Especial, da Licenciatura em Música e de professores em serviço.

Ao investigar as contribuições do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, em seu formato de oficinas de música, na constituição da formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes, sob o ponto de vista de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM, procuramos ressaltar a necessidade de qualificação dessa natureza para os unidocentes em formação inicial, visto que o que se vivencia na Pedagogia/UFSM tem trazido resultados positivos nas práticas educativas com música nas escolas.

São poucos os estudos produzidos no país abordando o tema oficina de música na formação de professores, principalmente em relação ao seu campo pedagógico e à vinculação com a formação inicial de unidocentes, como é o caso das oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Algumas pesquisas que possuem relação com essa temática são: Stein (1998), Almeida (2005) e Queiroz e Marinho (2006), que realizaram suas investigações voltadas a oficinas de música em espaços externos à universidade, direcionando ao ensino não-formal. Os pesquisadores Campos (1988) e Fernandes (1993), por outro lado, analisaram o contexto histórico das oficinas de música no Brasil. Do ponto de vista de oficinas de música atreladas a laboratórios de ensino como as do Programa LEM, não foram encontradas referências no contexto da literatura brasileira.

A realização da pesquisa

Metodologicamente, optamos por desenvolver um estudo de caso, principalmente, por abranger como objeto de estudo o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, que nos despertou interesse por suas peculiaridades e seu contexto (Stake, 1999), nos levando a compreendê-lo a partir de múltiplas perspectivas provenientes do ponto de vista daquelas unidocentes que vivenciaram as oficinas de música durante seu processo de formação inicial na Pedagogia/UFSM.

A pesquisa tratou de um estudo intrínseco de caso (Stake, 1999), no qual os dados obtidos determinaram resultados correspondentes ao próprio objeto de estudo. De acordo com Stake (1999, p. 17, tradução nossa), “em um estudo intrínseco, o caso está pré-selecionado [...] Se é possível, devemos [...] identificar um possível informador e [contar] com atores (as pessoas estudadas) dispostos a dar sua opinião [...]”.

³ As atividades de ensino contemplam disciplinas oferecidas por e nesse espaço. Na Pedagogia abrange as disciplinas citadas no texto, na Licenciatura em Música, Didática da Música I e II e Estágio Supervisionado I, II, III, IV, e na Educação Especial, a disciplina de Educação Musical.

⁴ Programa de Ensino e Extensão, organizado de forma compartilhada entre alunas de Pedagogia, Licenciatura e Bacharelado em Música e a comunidade educacional de Santa Maria. É voltado, em especial, à formação contínua de professores que atuam nas escolas da rede pública de ensino. Seu principal objetivo é formar, assessorar e orientar profissionais e instituições em ações direcionadas a prática musical escolar e não-escolar, abrangendo diferentes contextos e situações de ensino de música.

⁵ O espaço é amplo, constituindo-se em dois ambientes. O primeiro é destinado aos alunos, em geral, e a bolsistas. Também é utilizado para consultas em dois computadores, que possibilitam o acesso à Internet e, ainda, a arquivos com textos e projetos organizados no próprio LEM ou da área da educação musical e educação. Esse local possui uma biblioteca especializada em educação musical, com livros, dissertações, teses, artigos, relatórios de estágio, arquivos em áudio, discografias (em formato de CDs), instrumentos musicais, como xilofones, metalofones, teclados, tambores, violões etc. O espaço destinado às aulas dos cursos mencionados, mais amplo, abrange cadeiras e mesas suficientes para uma turma de, em média, 25 alunos, com um variado acervo de instrumentos confeccionados por acadêmicas(os) a partir de material alternativo, como chocalhos, reco-recos, tambores, tubos, quadro branco etc. Além disso, possui dois aparelhos de som estéreo, ar-condicionado, máquina fotográfica, gravador de áudio, dentre outros materiais colocados à disposição dos alunos da instituição interessados tanto em pesquisar no próprio laboratório quanto em levá-los para sua prática educativa em escolas e outros espaços.

Como instrumento de coleta dos dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada individual (EI⁶) e a entrevista semi-estruturada em grupo (EG⁷). A amostra das entrevistadas na pesquisa foi determinada, de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 70), pela pesquisa qualitativa “[...] apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” sobre determinado objeto de estudo, o que de fato ocorreu nessa investigação. Ainda, a amostra da pesquisa foi *não-probabilística* (Laville; Dionne, 1999), visto que alguns critérios, como ser aluna ou ex-aluna da Pedagogia, ter sido oficinanda, no mínimo, por seis meses e estar atuando em sala de aula foram requisitos utilizados para a seleção das entrevistadas.

Para a realização da pesquisa, a partir dos critérios já mencionados, contamos com a participação direta de quatro alunas e quatro ex-alunas do curso de Pedagogia da UFSM. Durante a realização das entrevistas individuais, cada entrevistada sugeriu um nome fictício para que fosse possível manter o anonimato durante as análises, sendo estes: Loreta, Cora, Ane, Flora, Adélia, Ananda, Cibele e Letícia. No total, foram oito sessões de entrevistas semi-estruturadas individuais, que, após serem transcritas, geraram pautas descritivas contendo os principais pontos dialogais que facilitaram a visualização das narrativas. Após a organização dessas entrevistas, foi realizada uma sessão de entrevista semi-estruturada em grupo (Bauer; Gaskell, 2002) com tópicos dialogais específicos resultantes de pontos destacados da análise realizada nas entrevistas individuais. Ainda, foi mantido pelas pesquisadoras um diário de campo (DC) com anotações gerais sobre o desenvolvimento da pesquisa. Ao final, os dados foram organizados em um caderno de entrevistas (CEn).

A análise dos dados ocorreu concomitantemente à sua coleta, o que resultou em um modelo misto (Laville; Dionne, 1999), no qual as categorias foram sendo construídas no decorrer da pesquisa, a partir do que se evidenciava e se destacava, com relação à temática das narrativas das oficinandas entrevistadas. Algumas categorias emergiram dos objetivos da pesquisa, tais como as concepções, contribuições e necessidades formativas musicais, que serviram como guia inicial para o desenvolvimento do cruzamento dos dados com o referencial teórico estabelecido.

A análise dos dados foi feita por meio de uma análise qualitativa de conteúdo, segundo Laville e Dionne (1999, p. 228), determinada pela *construção interativa* de uma explicação, principalmente, porque essa modalidade, na perspectiva destes autores,

[...] não supõe a presença prévia de um ponto de vista teórico. O processo de análise e interpretação é aqui fundamentalmente interativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. (Laville; Dionne, 1999, p. 227).

A análise gerou um diálogo entre dados empíricos e teóricos, na qual destacamos a possibilidade de compreensão de um programa de formação musical e pedagógico-musical desenvolvido no formato de oficinas de música desenvolvido para a formação de professores unidocentes.

O processo músico-formativo na Pedagogia/ UFSM: contexto geral

Compondo uma das exceções do Brasil, no que tange à formação inicial musical em curso de pedagogia, o curso da UFSM⁸ contempla em sua matriz curricular, desde 1984, disciplinas, de caráter obrigatório, voltadas a essa área do conhecimento. Inicialmente, compunha a matriz curricular desse curso uma disciplina que totalizava 90 horas/aula, denominada Metodologia do Ensino da Música⁹ (MEN 344 para a habilitação em séries iniciais e MEN 351 para habilitação em pré-escola).

Em decorrência da reestruturação curricular, no ano de 2004, essa disciplina foi reorganizada em duas disciplinas, a saber, Educação Musical I (MEN 1043, no quinto semestre) e Educação Musical II (MEN 1047, no sexto semestre), ambas com 45 horas/aula. Em 2007, em função da readequação curricular às Diretrizes Nacionais para a Pedagogia – Resolução CNE/CP 1/2006 (Brasil, 2006) –, as disciplinas passaram a ser nomeadas de Educação Musical (MEN 1180, no sexto semestre) e Educação Musical para a Infância (MEN 1189, no sétimo semestre) com 60 e 30 horas/aula respectivamente.

Além da estrutura curricular do curso, da formação musical e pedagógico-musical curricular vol-

⁶ A entrevista semi-estruturada individual realizada com cada uma das oficinandas envolvidas na pesquisa, foi identificada durante a análise dos dados a partir da sigla EI.

⁷ A entrevista semi-estruturada em grupo foi identificada pela sigla EG na análise dos dados.

⁸ O curso de Pedagogia e a matriz curricular, que serão referidos neste texto, são de turno diurno.

⁹ As disciplinas estão lotadas no Departamento de Metodologia do Ensino – Centro de Educação desde a sua criação.

tada a acadêmicas(os) da Pedagogia, foi sendo construída uma perspectiva de trabalho compartilhado com a Música – Licenciatura, que viesse a complementar e expandir a formação musical e pedagógico-musical obrigatória. Ao justificar a proposta de implementar atividades que integrassem esses cursos, Pedagogia e Música – Licenciatura, Bellocchio (2002, p. 43) aponta que

particularmente, ao longo de meu exercício profissional na formação superior pude perceber um distanciamento entre os cursos universitários, no caso as Licenciaturas em Música e em Pedagogia. De certa forma, é como se um funcionasse independentemente do outro, ainda que seja notório que a prática profissional posterior implicará a necessidade de aproximação de saberes e realizações, no espaço da sala de aula, entre os profissionais dos cursos referidos. Buscando romper com esse distanciamento (racionalismo), empreendo ações na formação inicial que aproximem a formação de pedagogos e licenciandos em Música ou, referidos de outra forma, professores unidocentes não especialistas em Música e professores especialistas.

Em conseqüência, elaboramos um trabalho colaborativo entre cursos, com licenciandos e professores da Licenciatura em Música e da Pedagogia. Assim, em meio a estruturas e reestruturções curriculares, no primeiro semestre de 2000, iniciamos as atividades musicais de ensino de flauta doce na disciplina Metodologia do Ensino para as Séries Iniciais¹⁰ e, no segundo semestre, foi organizado um grupo vocal. Essas atividades foram consideradas o embrião do que viria a constituir-se o “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

O “Programa LEM: Tocar e Cantar” e as oficinas de música

Foi a partir do ano de 2000 que as atividades colaborativas entre os cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia organizaram-se em oficinas¹¹ de formação musical e pedagógico-musical para professores não-especialistas em música, sobretudo os que estão em processo de formação inicial para atuação docente, os quais exercerão suas atividades nos primeiros anos da educação básica, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação ao conceito de oficinas, na área da educação e educação musical, são poucos os estudos que as definem, o que resultou na dificuldade de encontrarmos uma definição condizente com

as práticas desenvolvidas no âmbito do LEM. Corrêa (1998) define oficina de ensino como sendo uma atividade vinculada à questão da dialogicidade, prática de trabalho enfatizada por Paulo Freire. Para Corrêa (1998, p. 151) a oficina é

[...] um campo aberto, uma terra de quem dela queira servir-se, cultivá-la e fazê-la avançar até uma espécie de “ecossistema” de saberes. A oficina passa a constituir-se numa busca de modos de conhecer que não provoquem a negação total do que um indivíduo sabe, daquilo que vive, daquilo que os que amam sabem, do saber que o rodeia, constituindo-se em práticas que tenham a ver com alegria de viver, e não com a sujeição a tecnologias pedagógicas que o querem outro, um outro que ele não quer ser.

Outrossim, a utilização do termo “oficina de música”, de acordo com Paz (2000, p. 234), pode seguir duas diferentes vertentes. Enquanto metodologia de ensino está fortemente ligado a uma proposta pedagógica vinculada de alguma maneira à música contemporânea, e como procedimento metodológico, abarca atividades práticas voltadas para a docência que implica modos diferenciados de potencializar o desenvolvimento dos envolvidos no trabalho.

Paz (2000, p. 246), ao tratar do tema oficina de música, comenta que a organização de atividades no formato de oficinas “[...] é muito livre e não pode ser padronizado. A ênfase é sempre dada ao trabalho do aluno; o professor atua como um estimulador sensível [...], na direção de explorar o potencial daqueles que as procuram. Entretanto, “[...] uma caracterização *ipsis litteris* da metodologia da Oficina de Música só é viável quanto as suas características mais gerais” (Paz, 2000, p. 247).

A definição de procedimento metodológico de oficina contempla a idéia central de oficinas de música oferecidas pelo LEM. Dessas oficinas podem participar em especial acadêmicas(os) das Licenciaturas em Pedagogia e Educação Especial e da Licenciatura em Música. Geralmente, estes últimos envolvem-se com a docência em espaços formativos alternativos ao da sala de aula tradicional, e nas oficinas de música do LEM exercem a docência como oficineiros,¹² entretanto, participam também ativamente como oficinandos.¹³ Alguns acadêmicos de diferentes cursos da UFSM as procuram como um complemento para a sua formação profissional. Outros,

¹⁰ Uma das habilitações em Pedagogia oferecidas pela UFSM até 2004.

¹¹ Oficinas oferecidas, a partir de então, gratuitamente aos interessados, sem critérios de seleção.

¹² O termo “oficineiro” é utilizado, baseando-se na dissertação de Almeida (2005), referindo-se àquelas pessoas que ministravam as oficinas de música compreendidas em sua pesquisa.

¹³ O termo “oficinando” é utilizado, baseando-se na dissertação de Almeida (2005), referindo-se às pessoas que participavam das oficinas de música compreendidas em sua pesquisa.

tais como alguns funcionários da instituição e pessoas da comunidade em geral, as procuram como possibilidade de socialização.

Em 2003,¹⁴ a partir do trabalho que estava sendo construído, organizamos o “Programa LEM: Tocar e Cantar”.¹⁵ Nessa época, o programa alcançou uma dimensão maior com o acréscimo das oficinas de violão e percussão, ampliando as modalidades de instrumentos ofertados. Cada oficina tinha um ou dois encontros semanais, com duração de 1h15, no espaço do Laboratório de Educação Musical, no horário entre os turnos da manhã e tarde.

De acordo com Bellochio, Cunha e Pimenta (2003, p. 168), as oficinas, a partir de processos de “planejamento, ações, observações, reflexões e replanejamentos”, que aconteceram através de reuniões e estudos, visando ao acompanhamento e ao desenvolvimento musical e pedagógico-musical de futuros profissionais da educação viabilizaram

o contato com um instrumento [musical], notação musical, técnicas de execução do instrumento e as discussões feitas sobre as práticas entre os acadêmicos de ambos os cursos e os orientadores, (o que) tem aberto caminhos para um trabalho onde a Educação Musical vem se tornando mais concreta para os futuros profissionais da educação, tanto da Pedagogia como da Educação Musical.

Atualmente, o programa abrange oito oficinas. Dessas, seis são oferecidas semanalmente nos horários alternativos aos das aulas, ainda com duração de 1h15, sendo as oficinas Flauta Doce, Canto Coral, Grupo Vocal CE – Canta, Violão, Percussão, Grupo Instrumental, Linguagem e Apreciação Musical. A oficina Vivências Musicais é voltada para as acadêmicas da Pedagogia e é oferecida em conjunto com a disciplina Educação Musical, e a oficina Construção de Instrumentos Musicais é oferecida em módulos.

Em função da diversidade de participantes nas oficinas estabeleceram-se, como contribuições, inúmeras experiências frente à música e, conseqüentemente, pontos de vista musicais diferenciados. Isso fez com que as oficinas se caracterizassem como espaço formativo complementar, pela possibilidade cotidiana de estabelecer uma relação dialógica (Freire, 1999). De acordo com Bellochio et al. (2006, p. 787), essas relações ocorrem

[...] entre professores em formação inicial para a unicodência e professores em formação inicial para a

especificidade da educação musical, professores especialistas. Esses diálogos são pautados por interesses sobre como melhor trabalhar a educação musical na escola, considerando especificidades do trabalho e modos possíveis de articulação entre as propostas de um licenciado para a docência na educação infantil e anos iniciais e de um licenciado em Música.

Assim, a organização das oficinas de música originou-se de uma série de reflexões sobre a formação musical e pedagógico-musical de futuros profissionais da educação.

“Programa LEM: Tocar e Cantar”: o processo músico-formativo sob a óptica das oficinas

A oficina de música do Programa LEM tornou-se um espaço aberto a todos os interessados na busca pela construção de conhecimentos específicos sobre a temática que os motiva e instiga. Entretanto, os objetivos envolvidos em cada uma das oficinas não foram fixos, em especial porque as discussões foram sugeridas por aqueles que dela participaram, emergindo, na maioria das vezes, das vivências musicais de cada participante, o que sugeriu que as preocupações que se sobressaíram foram provenientes das necessidades formativas musicais de cada afinando.

O espaço formativo que compreendeu a oficina de música do LEM funciona, até hoje, como lugar de reflexões e, acima de tudo, de problematização sobre determinados assuntos que permearam os encontros. Acrescentamos a isso, um espaço para vivenciar e colocar em prática conhecimentos construídos tanto durante a formação profissional quanto pessoal.

Por ser um espaço de formação musical caracterizado como diferenciado entre os cursos de pedagogia, foi considerado pelas entrevistadas como meio de aprofundamento dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais necessários para o trabalho com música durante a unicodência. Loreta apontou que “[...] esse laboratório é uma fonte, um lugar onde eu posso buscar essa fundamentação que eu preciso para poder aplicar corretamente o que é música, e ensinar também” (CEn, EI, p. 4), demonstrando que nas oficinas de música do LEM foi possível conectar os conhecimentos teóricos aos práticos, buscando-se subsídios para o trabalho com música nas escolas.

¹⁴ A professora Luciane Garbosa passa nesse ano a coordenar o Programa junto à professora Cláudia Bellochio.

¹⁵ Programa vinculado ao Policen/UFSM e Pró-Reitoria de Extensão.

Complementarmente, Flora comentou que o espaço compreendido pelo LEM foi importante por proporcionar vivências ímpares no que se relaciona tanto as oficinas quanto às disciplinas, expondo qu:

[...] é um espaço que na minha concepção é fundamental principalmente para a Pedagogia. Porque as aulas são sempre nas salas de aula normal, e quando chega, como vai acontecer uma aula de música em uma sala de aula normal? [...] tem que ter aquele laboratório justamente por isso, para a gente poder mexer nos jogos, nos instrumentos, em tudo que tem lá, para poder conhecer e poder trabalhar futuramente com as crianças! (CEn, EI, p. 48).

Esse depoimento evidenciou a importância conferida pelas ministradas ao Laboratório de Educação Musical e a tudo que se relacionou a ele, como as disciplinas e as oficinas de música. Principalmente, porque ofereceu instrumentalização às futuras professoras para que, durante a prática, pudessem estabelecer conexões entre aquelas experiências mais representativas de formação e a relação de como ensinar conteúdos específicos da música. Assim, criar a partir de modelos vivenciados, estabelecendo uma metodologia própria, leva o professor a sentir a necessidade de pesquisar sobre conteúdos e modos de ensinar dinâmicos que venham a compor seus planejamentos.

De acordo com Leitão (2004, p. 28), os modelos vivenciados, além dos

[...] já conhecidos cursos, palestras, seminários, oficinas, aulas de atualização, devem incluir também as necessárias condições que fomentem formas de organização dos próprios professores em cada unidade educativa, em um processo de autoformação partilhada, possibilitando a reflexão sobre as suas práticas, o aprofundamento de questões a elas pertinentes, espaços de trocas e convivências, o desenvolvimento de outras linguagens de expressão, o exercício da crítica e da criatividade e o aprofundamento das relações entre prática/teoria/prática. Enfim, espaços que favoreçam um exercício autônomo e sistemático das relações entre os seus fazeres, saberes, poderes.

O “Programa LEM: Tocar e Cantar” vem possibilitando às acadêmicas do curso de Pedagogia uma formação diferenciada na área de música. Em especial, por oferecer para as unidocentes diferentes pontos de vista sobre o ensino de música. A oficina é um espaço livre (Corrêa, 1998, p. 158), o que viabiliza que pessoas com uma mesma intenção reúnam-se com a perspectiva de intercâmbios de saberes.

Ane salienta que o LEM e, conseqüentemente o programa, é um espaço de trocas, pois

[...] além de ser um laboratório que oferece recursos, inúmeros materiais, é um espaço de convivência e aprendizagem ao mesmo tempo entre os pares, [...] eu

consgo ver a relação do ensinar e do aprender, porque quando entrava um componente diferente, ao mesmo tempo em que a gente ensinava aquilo que a gente já tinha aprendido, a gente reaprendia o que tinha vivenciado! (CEn, EI, p. 30).

Essas ressignificações resultantes do processo músico-formativo na oficina possibilitaram respostas para os questionamentos e reflexões originados em um grupo interessado nos mesmos conhecimentos. Esse processo caracterizou-se como complementar ao processo formativo das disciplinas, pois buscou considerar todos os saberes construídos a partir das experiências ligadas à formação musical e pedagógico-musical da graduação.

Flora (CEn, EI, p. 61), assim como manifestaram as demais ministradas, descreveu a oficina de música e a disciplina Educação Musical a partir de sua vivência nas mesmas, sem traçar distinções, mas, ao mesmo tempo, mencionando que ambas, em conjunto, tiveram função determinante no seu processo músico-formativo. Na mesma direção, Cora estabeleceu a relação entre os conhecimentos musicais teóricos e práticos construídos em ambas as situações. O raciocínio nesse enfoque aconteceu, sobretudo, de acordo com Joly (2003, p. 121), pelo “[...] êxito profissional [depende] de sua capacidade para lidar com a complexidade e resolver problemas práticos, pela integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”.

As experiências concretas sobre os conhecimentos teórico-musicais propuseram diferentes maneiras de ver a música, possibilitando maior segurança em atividades práticas que a envolveram. A segurança profissional foi um dos aspectos revelados entre as entrevistadas para que pudéssemos começar um trabalho com música, em vista do que expõe Spanavello (2005, f. 86), de que “[...] há uma grande dificuldade em apropriar-se dos saberes constituídos, durante o processo de formação musical inicial, de modo a transpô-los às suas práticas cotidianas”.

Loreta abordou essa característica, após ter participado do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, e Ane comentou apresentar segurança para trabalhar com música na educação infantil, depois de ter passado pela disciplina e pelas oficinas. Assim, Ane expôs a oficina que freqüentou:

[...] foi complementar, porque uma vez por semana é pouco para a gente ver tanta coisa! E é muita coisa, material, o repertório, e com as oficinas isso se ampliava, porque naquele tempo restrito das disciplinas tu tinhas uma ânsia de ver o máximo possível, e nem sempre dava tempo! E com as oficinas a gente se sentia mais à vontade de perguntar, de explorar, de ter mais aquele tempo, de pesquisar mais. [...] E isto te dá mais

segurança de poder avançar um pouco mais, porque tu tens que ter um domínio da música para poder construir isso com a criança, para ti poder explicar, porque tu tens que saber [...]. (CEn, EI, p. 35).

Ane também salientou que “para trabalhar com criança tem que ser dinâmico, tem de ser criativo [...]” e que o espaço da oficina permitiu “[...] partilhar isso com quem tem experiência e com as coisas que a gente cria na cabeça [e] é muito legal, acho que a gente ganha muito, enquanto professor e enquanto aluno!” (CEn, EI, p. 36).

Acreditamos muitas vezes que o professor unidocente “[...] pelo fato de trabalhar com sujeitos que estão iniciando sua aprendizagem, não necessita de muitos conhecimentos, o que é uma inverdade. No caso da música, não basta gostar de crianças e de música, é preciso saber e saber fazer” (Bellochio, 2003, p. 128). Com isso, destacamos que a unidocência representou a presença de apenas uma professora frente a turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que não significou um isolamento da possibilidade de trabalho compartilhado com outros professores.

Isso expressou que, mesmo com a presença de um professor especialista em música nas escolas, ainda assim, a postura e a relevância frente ao trabalho com música pelo unidocente foram imprescindíveis. Cibele manifestou-se, dizendo que “o trabalho com música na sala de aula é mais ou menos como o trabalho com português, matemática, precisa ter criatividade por parte do professor. Idéias tu tens de monte, tu pesquisas nos livros [...] isso não é um problema” (CEn, EI, p. 84). Isso salientou ainda mais o aprimoramento do processo músico-formativo nos cursos de pedagogia, o saber expressar e pensar musicalmente para que o trabalho conjunto entre especialistas e não-especialistas em música se tornasse viável. Bellochio (2003, p. 131) aborda também que

“[...] embora faltem conhecimentos mais específicos sobre a linguagem musical, em sentido mais estrito, se fazem presentes as múltiplas vivências musicais e experiências não-formais que cada um possui e que, certamente, alicerçam suas concepções e realizações nesse campo”.

Seguramente, esses aspectos auxiliaram, durante a formação musical inicial das unidocentes, tanto na(s) disciplina(s) quanto nas oficinas. Em específico, pudemos identificar essa contribuição pela característica ampla que abrange o processo de formação de um indivíduo. Resgatamos, aqui, Marin (1996), que salienta a retomada de saberes formativos construídos, a partir do cotidiano das pessoas, vividos em situações educativas infor-

mais e formais desde muito antes do ingresso na graduação.

O papel do unidocente, ao trabalhar com educação musical no universo infantil, é expandir o conhecimento de mundo, de culturas musicais diferenciadas daquela na qual ele está inserido, criando possibilidades de escuta, produção e execução musical. Souza (2007, p. 19) aponta que “a música, por ser conectada à etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo. Ela pode ajudar a compreender quem somos, e, assim, nos comunicar com os outros”.

Ane apontou que a função do unidocente no trabalho com música, é “[...] levar um conhecimento diferente, mais científico e artístico, levar algo mais que não é só aquilo daquela cultura que eles vivenciam no dia-a-dia [...]” (CEn, EI, p. 42), propiciando a reflexão acerca de algumas concepções existentes sobre música e sobre “o processo de desenvolvimento musical das crianças” (Brito, 2003, p. 52).

Para Adélia, a educação musical, além de suas peculiaridades,

“[...] é fundamental para vários outros aprendizados [...], precioso meio para o contato com outras culturas, ela [...] deveria desenvolver desde o início da educação infantil para ser uma aprendizagem constante [...] ao ter prazer, que o aluno vai ter uma apreciação legal, alguma coisa mais apurada, depois aos poucos avançando. (CEn, EI, p. 67).

Nesse sentido, Fonterrada (2007, p. 30) aponta a “[...] música como favorecedora da expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoração da sensibilidade do indivíduo”, conexões que devem cercar a atividade do unidocente desde a educação infantil, o que, partindo desse raciocínio, fará com que o unidocente construa diferentes perspectivas com relação às concepções musicais que permeiam os contextos educativos em que se insere. Cibele propôs que a atitude do unidocente seja de “[...] ver isto com seriedade. [...] de ele mostrar para a criança que aquilo é importante para ela [...] de ele fazer alguma coisa para que a criança perceba que aquilo ali é aula!” (CEn, EI, p. 85-86).

As narrativas apresentadas na pesquisa representaram o quanto as professoras unidocentes, reservadas as suas possibilidades e limites no campo da música, podem ser profissionais comprometidas com o desenvolvimento musical de seus alunos, e que essa prática é passível de reflexão constante e de possibilidades de intercâmbios entre as diferentes áreas do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Alguns desafios enfrentados pelo unidocente foram evidenciados na pesquisa no que se relacionou à receptividade da escola para o trabalho com música em sala de aula, o que está vinculado aos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos por esses profissionais, durante seu processo formativo, e que permitiram defender práticas dessa natureza e, ainda, modificar a maneira de ver a música nas práticas docentes das professoras que se encontravam atuando há mais tempo na vida das crianças.

A princípio, os argumentos das dificuldades podem ser traduzidos em desmotivação para o trabalho do unidocente com música, porque além de precisarem se atualizar constantemente para que suas práticas musicais e de docência em música sejam profícuas, a reflexão sobre a prática musical torna-se imprescindível.

O desejo de mudança da educação musical no âmbito escolar demonstrou-se intrínseco a todas as entrevistadas, no entanto, a estrutura formativa das unidocentes, bem como a estrutura física e material para receber a educação musical na escola ainda continua frágil e envolve concepções arraigadas em diferentes estigmas que cercam a música, sobretudo no que se relaciona ao dom. Assim, cabe também aos professores unidocentes que tiveram a oportunidade de acesso à formação musical e pedagógico-musical, durante a sua formação profissional, e não somente aos especialistas em Música, ampliar essa relação e potencializar mudanças na área.

Considerações finais

Partindo do exposto sobre pontos específicos da pesquisa, e principalmente dos objetivos a que essa pesquisa se comprometeu, pudemos observar um satisfatório crescimento formativo das oficinas, em função dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos nas disciplinas curriculares da Pedagogia/UFSM e nas oficinas de música do "Programa LEM: Tocar e Cantar", o que resultou numa melhor preparação para o trabalho com música em espaços educativos. Observamos também que experiências como essas podem oportunizar a transformação das concepções musicais e pedagógico-musicais a partir do que é vivenciado nas oficinas no que tange à segurança para a prática musical no espaço da sala de aula.

As concepções musicais, que pudemos evidenciar no âmbito escolar, foram relacionadas, no momento da entrevista, à ausência de formação específica em música durante a formação profissional.

A formação de professores, constituída pelas dimensões pessoal, social, técnica etc., está vinculada à ampliação de conhecimentos, às competências e à pretensão de formar-se, que responsabilizam unicamente o sujeito que a sente como necessidade de obtê-la ou não (García, 1999, p. 21-22), sendo estas construídas ao mesmo tempo individual e socialmente.

Outro objetivo dessa investigação foi mapear as necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais levantadas para a unidocência. Primeiramente, foi possível identificar que para a presença da educação musical na escola, é preciso modificar algumas perspectivas da escola sobre o trabalho com música. Ainda, apontaram-se, como necessidades formativas musicais das próprias oficinas, a procura pelas oficinas, desde o ingresso no curso, e a necessidade de aprender a tocar um instrumento musical, porque puderam perceber que isso lhes proporcionaria outras oportunidades para trabalhar com música em sala de aula, e destacaram também a necessidade de participar de mais de uma oficina, entre outros fatores voltados aos aspectos provenientes da experiência educativa de cada oficina.

No que esta pesquisa se relaciona ao espaço escolar, emergiu das narrativas das entrevistadas a necessidade do trabalho conjunto na escola entre unidocentes e os profissionais especialistas em música, e, ainda, uma conscientização de que a música é uma área do conhecimento que deve ser introduzida na escola de maneira mais comprometida e reflexiva. Voltamos, assim, na direção de construir conhecimentos tanto específicos quanto gerais, que abranjam a música na busca por formar indivíduos mais críticos quanto ao que eles vivenciam dentro dos contextos em que se inserem, tornando-os sujeitos aculturados musicalmente.

O trabalho com música na escola, principalmente o realizado por professores não-especialistas em música, no caso, os unidocentes, não é recente, exemplo disso é a formação musical oferecida desde as práticas desenvolvidas nos colégios normais do Rio de Janeiro de 1880, retratada por Fuks (1991) no livro *O Discurso do Silêncio*. No entanto, é crescente (vide artigos publicados pela *Revista da Abem* e apresentados em congressos e seminários de educação e educação musical) a preocupação com a maneira como estes profissionais vêm tratando a música no âmbito das escolas. Algumas discussões vêm sendo realizadas no âmbito do Congresso Nacional,¹⁶ desde 2006, no que tange à preocupação com modificações curriculares das escolas públicas do país, para que passem a contemplar

o ensino de música, ressaltando a relação entre os profissionais da área de música e os unidocentes.

Apontamos que a formação de professores unidocentes no espaço das oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar” tem se tornado algo imprescindível, influenciando inúmeras iniciativas dentro das escolas, por parte daqueles que tiveram

contato com as oficinas aqui reportadas. Acreditamos que devam ser disseminados programas dessa natureza entre os demais espaços formativos de unidocentes, que, em grande parte, nem mesmo contemplam disciplinas específicas de formação musical e pedagógico-musical em suas matrizes curriculares, para que possa ser concretizado o trabalho com música que propusemos nessa pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, C. G. de. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELLOCHIO, C. R. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 41-48, set. 2002.
- _____. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2003. p.174-181. 1 CD-ROM.
- BELLOCHIO, C.; CUNHA, E.; PIMENTA, H. Tocar e cantar: uma experiência compartilhada. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2003. p. 166-170. 1 CD-ROM.
- BELLOCHIO, C. et al. Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006. p. 786-789. 1 CD-ROM.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1/2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2008.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CAMPOS, D. A. *Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 1988.
- CORRÊA, G. C. Oficina: novos territórios em educação. In: LUENGO, J. M. (Org.). *Pedagogia libertária: experiências hoje*. Florianópolis: Imaginário, 1998. p. 77-172.
- FERNANDES, J. N. *Análise da eficácia das oficinas de música no Brasil enquanto metodologia de educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música)–Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1993.
- FONTEERRADA, M. T. de O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 27-34, out. 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinéri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 25-39, set./out./nov./dez. 2004.
- MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996. p. 153-165.
- PAZ, E. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.

¹⁶ Isso abrange a aprovação em 2007 do projeto de lei nº 330/2006, que torna o ensino de música obrigatório nas escolas. Em 2008, o projeto de lei nº 2732/2008 foi aprovado pela Câmara dos Deputados e no mês de agosto o presidente em exercício José de Alencar sancionou a lei garantindo a educação musical nas escolas. A divulgação destes acontecimentos é realizada através da campanha “Quero Educação Musical na Escola”, na página <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com.br/>.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. Oficinas de educação musical: caminhos para a formação continuada de professores do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006. 1 CD-ROM.

SOUZA, J. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 15-20, out. 2007.

SPANAVELLO, C. S. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. 2. ed. Madrid: Morata, 1999.

STEIN, M. *Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

Recebido em 20/07/2008

Aprovado em 11/08/2008

Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno

Music education student's letters: (re) telling living experiences to center the class in the pupils

Ana Lúcia de Marques e Louro

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
analooock@hotmail.com

Resumo. Neste texto é feita uma reflexão sobre a aula centrada no aluno a partir da análise de dados de uma pesquisa que tem como dados principais cartas trocadas entre licenciandos de um curso de música de uma universidade pública em uma disciplina de prática de ensino. Algumas considerações sobre a aula centrada no aluno podem ser realçadas da análise de dados desenvolvida neste texto. Em primeiro lugar, surge o contar e (re)contar do vivido tanto por parte dos alunos-professores em formação quanto por parte dos seus alunos. Além desse modo de reflexão estar associado à metodologia das cartas adotada pela pesquisa, ele também demonstra uma estratégia na busca de construir uma relação de parceria com os alunos. Pesquisas como essa ganham relevância para estimular o debate sobre relevância e significado de metodologias de ensino e de formação de professores. Considero que as reflexões contidas neste texto podem auxiliar tanto na área da educação musical como na área da educação.

Palavras-chave: licenciados em música, narrativas de si, cartas

Abstract. Based on the data analysis of a research which has as main data source letters exchange between music education students attending to a course on teacher practicing in music at a public university in Brazil, this paper deals with the teacher style centered in students experiences. This style is revised through tell of the leaving experience, both the teacher-students and their own students. This approach is associated with the methodology of research which is the exchange of letters and it is also put as a strategy to build a partnership between teacher and students. This research is also important to stimulate the debate of relevance and meaning about teaching methodologies and teacher training. Therefore, I hope that this paper might help researchers on the field of Music Education and on the field of Education as well.

Keywords: music education students, self telling, letters.

Acredito ter sido muito importante o espaço de reflexão, pois me permitiu repensar não somente minhas práticas ligadas à disciplina, mas também aquelas que estão fora dela. Assim, posso me tornar uma professora melhor, podendo auxiliar meus alunos, e desenvolvendo a cada dia mais a capacidade de aprender com eles. (Márcia,¹ carta 4, 2007).

Refletindo por escrito

Refletir por escrito sobre as práticas pedagógicas executadas é um grande desafio para qualquer professor. Mas como fugir ao simples relatório "burocrático"? Não que relatórios não sejam impor-

¹ Os nomes dos alunos-professores em formação são pseudônimos.

tantes, mas surge uma necessidade de narrar o vivido, aquilo que para além do cumprimento puro e simples de tarefas se materializa na reflexão sobre a intersecção dos atos profissionais de professor de música e a vida própria do sujeito que ensina. Essa metodologia de narrar o vivido se mostra particularmente interessante dentro de uma perspectiva que valoriza a subjetividade dos professores. Dessa forma ao longo de três anos procurei estimular os alunos de Práticas Educativas, disciplina de práticas de ensino do curso de Licenciatura em Música da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) a realizarem reflexões por escrito sobre suas práticas. Essa disciplina está organizada em dois semestres consecutivos, e tem como objetivo exercer uma prática de ensino supervisionado, diferenciado do estágio curricular, uma vez que pode ser feito em espaços de ensino diferentes da disciplina Música ou Educação Artística inseridas no currículo da escola de formação básica. Ela foi ofertada pela primeira vez no segundo semestre de 2005. No semestre par a disciplina tem 4h semanais, sendo a metade desse tempo utilizado para uma orientação presencial em grupo. O tempo de trabalho dos licenciandos em campo é de aproximadamente oito aulas de 1h cada por semestre. No semestre ímpar a disciplina tem 5h semanais, com uma carga horária de orientações em grupo de 2h semanais e igual tempo de trabalho dos licenciandos em campo. Inquietada pela diversidade de práticas e desafios apresentados pelos alunos-professores em formação, propus inicialmente uma pesquisa que tinha como metodologia principal a análise de diários de aula dos alunos-professores, baseada no trabalho de Zabalza (2004), focalizando os escritos dos professores que ministraram aulas junto a um projeto social. No entanto, durante a execução da coleta de dados, no segundo semestre de 2006, notei a dificuldade de dar um acompanhamento individualizado aos alunos, dificuldade essa que é também apontada por Freitas e Paniz (2007).

A partir do contato com outras pesquisas, em especial Parker (2008), passei a contemplar a idéia de solicitar que os diários de aula fossem feitos em forma de cartas transmitidas eletronicamente de um aluno-professor em formação para o outro, o que veio a configurar um novo projeto de pesquisa que ainda está em andamento. Como comenta Lauro “que boa idéia essa das cartas, a gente não se distrai pensando em como escrever e sim no que escrever!” (Lauro, carta 1, 2007). “O que” escrever foi a orientação aos licenciandos para que refletissem por escrito sobre suas identidades de professores, seus posicionamentos e os dilemas que surgiam ao longo de suas práticas pedagógicas.

Metodologia: as cartas como estratégia de ação

Como fundamentação teórica da metodologia, a pesquisa tem como base argumentação de autores como Zabalza (2004) e Freitas e Paniz (2007) de que os escritos narrativos de professores em formação são uma fonte rica para o estudo dos processos de construção de identidades profissionais dos professores. Esses autores podem ser localizados numa linha de investigação que valoriza a pessoa do professor e suas decisões quanto a problemas relacionados ao cotidiano da sala de aula. Para além do uso do diário de aula, como descrito por Zabalza (2004), ou DPP, diário da prática pedagógica como utilizado por Freitas e Paniz (2007), autores como Parker (2008) argumentam que escrever cartas para os seus pares proporciona uma liberdade de expressão maior para os professores em formação. Com isso, torna-se possível que os alunos-professores em formação dialoguem uns com os outros num nível de atenção individualizado superior ao que é possível ser fornecido pelo professor formador.

A partir disso, foi proposto à turma da disciplina Práticas Educativas II que eles escrevessem cartas uns para os outros sobre as suas experiências pedagógicas ligadas a essa disciplina no primeiro semestre de 2007. Foram 12 alunos divididos em seis grupos de dois alunos cada. Cada grupo deveria escrever quatro cartas com respostas, totalizando 24 cartas com comentários iniciais e respostas. A correspondência foi feita por *e-mail*. Neste texto serão citados trechos das cartas de Gilberto, Márcia, Lauro, Daniel, João, Carolina e Marina. Gilberto, Márcia, Lauro e Daniel lecionaram em laboratórios de ensino da universidade, no Laboratório de Ensino Vocal e Instrumental do Departamento de Música e no Laboratório de Educação Musical do Departamento de Metodologia de Ensino. Gilberto ministrou aulas iniciais de teoria musical, Márcia deu aulas de “linguagem musical” (uma aula que se assemelha a teoria, mas busca ser menos tradicional em sua configuração). Lauro realizou aulas de percussão e Daniel ministrou aulas de “vivências musicais” (semelhante a uma aula de musicalização, porém realizada com alunos adultos). João deu aulas em grupo de teclado em uma escola pública, Carolina ministrou aulas de canto coral em uma escola particular e Marina lecionou aulas de música em uma instituição especializada ao apoio de crianças com câncer. João ministrou aulas em São Pedro do Sul e os demais na cidade de Santa Maria, ambas no Estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar as construções identitárias presentes nas cartas dos alunos-professores em formação e suas relações com a formalização e encaminhamento de dilemas que emergem em suas práticas educativas. E como objetivos específicos: localizar dilemas narrados pelos alunos-professores em formação; desvelar nas narrativas construções de identidades profissionais de professor na área de música; apontar relacionamentos entre as identidades de professores com identidades musicais; analisar a relação entre as construções identitárias com as estratégias de encaminhamento dos dilemas vivenciados.

Análise de dados

As categorias de análise derivam dos objetivos e são: construções identitárias dos alunos-professores, dilemas enfrentados e descritos, relações entre construções identitárias e dilemas. Além dessas categorias derivadas dos objetivos os dados foram analisados a partir de categorias que emergiram ao longo do processo.

Os alunos-professores em formação parecem resgatar em suas narrativas o contar de suas experiências, do seu vivido, pois, como afirma Martinazzo (2000), é necessário (res)significar as experiências vividas. Este autor comenta:

As aprendizagens escolares que antes se faziam no sentido de preparação para uma hipotética vida futura, hoje [...] se devem enraizar na experiência de vida dos alunos, nos saberes prévios deles [...] Por isso, o já aprendido porque já vivido necessita tematizar-se e ser dito, ser narrado para que alunos e professores saibam o que mais querem aprender e como tornar significativo os saberes que buscam. (Martinazzo, 2000, p. 7).

Essa linha metodológica apontada por Martinazzo (2000) se refere primeiramente ao aprendizado por parte dos alunos. No entanto, nessa pesquisa olho para a aprendizagem dos alunos-professores do “como ser professor” da mesma ótica, ou seja, onde o vivido ganha importância na medida em que é objeto de reflexão. Nesse sentido os comentários de Daniel sobre o acúmulo de experiências ganha realce. Primeiramente este aluno-professor considera que o modo de ensinar de Lauro, sua dupla nas cartas, é uma soma de suas experiências:

Podes somar todas as tuas experiências, o processo criativo da banda na qual te tornastes um músico, tua forma de dar aula como professor de violão e guitarra, tudo que tu “adquiriu” aqui no curso, tudo que tu “já viu” nos programas de música e na internet. Isso tudo faz a diferença, quanto mais experiências mais formas de ensinar teremos em mente. (Daniel, carta da expectativa, 2007).

Por outro lado, Daniel pondera que sua própria maneira de ensinar é derivada de suas experiências:

Esse trabalho eu uni várias experiências minhas, designer (instrumentos musicais, caderno de música, layout do programa), programador (programa desenvolvido em Flash para auxiliar a escolha do repertório usando os tubos), artesanato (instrumentos musicais), música (bandas, programas de música, teoria musical, acústica, práticas instrumentais em uma cítara quando eu era criança), até as experiências dos familiares eu explorei, minha mãe sabe costurar bem e ela fez os tapetes que uso para poder indicar a cor dos tubos a serem tocados. Então essa soma de experiências é que faz um profissional trabalhar tranquilamente. Quanto mais áreas o profissional conhece, mais idéias ele terá e mais potencial ele terá para realizar-las. (Daniel, carta da expectativa, 2007).

Porém, apesar do acúmulo de experiência ser importante para a análise da construção das imagens de professores nas cartas analisadas, surge que nem sempre é suficiente para a resolução das questões enfrentadas durante as aulas. Muitos dos problemas relatados pelos alunos se constituem em verdadeiros dilemas, no sentido reflexivo que Zabalza (2004) dá a esse termo. Dessa forma um dos dilemas descritos pelos alunos-professores está no “o que ensinar”. Como pondera Márcia:

Uma das dificuldades com relação a oficina de linguagem, uma vez que foi estabelecida como minha prática, era **o que ensinar** numa aula de linguagem. Acredito que seja importante trabalhar conteúdos que não são sempre acessíveis ou que lhe pareçam mais difíceis do que realmente são. Entretanto, é importante levar em consideração o que um aluno que procura essa oficina está buscando. Por isso, pensei em trabalhar alguma coisa referente à teoria, mas não me limitar a ela. (Márcia, carta da expectativa, 2007).

Para enfrentar o dilema do “o que ensinar” Márcia se volta para a perspectiva de “levar em consideração o que um aluno que procura essa oficina está buscando”, portanto para uma metodologia centrada no aluno.

A aula centrada no aluno

Glaser e Fonterrada (2006, p. 94) apontam que a aula centrada no aluno, segundo Carl Rogers, significa “colocar seus interesses e perspectivas como ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo de ensino-aprendizagem”. A questão da aula centrada no aluno foi discutida ao longo do desenvolvimento da disciplina Práticas Educativas II, aparecendo recorrentemente nas cartas analisadas. Para centrar a aula nos alunos é necessário primeiro conhecer os seus conhecimentos musicais prévios. Como é descrito por João:

Perguntei para os dois alunos qual o repertório que eles querem aprender ou qual estilo de música que eles escutam mais, o que eles esperam das aulas de teclado, se já tiveram contato com a prática musical e se tinham interesse em aprender a ler partitura. Um deles já faz aulas de teclado, então já possui algum conhecimento musical, o outro respondeu que é o primeiro contato com a prática musical, ambos preferem músicas populares, gaúchas, bandinhas, enfim, são bastante ecléticos. (João, carta da expectativa, 2007).

Burnard (2004), entre outros autores da área de música, descreve a importância de se olhar para o significado da aprendizagem para o aluno. Tal conceito, já bastante trabalhado na área da educação, se contextualiza de forma diferenciada na área da educação musical por causa das tradições de ensino presentes na cultura de ensino-aprendizagem historicamente construída. Em especial a relação mestre-aprendiz do ensino individual de instrumento dos conservatórios de música. Para esta autora o que parece importante para os alunos estudados na sua pesquisa

são os aspectos de participação e engajamento do aprendiz. Para esses alunos, por dentro da sua fala sobre aprendizagem estão idéias sobre certas qualidades da aprendizagem. O que domina a maioria das discussões é *quando* as oportunidades de aprendizado acontecem (ou seja, quando participam de atividades coletivas, quando trabalham com amigos, quando você está no controle, quando ativamente fazendo alguma coisa) e a ênfase (e a preocupação com) *onde* a maioria dos aprendizados ocorre (esta é percebida através de quando a participação é mais intensa e quando o contexto de aprendizagem significativamente influencia a aprendizagem) (Burnard, 2004, p. 24, tradução minha, grifo da autora).

Burnard (2004) enfatiza em seu texto que a perspectiva sobre aprendizado dos alunos e da professora analisados são bem diferentes. Os alunos, como aparece nesse trecho, se preocupam mais com as interações entre os pares na hora de aprender do que com o conteúdo propriamente dito. Isso contrasta fortemente com uma visão onde o professor é a única fonte do conhecimento, pois nesse caso a aprendizagem por pares é muito significativa. Os alunos-professores em formação da presente pesquisa parecem olhar mais para a aprendizagem individual dos conteúdos do que para a interação entre os pares. Como está refletido nos escritos de Gilberto durante sua aula sobre teoria musical:

Então usei o piano para exemplificar melhor, e conseqüentemente mostrando os acordes, com exceção desta aluna todos entenderam com facilidade, e então prometi que na próxima aula retomaremos este assunto com mais exemplos... (Gilberto, carta da expectativa, 2007).

Burnard (2004) também realça a importância que tem para os alunos estudados em sua pesquisa

de estarem à frente da iniciativa de suas aprendizagens. Lauro é um dos alunos-professores da pesquisa que se aproxima dessa postura de dar a iniciativa da aprendizagem para os alunos. Ele comenta em sua carta: "Me sinto muito mais mediador de um interesse, um orientador pra'quilo que o cara tá procurando do que um professor que vai ensinar o que está certo e o que está errado." (Lauro, carta 2, 2007).

Por outro lado, é possível se localizar uma tendência de identidade profissional de professor relacionada à tradição de ensino de mestre-aprendiz dos conservatórios de música. Muito embora seja possível localizar essa tendência de ensino, Vasconcelos (2002) é um dos autores que aponta para a multiplicidade de processos de ensino e aprendizagem dessas instituições. Este autor comenta:

As características de uma aula individual são uma amálgama plurifacetada de comportamentos verbais e não verbais, auditivos, visuais, cinestésicos e artísticos em que o professor é o modelo a imitar pelos alunos e em que estes se apropriam da técnica e da estética do professor (Vasconcelos, 2002, p. 70).

O que chama a atenção nesse trecho é a questão da imitação. O trajeto do conhecimento vai do professor para aluno, nessa maneira tradicional de se proceder na aula individual dos conservatórios de música. Márcia localiza os contextos tradicionais de ensino de música:

Eu relembro as aulas de piano que tive quando criança, explicando colcheias: "lembra do 1 e 2 e...". Engraçado. Curioso também falar de assimilar. Isso remete a uma aula bem expositiva, tradicional. (Márcia, carta 3, página 1).

Vasconcelos (2002, p. 71) aponta para a presença nos conservatórios de música de uma outra tendência pedagógica "em que o modo de racionalidade não está na relação de dependência 'mestre-aluno', mas sim numa racionalidade tutorial de parceria".

A relação de parceria passa pela possibilidade de serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem tanto professores como alunos. Parece que para essa possibilidade ser alcançada é interessante se estabelecer um "clima" de informalidade. Tal clima é descrito por Daniel como "semelhante a uma rodinha de violão". Este aluno-professor pondera que a participação dos alunos fica mais presente através de "um pouco de prática musical com um caráter informal onde não há muitas cobranças, muito semelhante a uma rodinha de violão de festinha e aos poucos o aluno irá perceber os resultados e isso já é o começo de tudo". (Daniel, carta 1, 2007).

Dessa forma a prática musical “descontraída” gera a participação mais ativa dos alunos possibilitando a relação de parceria que conduz a uma aula onde o aluno se encontra no centro do eixo professor-programa-aluno (Glaser; Fonterrada, 2006). Para reforçar essa centralidade é necessário olhar para as histórias de vida dos alunos num contínuo diálogo. Reaproximando o “contar de histórias” dos professores daquele dos alunos (Martinazzo, 2000). Como é narrado por Márcia:

Nas últimas aulas reapareceu uma aluna que só havia assistido à primeira aula, a Nathália. A história dela é interessante: ela é adventista, portanto de uma igreja com forte tradição no campo da música. Além disso, tocava violino quando pequena, mas depois de um tempo parou e nunca mais retomou. Atualmente ela cursa pedagogia e procurou as aulas porque deseja incluir música nas aulas de sua futura prática docente. Assim, a partir do momento em que ela retorna, reforçamos o objetivo de aprender a ler partituras musicais, para que ela possa aplicar isso na sua prática futura. Aprendemos a equilibrar as necessidades de cada aluno. (Márcia, carta 4, 2007).

No entanto, é preciso ponderar que o “clima descontraído” e o “contar do vivido” não funcionam perfeitamente em todas as circunstâncias de ensino-aprendizagem. Dessa forma Marina pondera que nas escolas particulares, como em outros ambientes onde é necessário administrar a disciplina da turma, o ensino centrado no aluno deve ser introduzido à medida que uma relação de confiança entre alunos e professores for estabelecida. Essa aluna-professora comenta em sua carta-resposta às indagações de sua dupla Carolina:

Eu também trabalho em escola particular, e para mim essas questões são “sempre” desafiadoras, pois se você propõe atividades em que os alunos terão uma participação ativa, como na hora de criar e compor, muitas vezes fica difícil administrar a turma, pois sempre aparecem os alunos que confundem a liberdade com bagunça. Acho que é um contexto social, onde as pessoas no meio de tanta liberdade acabam não sabendo lidar com ela. Penso que esta docência centrada no aluno, que aconteça a partir dos interesses dele, deva fazer parte de um processo, onde o professor primeiramente deve conquistar a turma, proporcionando um conhecimento de ambas as partes: o professor deve conhecer bem a turma para saber lidar com cada aluno em suas particularidades e o aluno tem que conhecer o professor, sabendo como relacionar-se com ele, ou seja, acho que para que este trabalho aconteça, é preciso haver respeito mútuo. (Marina, carta da expectativa, 2007).

Marina estabelece um diálogo com a sua dupla Carolina. Esse diálogo entre as alunas-professo-

ras se torna ocasião de uma reflexão mais aprofundada sobre a temática da disciplina como desafio ao professor de música que opta por uma metodologia ativa nas suas aulas.

Considerações finais

Algumas considerações sobre a aula centrada no aluno podem ser realçadas da análise de dados desenvolvida neste texto. Em primeiro lugar surge o contar e (re)contar do vivido (Martinazzo, 2000) tanto por parte dos alunos-professores em formação quanto por parte dos seus alunos. Além desse modo de reflexão estar associado à metodologia das cartas (Parker, 2008) adotada pela pesquisa, ele também é realçado como uma estratégia na busca de construir uma relação de parceria com os alunos (Vasconcelos, 2002). Para a construção dessa relação de parceria, apontada por Vasconcelos (2002) como um dos modos de ensino que estão presentes no conservatório de música, são também revisados os escritos de Glaser e Fonterrada (2006) e Burnard (2004).

Glaser e Fonterrada (2006) ajudam na delimitação do que seria uma aula centrada no aluno, onde o interesse do aluno é colocado em evidência na relação professor-aluno-programa. Burnard (2004) aponta algumas circunstâncias onde o aprendizado entre pares e a atividade de protagonista dos alunos fica à frente do conteúdo; a partir de exemplos de cartas da pesquisa são ilustradas circunstâncias nas quais os alunos-professores centralizaram em si e no programa ou buscaram colocar os interesses dos alunos em primeiro lugar. Além disso, é trazida a reflexão de que o “clima” de aprendizado informal facilitaria o estabelecimento dessa relação de parceria. Posteriormente, também é ponderada a dificuldade que uma metodologia centrada no aluno apresenta em circunstâncias onde é preciso lidar com a disciplina da turma.

Parece que a reflexão sobre a importância de (re)pensar o vivido para ensinar e de centrar a aula do aluno ganha destaque na área da educação musical por causa da forte tradição de ensino do mestre-aprendiz presente na nossa história. Dessa forma, pesquisas como a relatada neste artigo ganham relevância para insuflar o debate sobre metodologias de ensino e de formação de professores. Considero que as reflexões contidas neste texto podem auxiliar tanto a nossa área da educação musical como a área da educação.

Referências

- FREITAS, D. S.; PANIZ, C. M. A construção da reflexividade do profissional professor por meio do diário da prática pedagógica In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. *Ações educativas e estágios curriculares supervisionados*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 48-60.
- BURNARD, P. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning: lessons from a year 8 music classroom. *Improving Schools*, Edinburgh, v. 23, n. 7, p. 23-34, 2004.
- GLASER, S.; FONTEERRADA, M. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 91-100, 2006.
- MARTINAZZO, C. J. (Org.). *História de vida de professores: formação, experiências e práticas*. Ijuí: Ed. Unijuiú, 2000.
- PARKER, D. C. *Teacher candidates' literacy narratives: a professional writing practice towards induction*. 2008. Disponível em: <<http://ocs.sfu.ca/fedcan/index.php/csse/csse2008/paper/viewFile/464/337>>. Acesso em: 10 jul. 2008.
- VASCONCELOS, A. A. *O conservatório de música – professores, organização e política*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- ZABALZA, M. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

Recebido em 10/07/2008

Aprovado em 09/08/2008

Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista

Zorelha: Using technology to assist the development of children's musical perception through a constructivist approach

Elieser Ademir de Jesus

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)
elieser@univali.br

Mônica Zewe Uriarte

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)
uriarte@univali.br

André Luís Alice Raabe

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)
raabe@univali.br

Resumo. Este artigo descreve um experimento para a aplicação e também os recursos de um *software* denominado Zorelha, cujo principal objetivo é auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de explorações sonoro-musicais. Realizaram-se experimentos com 27 crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos onde se buscou mensurar a aceitação e interesse pela forma de interação com os elementos musicais utilizada no *software*. Nesses experimentos pôde-se observar uma série de reações por parte das crianças que denotaram claramente a sua motivação em lidar com a música sob a metáfora de uma "brincadeira no computador". Considera-se, portanto, como educacionalmente relevantes o uso do computador para o ensino de música para crianças e também a abordagem exploratória construtivista utilizada no Zorelha.

Palavras-chave: construtivismo, educação musical infantil, *software* educacional infantil

Abstract. This article reports an experiment for the use and also describes the resources of a software called Zorelha, which main goal is to assist the development of children's musical perception through music holdings. Experiments were conducted with 27 children aged between 4 and 6 years where trying to measure the acceptance and interest of children by way of interaction with musical elements used in the software. In these experiments were observed reactions of children who have clearly shown their motivation in dealing with music under the metaphor of a "play on the computer." It is emphasized the relevance of the educational use of computers for teaching music to children and the exploratory constructivist approach used in Zorelha.

Keywords: constructivism, children musical education, children educational software

Introdução

Integrar a criança em um ambiente rico em possibilidades musicais e fazer com que a mesma perceba a diversidade sonora no seu próprio cotidiano é um dos objetivos da educação musical infantil. Para Oliveira (2001), musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, fazendo com que se tornem ouvintes sensíveis de música.

Possibilitar que a criança tenha acesso a um amplo universo de experiências musicais pode ser um desafio para um profissional da educação musical infantil. Dentre as dificuldades enfrentadas pode-se enumerar: o custo da aquisição de vários instrumentos musicais; a indisponibilidade de músicos para demonstrar os sons desses instrumentos aos alunos; a própria manutenção dos instrumentos musicais etc.

Uma das possibilidades para a minimização dos problemas citados anteriormente é o uso do computador como ferramenta no processo educacional, uma vez que este permite a simulação de situações musicais e está cada vez mais disponível nas escolas. Leme e Bellochio (2007) afirmam que o ensino de música mediado por recursos tecnológicos vem ganhando espaço nas escolas de música, que vêm investindo tanto em tecnologias específicas quanto na estrutura dos ambientes educacionais.

Para Martins (1998), se inserido num ambiente de experimentação, o computador pode possibilitar a construção do conhecimento sobre o domínio musical. O autor também chama a atenção para o fato de que já existem sofisticadas ferramentas computacionais projetadas para uso dos especialistas na área de música, surgindo a necessidade de se oferecerem ferramentas computacionais que auxiliem o "fazer musical" dos aprendizes.

Krüger, Gerling e Hentschke (1999) dizem que muitos *softwares* voltados para a educação musical concentram-se no ensino de conteúdos teóricos, conceituais, compositores considerados representativos, repertório de música erudita e notação tradicional. As autoras sugerem que ao invés de focalizar o aprendizado desses conteúdos os *softwares* de ensino de música poderiam proporcionar o desenvolvimento musical do aluno, visando o conhecimento e a experiência prática.

O presente artigo tem como tema um *software* denominado Zorelha, cujo principal objetivo é auxiliar o desenvolvimento da percepção musical em crianças através da experimentação musical, focando principalmente nas questões relacionadas ao reconhecimento de timbres, explorações com a intensi-

dade sonora e a apreciação de uma mesma música sendo executada em arranjos diferentes.

O Zorelha foi desenvolvido com o intuito de servir como uma ferramenta de auxílio no ensino de música para crianças com idade principalmente entre 4 e 6 anos. O *software* foi construído sobre a abordagem pedagógica construtivista, propiciando a aprendizagem através da exploração sonoro-musical. Sendo assim, não são apresentados conceitos formais ou símbolos de representação musical ao aluno. A idéia principal do Zorelha é servir como um ambiente de exploração musical onde a criança possa desenvolver alguns aspectos da sua percepção sob a metáfora de uma brincadeira musical.

Dentre os desafios enfrentados no desenvolvimento do Zorelha destaca-se a adequação do *software* ao seu público-alvo, as crianças. Essa adequação deu-se tanto nos cuidados com questões computacionais relacionadas à interface do *software* quanto na escolha e adequação do material pedagógico disponibilizado. Nesse sentido, optou-se pela utilização de músicas folclóricas infantis populares entre as crianças, sendo que as músicas podem ser ouvidas em arranjos ou roupagens diferentes, cada arranjo gravado com instrumentos característicos de um gênero musical diferente.

O Zorelha pode ser utilizado gratuitamente na Internet através do endereço <http://200.169.53.251/zorelha>. Para utilizar o Zorelha dessa forma é necessário que se tenha instalada a versão 9 ou superior do Flash Player em um navegador de Internet. A instalação do Flash Player pode ser feita gratuitamente através do site www.adobe.com/br.

A seguir discute-se a forma intuitiva como as crianças lidam com a música, justifica-se o material pedagógico utilizado e apresenta-se uma visão geral do Zorelha, onde se trata dos aspectos pedagógicos do *software* e da busca pela fidelidade sonora nos timbres dos instrumentos utilizados. Por fim, apresentam-se os resultados da avaliação do Zorelha realizada com 27 crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos.

Aprendizagem intuitiva da música na infância

De todos os talentos com que os indivíduos podem ser dotados nenhum surge mais cedo do que o talento musical (Gardner, 1994). Entretanto, é necessário que as crianças tenham algum envolvimento com a música para que suas aptidões musicais sejam de fato desenvolvidas, pois caso contrário é possível que um indivíduo dotado de boa capacidade musical inata jamais venha a desenvolver-se enquanto músico. Gordon (2000) e Gardner (1994) afirmam que

a capacidade musical é uma junção das capacidades inatas e das vivências em um determinado ambiente, que a aquisição musical é suscetível a estímulo e treinamento cultural.

As crianças brincam com os sons e através desses experimentos lúdicos constroem seu próprio conhecimento sobre a música. Brito (2003) descreve o processo criativo pelo qual as crianças inventam novas linhas melódicas baseadas em melodias já conhecidas, ou seja, elas naturalmente improvisam, rearranjam a música, dão-lhe uma roupagem personalizada ao misturar melodias de várias músicas ou ao recriar trechos de alguma melodia conhecida.

Defende-se neste artigo o *saber* musical como uma consequência do *fazer*, sendo então necessário que o aluno vivencie a música para a partir dessa vivência construir o conhecimento musical. Brito (2003) afirma que a interação com a linguagem musical se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, respeitando a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação.

Neste artigo defende-se também a idéia de que ensinar conceitos musicais de maneira apenas teórica para crianças, e até mesmo para iniciantes de qualquer idade, é uma abordagem, no mínimo, inadequada. Para muitos, educadores musicais ou não, a partitura representa grande parte daquilo que deveria ser ensinado para o aprendiz de música. Schafer (1992) diz que sempre resistiu ao ensino da leitura musical nos primeiros estágios da educação, pois esta incita muito facilmente a um desvio da atenção para o papel e para o quadro negro, que não são os sons. Para o autor não existe analogia entre os sinais usados nas partituras e o que eles indicam; são, apenas, símbolos convencionalmente aceitos como apropriados para a representação musical. Gardner (1994) afirma que muito tempo seria desperdiçado tentando fazer crianças lerem notação musical. Segundo o autor a insistência de muitos educadores em começar o ensino musical com a partitura freqüentemente faz com que muitas crianças musicalmente inclinadas tornem-se hostis às suas lições de música.

De acordo com Swanwick (2004), defende-se neste artigo a idéia de que a música deve ser inicialmente ensinada através da própria música, enquanto manipulação de sons, e não a partir dos seus

conceitos ou símbolos. O Zorelha, *software* que é tema deste artigo, foi construído sob o pressuposto de que não só a partitura deveria ser evitada nos estágios mais iniciais da aprendizagem musical, mas também a apresentação puramente teórica de conceitos como timbre, intervalo, acorde etc. Segundo Gardner (1994), a forma como as crianças lidam com a música é naturalmente intuitiva, fundamentada somente no que é ouvido independentemente de qualquer conhecimento teórico.

Material pedagógico utilizado no Zorelha

Para compor o repertório do Zorelha escolheram-se músicas folclóricas infantis conhecidas¹ pelas crianças entre 4 e 6 anos. Krüger et al. (2003) ressaltam a importância de se possibilitar o acesso a manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Nesse sentido escolheram-se as músicas: *Atirei o Pau no Gato*; *Cai, Cai Balão*; *Marcha Soldado*; e *O Sapo não Lava o Pé*.

No Zorelha utilizou-se música apenas instrumental. A voz, quando usada, aparece apenas como um instrumento rítmico-melódico. Gordon (2000) afirma que as crianças devem ouvir cantos interpretados *sem palavras* para que se centrem apenas na música. O RCNEI (Brasil, 1998) também diz que não se deve limitar o contato musical da criança com a canção que remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal sem um texto definido abre a possibilidade das crianças perceberem, sentirem e ouvirem, deixando-se guiar pelas sensações que a música lhes sugere.

Cada uma das quatro músicas escolhidas para o repertório do Zorelha foi gravada em quatro arranjos musicais diferentes, cada arranjo em um gênero musical distinto. Para Krüger et al. (2003) é importante que a educação musical tenha como propósito proporcionar ao aluno a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais bem como de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura.

Decidiu-se por não apresentar nomes de gêneros musicais no Zorelha (*rock*, *pagode*, *vaneirão*, *baião* etc.) e sim trabalhar apenas com a sonoridade da formação instrumental característica de cada gê-

¹ A popularidade das músicas escolhidas possivelmente aplica-se mais fortemente à região do Brasil onde o Zorelha foi construído (litoral de Santa Catarina). Acredita-se que em outras regiões do país existam outras músicas folclóricas infantis mais populares entre as crianças do que as utilizadas no *software*.

nero. Não faz parte dos objetivos pedagógicos do Zorelha ensinar às crianças os nomes dos gêneros musicais, mas sim propiciar a vivência das diferenças sonoras entre eles. Sendo assim, gravou-se cada uma das músicas do Zorelha nas *sonoridades*: do samba; do *rock*; dos sons do corpo humano; e dos ritmos nordestinos.

Para representar a sonoridade do samba utilizaram-se os instrumentos: cavaquinho, pandeiro, flauta, tantã, surdo e violão. A sonoridade do *rock* foi representada pelos instrumentos: guitarra elétrica, contrabaixo elétrico, bateria, *cowbell*, pandeiro meia-lua e teclado. Representou-se a sonoridade dos sons do corpo humano com: a voz solfejada, o assvio e algumas possibilidades de percussão corporal como o estalo de dedos, tapas na barriga, batidas na bochecha com a boca entreaberta e o som produzido ao se bater palmas. A sonoridade nordestina foi representada pelos instrumentos zabumba, triângulo, viola, sanfona e pandeiro.

Visão geral do Zorelha

No Zorelha o aluno tem à sua disposição quatro músicas, cada uma delas gravada em quatro arranjos (*sonoridades*) diferentes. Como o Zorelha foi projetado para ser utilizado principalmente por crianças com idade entre 4 e 6 anos não se utilizou texto nas telas do *software*, uma vez que o público-alvo ainda não se encontra plenamente alfabetizado. Sendo assim, utilizaram-se locuções para instruir as crianças durante o uso do Zorelha. Essas locuções foram gravadas por uma menina de 9 anos com boa dicção e fluência verbal. Durante a execução dessas locuções uma personagem (a figura de uma menina) é exibida na tela como se estivesse *falando* as locuções, de maneira que ao longo da utilização do *software* constrói-se a metáfora de uma personagem instrutora.

O Zorelha possui duas atividades principais: o Show e o Jogo. No Show a criança pode colocar e retirar músicos no palco do Zorelha. Podem ser colocados no palco até cinco músicos simultaneamente, e à medida que a criança coloca mais músicos no palco os sons dos seus instrumentos vão se sobrepondo. No sentido oposto, quando a criança retira um músico do palco o som do seu instrumento é silenciado e então os sons dos instrumentos cujos músicos executantes ainda estão no palco podem ser ouvidos com mais clareza.

Além de colocar e retirar os músicos no palco a criança pode alterar individualmente a intensidade do som do instrumento de cada um dos músicos colocados no palco do Zorelha, ou seja, a criança

pode *mixar* os sons dos instrumentos presentes no palco e realizar experimentações como diminuir a intensidade da bateria, aumentar a intensidade do teclado, silenciar completamente o contrabaixo etc. Quanto mais intenso o som do instrumento mais à frente do palco o músico é posicionado e vice-versa (Figura 1), propiciando a associação de sons mais intensos com fontes sonoras mais próximas e sons menos intensos com fontes sonoras mais distantes.



Figura 1. Visão geral da interface gráfica do Zorelha.

Outra atividade disponível no Zorelha é o Jogo, onde os sons dos instrumentos são aleatoriamente executados e a criança deve indicar o instrumento em execução clicando na miniatura do músico que o executa (ver parte inferior da Figura 1). Caso a criança faça uma indicação equivocada a personagem instrutora do Zorelha “sugere” que a criança tente um outro instrumento.

No canto inferior direito de cada uma das miniaturas de músicos (parte inferior da Figura 1) pode-se observar botões arredondados com o símbolo de interrogação. Através desses botões a criança pode ouvir os nomes dos instrumentos executados pelos músicos aos quais os botões estão associados. Além do nome do instrumento – “falado” pela personagem instrutora – a criança ouve também uma pequena gravação do som deste, permitindo que associe o nome do instrumento ao som produzido pelo mesmo.

Outra atividade disponível no Zorelha é a exploração dos sons de cada um dos 23 instrumentos disponibilizados. Nessa atividade a criança pode ouvir os sons produzidos pelo instrumento sanfona ou teclado, por exemplo, clicando nas teclas dos mesmos. Os sons dos instrumentos de cordas (violão, guitarra, cavaquinho, contrabaixo e viola) podem ser ouvidos clicando-se em cada um dos trastes de uma das cordas desses instrumentos. Na Figura 2 pode-

se observar o cavaquinho durante a atividade de exploração do instrumento. Os sons de todos os outros instrumentos disponibilizados no Zorelha podem ser explorados de forma semelhante, através de cliques nas partes componentes dos instrumentos.

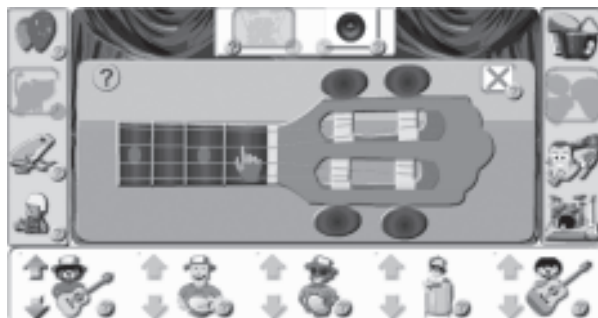


Figura 2. Exploração do instrumento cavaquinho.

Enquanto a criança utiliza o Zorelha são coletados dados sobre a quantidade e o tempo de utilização das atividades, músicas, sonoridades etc. Esses dados são exibidos na forma de um relatório que, além de visualizado na própria tela do Zorelha, pode ser impresso pelo professor. Esse relatório foi construído com o objetivo de oferecer ao professor subsídios para acompanhar o processo de desenvolvimento da percepção musical dos alunos. O acesso a esse relatório é feito através do pressionamento da combinação de teclas: *Control + Shift + P*.

No relatório de utilização do Zorelha o professor pode obter as informações sobre: quanto tempo a criança utilizou cada uma das atividades principais (Show e Jogo – ver Figura 3); a quantidade e tempo de utilização de cada uma das músicas e cada uma das sonoridades utilizadas pela criança;

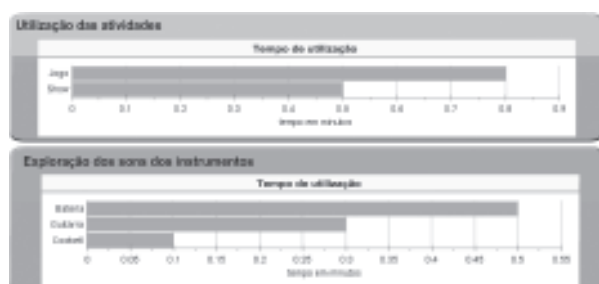


Figura 3. Parte do relatório exibindo o tempo de utilização das atividades Show e Jogo e o tempo de exploração de alguns instrumentos.

quantas vezes cada um dos instrumentos foi colocado no palco do Zorelha; por quanto tempo o aluno explorou cada um dos instrumentos disponíveis (ver Figura 3); e quais foram os equívocos cometidos pela criança na atividade Jogo.

Aspectos pedagógicos das atividades do Zorelha

O RCNEI (Brasil, 1998) afirma que do primeiro ao terceiro ano de vida a produção musical das crianças é caracterizada pela exploração do som e suas qualidades (altura, duração, intensidade e timbre), e não a criação de temas ou melodias definidos com precisão. Em relação às crianças de 4 a 6 anos o RCNEI diz que elas devem ter a oportunidade de explorar e identificar elementos da música para se expressarem por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Colocando e retirando músicos no palco do Zorelha a criança pode experimentar diferentes sons de instrumentos musicais e vivenciar o conceito de timbre através da observação e análise da diferença entre os sons disponibilizados no *software*.

Inserindo e removendo músicos no palco do Zorelha a criança também pode experimentar e perceber os diferentes papéis que os instrumentos desempenham dentro de uma formação instrumental. Experimentações simples como, por exemplo, colocar e retirar do palco o instrumento que executa a melodia da música propiciam que a criança perceba a importância da linha melódica, uma vez que na ausência desta mesmo uma música “conhecida” torna-se apenas um acompanhamento musical desprovido de qualquer relação com o cotidiano sócio-cultural da criança. Por outro lado, colocando o músico que executa a melodia no palco o “acompanhamento desconhecido” passa a ser reconhecido pela criança como uma das músicas vivenciadas no seu cotidiano. A mesma questão pode ser extrapolada para experimentações onde a criança pode retirar e colocar no palco os instrumentos rítmicos ou harmônicos, e dessa forma ouvir e perceber o papel e a importância de cada um desses grupos de instrumentos na formação instrumental.

Outra propriedade do som – além do timbre – que pode ser experimentada através do Zorelha é a intensidade sonora. Nesse caso, as crianças podem transformar completamente a configuração das intensidades dos sons dos instrumentos disponibilizados em uma música, ou seja, podem fazer o que no meio musical denomina-se a *mixagem*. Através desses experimentos as crianças podem perceber as mudanças na textura sonora da música quando

tornam alguns instrumentos mais ou menos evidentes em relação aos demais.

Na atividade Jogo a criança pode exercitar a sua capacidade de reconhecimento dos timbres apresentados no Zorelha. Através da metáfora de um jogo a criança é desafiada a descobrir, de forma auditiva, os sons dos instrumentos aleatoriamente sorteados e executados pelo Zorelha. A capacidade de ouvir e então reconhecer um timbre é primordial para a conclusão dessa atividade.

O relatório de utilização apresentado no Zorelha possibilita que os professores observem as preferências das crianças, uma vez que estas são computadas automaticamente pelo *software* durante as interações (cliques). O ponto forte dessa abordagem é a sua descrição, pois as informações podem ser obtidas mesmo no caso de crianças que, dada a pouca idade, teriam dificuldades em, por exemplo, responder perguntas de maneira que se pudessem transformar as respostas em informações relevantes e confiáveis.

Busca pela fidelidade sonora

Uma característica que pode ser observada em alguns *softwares* desenvolvidos para a educação musical infantil é que eles utilizam o padrão MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*), mais especificamente os sons do padrão GM (*General MIDI*). Segundo Ratton (2005), o padrão GM permite que uma música MIDI feita num determinado instrumento seja executada corretamente em qualquer outro que seja compatível com o padrão.

Entretanto, a utilização do MIDI atrela a geração de sons dos instrumentos musicais a um sintetizador MIDI, geralmente embutido nas placas de som dos computadores. Ratton (2005) diz que embora a especificação GM estabeleça alguns requisitos quanto à padronização de sons ela não define nada quanto à qualidade do processo de geração dos mesmos e, por isso, existem sintetizadores GM de péssima sonoridade, sobretudo nas placas de som baratas e nos dispositivos de som *on-board* em placas-mãe de computadores.

Em *softwares* que utilizam música apenas como uma forma adicional de entretenimento ou bonificação a utilização dos sons do padrão GM pode não ser problemática em relação à autenticidade dos timbres dos instrumentos. Entretanto, em *softwares* voltados para a educação musical a fidelidade dos timbres disponibilizados é um fator de extrema importância, pois é diretamente responsável pela qualidade das referências de timbres aprendidas pelos alunos.

No Zorelha utilizaram-se ferramentas conhecidas como “sintetizadores ou instrumentos virtuais” para a obtenção da maioria dos sons dos instrumentos musicais utilizados nas gravações das músicas. Os instrumentos virtuais são *softwares* que utilizam uma técnica de geração de sons chamada *sampling*. Essa técnica consiste na imitação dos sons de instrumentos musicais através de gravações digitalizadas dos próprios instrumentos. Ratton (2005) diz que os sintetizadores virtuais são *softwares* que atuam como sintetizadores reais, mas usam o *hardware* do computador.

Além dos sons obtidos através dos instrumentos *virtuais* utilizaram-se também sons gravados a partir de instrumentos musicais *reais*, como guitarra, violão, cavaquinho, viola e todos os sons utilizados para representar a sonoridade dos sons do corpo humano.

Utilizaram-se sons de alta fidelidade através dos sintetizadores virtuais e de gravações de instrumentos musicais *reais* com o intuito de contribuir para a construção de referências timbrísticas de boa qualidade nos alunos. O Zorelha foi desenvolvido sob o pressuposto de que, para que a aprendizagem musical realmente aconteça, é necessário que as experiências exploratórias sejam, dentro dos limites impostos pela tecnologia atual, realistas e verossímeis, ou seja, pretende-se possibilitar que a criança sinta-se realmente manipulando música, e não apenas ouvindo “sonzinhos” ou “barulhinhos” através do computador.

Avaliação do Zorelha com alunos

Avaliou-se o Zorelha com 34 alunos na faixa etária entre 4 e 9 anos, sendo que todos os alunos participantes nunca haviam utilizado o *software*. Na Figura 4 apresenta-se um histograma que mostra a distribuição de freqüência das idades dos alunos participantes dos experimentos. Podem-se observar freqüências mais altas no grupo de alunos de 4 a 6 anos de idade.

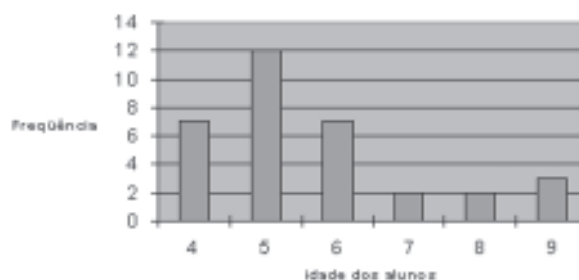


Figura 4. Idade x freqüência dos alunos participantes dos experimentos.

Experimentou-se o Zorelha com crianças na faixa etária acima dos 6 anos para mensurar até que ponto essas crianças “com mais idade” mostrar-se-iam motivadas para o uso do *software*, em princípio projetado com telas e locuções mais infantilizadas, direcionadas para crianças entre 4 e 6 anos. A principal diferença observada entre as crianças na faixa etária de 4 a 6 e aquelas com mais de 6 anos foi o tempo médio de utilização do Zorelha. Verificou-se que as crianças com mais idade levavam entre 15 e 20 minutos para explorar todo o *software*, enquanto que aquelas com idade entre 4 e 6 anos o faziam entre 40 a 60 minutos. Com exceção da diferença nos tempos médios de utilização não foram observadas grandes diferenças nos dados coletados (média e desvio-padrão, apresentados mais adiante) para as duas faixas etárias. Porém, a fim de evitar possíveis discrepâncias nas estatísticas coletadas em virtude da diferença de idade entre as crianças, nas discussões que se seguem são considerados apenas os dados coletados para as 27 crianças com idade entre 4 e 6 anos; desconsideraram-se, portanto, os dados relacionados às crianças com mais de 6 anos.

Durante os experimentos realizados as interações (cliques) dos alunos foram registradas em um banco de dados. Cada clique efetuado por uma criança foi automaticamente armazenado permitindo a posterior análise dos dados coletados. Além do registro das variáveis de interesse em um banco de dados também se fizeram anotações durante os experimentos realizados, com o intuito de registrar as reações verbais e gestuais das crianças.

Os experimentos de avaliação do *software* dividiram-se em dois momentos. Inicialmente 18 crianças (grupo 1) utilizaram o Zorelha, e a partir das observações realizadas fizeram-se algumas melhorias relacionadas à facilidade de uso dos recursos disponibilizados no *software*. Em um segundo momento fez-se um novo experimento com 9 crianças (grupo 2).

Antes do início de cada experimento os professores das turmas participantes apresentaram nominalmente os experimentadores aos alunos e posteriormente comunicaram aos mesmos que eles “brincariam” com um “jogo” feito para ensinar música para crianças. Após as apresentações iniciais de cada experimento comunicou-se às crianças que elas poderiam – depois de iniciada a execução do Zorelha – clicar onde quisessem, sem restrições. Isto se fez necessário dada a praxe dos professores, que em geral restringem em que momentos as crianças podem acessar as funcionalidades dos *softwares* utilizados nas aulas. Então, comunicou-

se aos alunos que pelo menos naquele momento – o experimento – eles poderiam “apertar” onde quisessem.

Optou-se pela estratégia da exploração autogerida, ou seja, as crianças ficaram completamente livres para utilizar o *software* de acordo com a sua intuição e vontade. Sendo assim, os professores foram instruídos para que interferissem o mínimo possível na interação dos alunos com o Zorelha. Os professores também foram instruídos para utilizar uma resposta-padrão em caso de perguntas como: “E agora, onde eu aperto?”, “Está certo? Está errado?” etc. Essas perguntas realmente surgiram em todos os experimentos e a resposta padrão utilizada foi: “Ouça as instruções da *menininha* (a personagem instrutora do *software*)! Ela diz o que você deve fazer”.

Experimentos realizados

O tempo médio dos experimentos realizados foi de aproximadamente 56 minutos, sendo que as crianças ouviram os sons disponibilizados no Zorelha através de fones de ouvido. Os experimentos foram realizados em três instituições: uma escola regular onde os alunos cursam desde a educação infantil até o ensino médio (16 crianças), uma escola de música (2 crianças) e uma escola focada apenas na Educação Infantil (9 crianças). O critério de escolha desses grupos de crianças foi exclusivamente o da faixa etária. Em cada instituição experimentou-se com as crianças que se enquadravam na faixa etária-alvo do Zorelha (4 a 6 anos), com exceção apenas das crianças com mais de 6 anos, cujos dados coletados nos experimentos foram desconsiderados nas discussões deste artigo.

Durante a realização dos experimentos observaram-se reações que demonstraram a aceitação e interesse das crianças pelo Zorelha. Observou-se muita cooperação entre os alunos durante os experimentos. Ao ver um dos alunos acessando uma funcionalidade do *software* as crianças mais próximas ficavam curiosas e tentavam por si mesmas utilizar o mesmo recurso ou perguntavam ao colega como fazê-lo. Em alguns momentos observaram-se crianças cantarolando as melodias das músicas enquanto ouviam os sons dos instrumentos musicais que haviam sido colocados no palco do Zorelha. A seguir apresenta-se uma transcrição de algumas frases ouvidas durante os experimentos:

- “Se eu apertar aqui ela diz o que ele toca!”;
- “Ô cara, clica nesses três aqui pra vê como fica!”;
- “Tem uma que eles começam a berrar, tem a barriga, o cantor!”;

- “Vamos ver a banda toda!”;
- “Clica aí e vai formar uma banda!”;
- “Ei, eu vou tocar guitarra!”;
- “Agora eu vou tocar a batedeira!” – Aluno referindo-se à bateria;
- “O Samba! Vamos ver o sambinha!” – Um aluno identificando o samba, possivelmente através das figuras utilizadas para representar os instrumentos musicais característicos do gênero.

Resultados dos experimentos realizados

A Tabela 1 sumariza os dados coletados durante os experimentos sobre a utilização das funcionalidades disponíveis no Zorelha pelas 27 crianças com idade entre 4 e 6 anos que participaram dos experimentos.

Tabela 1. Utilização do Zorelha por 27 alunos.

Funcionalidades do Zorelha	Média de utilizações	Desvio-padrão
Escolha de músicas	6,9	4,4
Escolha de sonoridades	11,6	7,6
Escolha de sonoridades na mesma música	6,4	3,2
Alteração entre os módulos	4,4	5,1
Exploração de instrumentos	11,3	11,6
Alteração de intensidade de instrumentos	32,8	42,5
Utilização das ajudas auditivas	5,8	9,5
Colocação de músicas no palco	79,3	42,7

Constatou-se que as médias e medianas das variáveis apresentadas na Tabela 1 apresentavam valores muito próximos, caracterizando uma distribuição normal nos dados coletados. Sendo assim, utilizou-se a média como medida de tendência central.

Observando-se a Tabela 1 pode-se inferir que em média todas as funcionalidades do Zorelha foram percebidas e utilizadas pelas crianças. Ressalta-se que durante os experimentos os alunos não foram induzidos a utilizar quaisquer das funcionalidades disponíveis e a única instrução fornecida aos mesmos no início dos experimentos foi a de que poderiam utilizar o Zorelha livremente.

Um dos objetivos pedagógicos do Zorelha é justamente permitir que as crianças vivenciem, além dos diversos timbres de instrumentos, algumas das diversas formas de se executar a mesma música através das diferentes sonoridades. Na terceira linha da Tabela 1 observa-se que em média os alunos trocaram de sonoridade aproximadamente 6 vezes na mesma música. Isso significa que quase 54% das trocas de sonoridade aconteceram na mesma música. Existem, portanto, indícios de que os alunos perceberam que podiam experimentar – e experimentaram – a mesma música sendo executada por con-

juntos de instrumentos musicais diferentes.

Na sexta linha da Tabela 1 pode-se verificar que em média as crianças alteraram aproximadamente 32 vezes a intensidade dos sons dos instrumentos. Entretanto, observou-se que algumas das crianças (principalmente as mais jovens) não utilizaram esta funcionalidade do *software*, o que explica o grande desvio-padrão observado na mesma linha da tabela.

Todos os erros ocorridos durante a utilização da atividade Jogo foram registrados durante os experimentos realizados. Observou-se que em média os alunos cometeram aproximadamente 12 erros com um desvio-padrão de aproximadamente 14 erros. Verificou-se também que aproximadamente 27% dos erros foram cometidos quando os alunos precisaram indicar instrumentos que não haviam explorado.

Cruzando-se o número de explorações dos instrumentos com o número de erros cometidos em instrumentos não explorados obteve-se um valor $r = -0.25$ para o coeficiente de correlação de Pearson. Esse valor indica uma correlação linear negativa fraca entre as duas variáveis analisadas, ou seja, o aumento da quantidade de explorações de instrumentos diminuiu fracamente a quantidade de erros cometidos pelos alunos em instrumentos não explorados. Esses dados referem-se às 27 crianças que participaram dos experimentos. No caso específico do último experimento realizado com 9 crianças (grupo 2) obteve-se um coeficiente de correlação $r = -0.45$, o que pode ser considerado como um indicador de uma correlação negativa moderada. É possível que esta diferença tenha sido ocasionada pelas melhorias realizadas no Zorelha em relação à facilidade de acesso às atividades, fazendo com que as crianças explorassem mais instrumentos e conseqüentemente cometessem menos erros em instrumentos não explorados. Sendo assim, acredita-se que novos experimentos com um número maior de crianças poderiam reforçar os indícios encontrados nos dados amostrais aumentando a significância da correlação discutida.

Discussões finais

Sabe-se que a motivação e o entusiasmo por um determinado assunto contribuem para um estado mental favorável à sua aprendizagem. Transcreveram-se aqui algumas frases ouvidas durante os experimentos, sendo que estas podem fornecer ao leitor uma idéia do tipo de comportamento demonstrado pelas crianças no decorrer dos experimentos realizados. Além das frases transcritas observaram-se gestos corporais como sorrisos, esboços de dan-

ças, solfejos de melodias e crianças correndo de um lado para o outro para demonstrar aos colegas suas descobertas musicais. A partir das manifestações observadas concluiu-se que as crianças, em geral, sentiram-se motivadas e entusiasmadas com a possibilidade de interagir com os elementos musicais através do Zorelha.

Mesmo utilizando fones de ouvido nos experimentos – os fones oferecem uma experiência auditiva bastante individualizada, já que somente o usuário dos fones ouve o material propagado pelos mesmos – pôde-se observar o interesse das crianças em compartilhar suas descobertas musicais com os colegas. Um fato que retrata muito bem a troca de experiências ocorreu quando crianças sentadas lado a lado resolveram colocar um dos seus fones na orelha do colega enquanto mantinham o outro fone na sua própria orelha. Quando questionadas sobre o que estavam fazendo responderam: “Estamos tocando juntos! Eu escuto o dele e ele também escuta o meu!”.

Uma das idéias que nortearam os experimentos realizados foi mensurar o quão fácil seria para os alunos usufruírem do potencial pedagógico-musical do Zorelha. Por esse motivo monitoraram-se as funcionalidades utilizadas pelos alunos em uma exploração autodirigida e obtiveram-se evidências de que em média todas as funcionalidades foram percebidas e utilizadas pelos alunos que, destaca-se mais uma vez, não foram instruídos ou induzidos a utilizar quaisquer das funcionalidades.

Um outro aspecto que se averiguou nos experimentos realizados foi a influência das explorações dos instrumentos musicais no número de erros cometidos pelas crianças em instrumentos que as mesmas não exploraram. Verificou-se que o aumento da quantidade de exploração de instrumentos implicou moderadamente a diminuição da quantidade de erros cometidos na atividade Jogo em instrumentos não explorados. Entretanto, experimentos com um número maior de crianças são necessários para que se possa ter evidências mais confiáveis da correlação observada.

Durante todos os experimentos realizados observaram-se alunos cantarolando as melodias das músicas, batendo o pé, balançando o corpo junto com a música que estavam ouvindo etc. Através das observações realizadas nos experimentos pôde-se verificar como de fato o computador, quando utilizado como ferramenta para a realização de explorações e a conseqüente construção do conhecimento musical, pode ser um grande motivador para a iniciação da aprendizagem musical.

De acordo com o modelo espiral proposto por Swanwick (2004), o Zorelha propicia atividades de composição, execução e apreciação. A apreciação está presente sempre que o aluno, por exemplo, toma a iniciativa de colocar um dos músicos no palco do Zorelha com o objetivo de ouvir o som do seu instrumento. É importante ressaltar que não se trata, nesse caso, de uma apreciação apenas passiva, pois da forma como o *software* foi concebido – sob princípios construtivistas – a criança pode interagir e manipular o material em apreciação livremente.

O Zorelha propicia a composição na medida em que permite que as crianças criem configurações diversas com o conjunto de instrumentos musicais disponibilizados em uma música, permitindo que a criança componha e experimente novos cenários musicais de acordo com sua motivação e curiosidade.

A execução musical é propiciada pelo Zorelha no momento em que a criança explora os detalhes de um instrumento musical, podendo ela mesma produzir os sons do instrumento explorado, seja seguindo os demais instrumentos em execução ou reinventando a música por completo.

Destaca-se também o fato do Zorelha fazer uso de músicas executadas sem a utilização de palavras. Acredita-se que dessa forma o potencial pedagógico do *software* torna-se mais evidente e acessível para a criança – embora nenhum experimento tenha sido conduzido nesse sentido – na medida em que os desvios de atenção para o conteúdo da *letra* das músicas é minimizado, possibilitando um contato direto e mais intenso com os sons e as sensações que estes transmitem, sensações essas certamente diferentes daquelas a que somos induzidos pelo conteúdo letrístico das canções.

Espera-se que o Zorelha possa ser utilizado pelos professores, e conseqüentemente pelos seus alunos, como uma possibilidade construtivista para os primeiros contatos com os elementos musicais. Da forma como se construiu o Zorelha qualquer professor que saiba como acessar um *site* de Internet possui plenas condições de usá-lo em suas aulas, sem necessidade de instalações ou quaisquer procedimentos que poderiam ser considerados mais complexos para pessoas sem experiência em questões computacionais.

Como trabalhos futuros para o Zorelha planejam-se: o acréscimo de novas sonoridades; permitir que o aluno possa escolher entre ser instruído por uma menina ou por um menino; acréscimo de outras atividades além do Show e Jogo; e a inserção do Zorelha nas escolas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998. v. 1, v. 3.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GORDON, E. E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- KRÜGER, S. E.; GERLING, C. C.; HENTSCHKE, L. Utilização de softwares no processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de teclado. *OPUS: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, n. 6, out. 1999. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus6/kruger.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2008.
- KRÜGER, S. E. et al. Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 158-175.
- LEME, G. R.; BELLOCHIO, C. R. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 17, p. 87-96, set. 2007.
- MARTINS, M. C. O fazer musical em um contexto computacional. In: VALENTE, J. A. (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. 2. ed. Campinas: Unicamp/Niep, 1998.
- OLIVEIRA, D. A. Musicalização na educação infantil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 98-108, dez. 2001. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=664&article=290&mode=pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2008.
- RATTON, M. B. *Midi total: fundamentos e aplicações: uma análise abrangente da tecnologia que revolucionou a música*. Rio de Janeiro: Música & Tecnologia, 2005.
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Universidade do Estado de São Paulo, 1992.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2004.

Recebido em 15/07/2008

Aprovado em 10/08/2008

Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês

Music in the Day Care Center: the opportunity
to offer babies contact with music

Cíntia Vieira da Silva Soares

Escola Música & Bebê
cintiaavss@uol.com.br

Resumo. Este texto mostra a prática de um trabalho musical com bebês, acontecida em uma creche pública de Goiânia. A pesquisa que deu origem a esse trabalho foi desenvolvida com 34 bebês, de 4 a 24 meses, em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Goiânia. As vivências musicais foram desenvolvidas de forma lúdica, com músicas para cantar, dançar e ouvir, por meio de cantigas de roda, canções de ninar, parlendas e brincadeiras musicais diversificadas. Essas atividades foram realizadas em encontros semanais, contando com a participação das professoras e agentes educativas da instituição, bem como da pesquisadora. Por ser uma pesquisa qualitativa, utilizamos gravações em vídeos e observações para a coleta das informações. Diante das análises, foi possível perceber como os bebês do CMEI se expressam em presença de música, os benefícios trazidos pelas atividades realizadas, bem como identificar possibilidades e limites para o trabalho de musicalização com bebês, em instituições como esta e outras afins. Essa proposta também acenou para a possibilidade de um trabalho musical de qualidade pedagógica voltado para bebês das classes populares, contribuindo com o seu desenvolvimento, sua inserção cultural, e, sobretudo, incentivando, desde cedo, a sua formação estética.

Palavras-chave: musicalização de bebês, música na educação infantil, música na creche

Abstract. This paper shows the practice of a musical work of musicalization with babies, that has happened in public baby care institution of Goiânia. The primary research which originated this work was developed with 34 infants, from 4 to 24 months old, at the Child Education City Center (CMEI), city of Goiânia, state of Goiás. The musical experiences were developed in a ludicrous way with music to sing, dance and listen to, including playing songs, lullabies and diversified music plays. These activities took place through weekly meetings with the participation of teachers and education agents of the institution and the researcher as well. Since it is a qualitative research, we have used video recordings and observations to collect the information. Based on these analyses, it was possible to notice how the babies at CMEI moved and expressed themselves in the presence of music and the benefits of the activities. It was also possible to identify the possibilities and limitations to the work of musicalization with babies at proper institutions. This proposal also indicated the possibility of a musical work with pedagogical quality directed to babies of lower income classes, contributing to their growth, cultural inclusion and also promoting, since the early ages, their aesthetic development.

Keywords: musicalization of babies, music in the childhood education, music in the public baby care institution

Introdução

A partir do século XX, várias pesquisas (Beyer, 1994, 1999; Gordon, 2000; Ilari, 2002; Trehub, 2001) têm sido feitas sobre a relação da música com o desenvolvimento infantil. Defendem que cantar e ouvir música, bem como dançar com a criança, não só

promove alegria e satisfação, como também favorece e potencializa o seu desenvolvimento, aqui entendido no seu amplo aspecto, físico, motor, afetivo, social e cognitivo.

Os estudos apontam que a influência positiva da música é significativa e consistente em todos os aspectos do desenvolvimento e em todos os estágios da vida, mas, nos bebês, seu impacto pode ser mais marcante.

Nessa perspectiva, criar condições e possibilidades de percepção, de criação, expressão e comunicação musical para bebês, respeitando-se a maneira como eles interagem com o universo sonoro, deve ser o fundamento das propostas de musicalização para bebês.

“Mas como poderiam entender e participar destas atividades, já que são tão pequeninos?” Muitas vezes, esses são os comentários e questionamentos. Basta, entretanto, uma observação atenta do adulto para que se inteire de quanta intimidade os “pequenos” têm com a música. Os balanços no corpinho e os balbucios dos bebês parecem naturais e espontâneos, quando acompanham o canto da mãe e da professora. O olhar é intenso, nem mesmo piscam, quando, por exemplo, a professora entra com a flauta doce, tocando a *Música da Bochecha*.¹ O som agudo e aveludado do instrumento de sopro parece “hipnotizar” o bebê, que há pouco resmungava querendo colo, mas quando a professora traz os instrumentos sonoros, quanta euforia!... As reações de alegria e curiosidade são claramente vistas nas expressões dos rostinhos, e a exploração é imediata. Sacudir, trocar um instrumento por outro, descobrir formatos, cores e sons e, principalmente, sentir o “sabor” do instrumento por meio da sucção são geralmente as primeiras ações observadas no bebê. Depois de muita manipulação, descobrem o som que o instrumento pode fazer, tocam-no de forma aleatória e descoordenada, acompanhando a música do *Marinheiro Só*.² Esses são alguns dos movimentos de bebês em vivências musicais.³

As influências e os benefícios são claros e perceptíveis a todos que rodeiam o bebê. Nos relatos de pais que participam das atividades com seus bebês e também mediante a observação empírica realizada em instituição particular,⁴ temos percebido que a música influencia significativamente os bebês e os beneficia em seu desenvolvimento cognitivo,

motor, afetivo e social.

Esses aspectos foram observados em nossa prática com musicalização de bebês na referida instituição particular. As atividades nela desenvolvidas contam com a presença dos pais ou dos seus substitutos (babás, avós, avôs, tias etc.), que formam duplas na participação das brincadeiras musicais. Daí surgiu nossa pergunta inicial: como seria a interação do bebê com a música em uma creche pública?⁵ Como se daria sua participação?

Embora reconheçamos a importância singular de estudos na área musical, não temos a intenção de discutir, aqui, o papel da música na instituição pública. O nosso olhar está voltado para o bebê, sujeito ativo, que com seus movimentos e ações nas atividades musicais poderia modificar o lugar ocupado pela música dentro da creche. Somente com a observação da sua conduta, dos seus movimentos, da sua participação é que realmente poder-se-ia perceber sua interação com a música e conseqüentemente a influência dela em seu cotidiano.

Assim, este artigo, que teve origem em pesquisa de mestrado,⁶ tem como proposta, além de socializar um trabalho de musicalização de bebês realizado em uma creche pública em Goiânia, levantar possibilidades e limites dessa realização, bem como contribuir para o debate sobre o trabalho musical com bebês de classes populares que, ainda, têm seu direito a ele negado nos espaços oficiais da educação regular.

O bebê e a música

Desde a vida intra-uterina, o bebê é cercado por um ambiente sonoro, convive tanto com ruídos externos quanto com os sons interiores causados pelo funcionamento do corpo da mãe e pela sua voz.

Aproximadamente pelo sexto mês de gestação, a audição do bebê alcança sua maturidade, sendo comparável à audição de um adulto. Assim, a percepção dos sons externos se torna maior, intensificando seu universo sonoro. A relação do bebê com o mundo, nesse momento, é como ouvinte em potencial (Klaus; Klaus, 1989).

¹ Música infantil cantada com bebês.

² Música de domínio popular, com arranjo do compositor Hélio Ziskind.

³ Comentário baseado em nossas observações em nove anos de prática na Escola Música & Bebê, em Goiânia.

⁴ Escola Música & Bebê.

⁵ Segundo a LDB (lei nº 9394/96), “creche” é a denominação dada às instituições que atendem bebês de 0 a 3 anos. Muitas dessas instituições são contidas no CMEI, juntamente com o atendimento à pré-escola (4 a 6 anos). O CMEI é uma instituição municipal para atendimento à educação infantil (0 a 6 anos).

⁶ Mestrado em Educação, realizado na Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2007.

Se ele é capaz de ouvir mesmo dentro do útero, poderia ser inferida sua capacidade de lembrar desses sons, ainda que camuflados pelo líquido amniótico. Em sua investigação, Sheila Woodward (Scientific discoveries, [s.d.]) demonstrou, por meio de microfones internos, que o bebê consegue ouvir dentro do útero materno, podendo lembrar-se dos sons e músicas ouvidas nesse período. Desse modo, os sons que agradam o bebê podem ter relação com a sua percepção intra-uterina.

Valendo-se disso, pode-se entender quando algumas mães e pais nos procuram dizendo que colocam Mozart para o bebê ouvir desde o seu nascimento, mas ele parece gostar mais do *rock* popular, gênero ouvido pela mãe durante a gestação. É interessante observar essa familiaridade auditiva e afetiva do bebê com o estilo musical preferido pela mãe ou pelo pai.⁷

Sandra Trehub (2001), da Universidade de Toronto, afirma que os bebês podem preferir algumas músicas a outras. Eles sorriem quando escutam certos grupos de notas musicais consoantes, parecendo não gostar dos acordes dissonantes. Segundo a pesquisadora, essas preferências podem ocorrer, principalmente, conforme o ambiente musical do bebê.

É o que arriscamos a afirmar empiricamente sobre a maioria dos bebês que são filhos de pais músicos, instrumentistas e cantores, ativos na profissão ou mesmo aqueles simpatizantes de música, intensos, que ouvem, tocam ou cantam informalmente. Geralmente, algumas dessas crianças têm aguçada percepção auditiva, com alto interesse por música ou artes e, naturalmente, com potencialidades musicais. Obviamente, não é porque carregam os “genes da música”, mas por estarem imersos em ambiente musical desde muito cedo e por terem na música mais um elo afetivo com os seus pais, o que origina experiências agradáveis e vitais para o desenvolvimento infantil.

Quando o bebê nasce, essa relação sonora se amplia. Antes, percebia os sons como ouvinte, com limitadas ações motoras; agora, passa também a reagir ao estímulo musical por meio de movimentos corporais e de produção sonora.

Como ouvinte ativo, o bebê desde que nasce é capaz de ouvir e discriminar sons, preferindo a voz humana, especificamente a materna. A voz humana é a fonte mais relevante de estimulação sonora, por

ser carregada de elementos musicais. As modificações adaptativas da fala que os adultos utilizam para dirigir-se ao bebê, denominada de “mamanês”, têm conotação musical e lingüística de grande importância para o desenvolvimento. Por meio do “mamanês”, os bebês captam ritmo, modulações melódicas, intensidade, envolturas prosódicas, acentuação e expressão que ativam sua atenção e dão suporte às primeiras vocalizações (Gembris, 1998 apud Beyer, 2005).

Outra grande influência musical da voz humana na vida do bebê é a canção de ninar. Ela traz em si elementos musicais, como alta sonoridade, compasso, expressão, e sua melodia tem um ritmo lento e regular, que pode acalmar o bebê. Essas canções promovem a interação mãe/filho com intensa carga emocional.

Em relação à produção de sons, inicialmente as necessidades impelem o bebê a comunicar-se com o mundo pela produção sonora de gritos, choros, resmungos e balbucios, como se criasse sua própria música.

Ruth Fridman (1988), pesquisadora argentina, relata que, desde o seu nascimento, o bebê manifesta seus estados de humor por meio de elementos sonoros diferenciados da linguagem comum que conhecemos. Essa fase pré-verbal, que antecede a fala propriamente dita, é formada por grunhidos, balbucios, sons explosivos ou expressões sonoro-rítmicas chamadas por Fridman de *proto-ritmos*. “Los proto-ritmos de la expresión vocal son estructuras motoras que dan forma a la red rítmica primaria natural del ser humano” (Fridman, 1988, p. 2).

A autora realizou sua pesquisa com o choro dos bebês, desde o nascimento. Segundo Fridman (1988, p. 2, tradução nossa), “o ritmo dá a forma e estrutura ao que em música se chama pensamento musical. O mesmo sucede com a linguagem. Do choro surgirão a palavra e a manifestação musical tendo ambos um tronco comum: os proto-ritmos entoados”.

Os balbucios ou explorações vocais caracterizam as primeiras etapas evolutivas da linguagem, servindo como base para uma adequada aprendizagem musical.

Segundo Moog (1976 apud Fonseca, 2005), o balbucio de um bebê pode ser musical e não-musical. O balbucio não-musical aparece primeiro do que

⁷ Relato com base em nossas observações em escola de música privada.

o balbucio musical, por volta dos 2 aos 8 meses, e antecede a fala. O musical aparece como resposta a uma música ouvida pelo bebê. Compõe-se de poucas sílabas, simplicidade rítmica e com pausas somente para a respiração. O bebê explora tons e imita o que ouve. Esse jogo vocal desenvolvido por ele bebê é considerado precursor da canção espontânea.

Beyer (2005, p. 101), em seus estudos sobre os balbucios musicais, ressalta que “a exploração sonora do bebê contempla todos os parâmetros sonoros, mas que vai variar conforme o contexto sonoro-musical em que o bebê está inserido”.

O bebê vai ampliando sua produção sonora, em qualidade e em quantidade, graças ao seu convívio com as pessoas e o meio social em que vive. Esse contexto musical é repleto de matéria-prima sonora que pode ser utilizada ou não pelo bebê em suas explorações.

Além dessa manifestação sonora a que se refere a autora, o bebê responde ao estímulo sonoro-musical de formas variadas: reage de maneira diferente em contato com os sons graves e agudos, olha em direção ao som, manifesta expressões de alegria, de prazer, de assombro ante a música, assim como balança o corpo.

Segundo Norman Weinberger (2004), professor de Psicologia e Ciências Cognitivas da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, bebês com alguns meses de idade podem identificar variações propositas em melodias que lhes são conhecidas.

Os atos de ouvir, perceber, reagir, identificar, associar, produzir são algumas das possíveis ações observadas no bebê em contato com música ou instrumento musical. Em contato com um tambor, por exemplo, o bebê pode ter reações inusitadas como arranhar a parte superior do instrumento com o dedinho, virar para ver a parte oca do tambor, batê-lo no chão, percuti-lo com a mãozinha, tudo com muita curiosidade e olhar atento às explorações sonoras ou não.

Dessa forma, é possível perceber que o bebê imerso em um contexto sonoro-musical, seja como ouvinte ou como produtor de sons e movimentos, tem sua ação transformada mediante o estímulo sonoro ou musical, revelando, nesse processo, suas capacidades e possibilidades de aprendizagem.

E, de acordo com educadores musicais, o contato com a música, além de desencadear reações motoras e vocais nos bebês, provoca mudanças na sua ação, incentivando-o a descobertas sonoro-musicais próprias, em manifestação de aprendizagem.

Com a constatação da possibilidade desse aprendizado musical, surgiram os programas de vivências musicais para bebês. Pesquisadores e educadores musicais tinham como objetivo principal ampliar o contato do bebê com atividades musicais de qualidade e em ambiente educativo, a fim de aprofundar elementos especificamente musicais.

Para os educadores, os bebês poderiam vivenciar a música de forma lúdica e prazerosa, por meio de cantigas de roda, músicas instrumentais, folclóricas, populares, de variadas culturas e estilos, e ainda pela dança ou apenas pela apreciação auditiva. Para o campo da pesquisa, poderia se observar efetivamente a influência musical, bem como analisar sistematicamente suas possíveis contribuições com o desenvolvimento pleno do bebê.

Mas, e nas instituições públicas que atendem bebês? Como poderia ser organizado um trabalho de musicalização para bebês? Como seria a interação desse bebê com a música no ambiente da creche? Seria possível a realização de tais atividades nessas instituições?

A fim de respondermos a essas indagações e ainda compreendermos o contexto atual das instituições para educação infantil, faz-se necessário conhecer o percurso e as conquistas legais dessa área.

A instituição para educação infantil

As primeiras instituições pré-escolares e as primeiras creches foram fundadas no Brasil em um contexto capitalista iniciante. O discurso sobre a edificação de uma sociedade moderna, chamada por Eric Hobsbawm (1988, p. 41) de “Era dos Impérios”, apóia essas novas instituições, denominadas “jardim de infância”, como instituições privadas, de atendimento à elite, ao lado das “creches” ou “asilos” que atendiam as crianças pobres. Voltadas assim para uma clientela integrante da população de crianças de baixa renda, as creches eram marcadas por características assistencialistas e compensatórias, e as crianças eram consideradas seres fora do “padrão da infância”, “carentes”, “deficientes” e portadoras de uma “cultura inferior” (Faria, 1997).

Com a influência médico-higienista, assistencialista, jurídico e trabalhista no atendimento a essas instituições infantis, o Estado, como poder público se omitia nas ações e nas regulamentações. A creche não era considerada um dever social e tampouco era entendida como um direito do trabalhador, mas sim como filantropia.

Na década de 1980, muitas discussões acerca da educação de 0 a 6 anos foram feitas, e é com

a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) que a educação infantil em creches e pré-escolas passa a ser vista numa outra perspectiva. Torna-se um dever de Estado e um direito da criança. A partir de então, pela lei, creches e pré-escolas integram o sistema educacional de ensino, agora com uma concepção mais pedagógica.

Em consonância com as mudanças promovidas pela Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996) reforça a estreita ligação da fase de 0 a 6 anos com a educação, reconhecendo essa fase infantil como primeira etapa da educação básica. Nomeia essa etapa de “Educação Infantil”, a ser oferecida em creches – 0 a 3 anos e em pré-escolas – 4 a 6 anos. Propõe também municipalizar a educação infantil, visando a um melhor funcionamento administrativo e educacional, como também uma maior integração da comunidade e dos grupos representativos.

Com a LDB, a educação infantil recebe destaque inexistente nas legislações anteriores. Os textos legais estabelecem e impõem o cumprimento de regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal, para nortear e garantir a qualidade no atendimento em creches e pré-escolas. Dentre os pontos prescritos estão: o caráter pedagógico e as especificidades do trabalho com a criança menor, a formação e a atuação dos profissionais.

Em 1998, é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a proposta de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), como documento oficial originado das diretrizes políticas e de direcionamento para o sistema educativo, no atendimento em creches e pré-escolas.

A educação infantil é agora legalmente entendida como espaço educacional e como formação para a cidadania, e ainda, como espaço que reconhece a presença da criança menor no ambiente educativo, reafirmando a importância e necessidade social dessa etapa. Agora, o grande desafio é justamente alcançar a qualidade na educação infantil.

Garantir essa qualidade é certificar que os direitos conquistados nos documentos ultrapassem as barreiras e a distância do proposto, tornando-se uma prática verdadeira e coerente. É “[...] pensar uma proposta educacional que lhe permita (a criança) conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela” (Kuhlmann Jr., 2005, p. 57). Viver, experi-

mentar, brincar, envolvendo afeto, alegrias e descontentamentos, são vivências aparentemente distantes do conhecimento científico, todavia bem próximas da simplicidade em que devem ser orientados os programas curriculares para os bebês e crianças pequenas. A expressão “postura de simplicidade”, a que se refere Kuhlmann Jr. (2005), é aqui entendida como caráter próprio e específico para a idade, e não no sentido de facilidade.

Falar de qualidade educacional significa ainda, para o contexto atual, considerar apto e verdadeiro o sistema formal e oficial para o atendimento das necessidades específicas da educação infantil. Primar pela qualidade educativa é buscar garantir e efetivar os direitos infantis tanto na escola quanto nos outros lugares da infância, trazendo à prática o que já foi universalmente consagrado e definido por muitos documentos oficiais.

E dentre os muitos direitos da infância, destacamos o que concerne à arte, especificamente, à música, quase inexistente nos programas pedagógicos para a educação infantil.

Mesmo que constem das propostas pedagógicas dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as atividades musicais estão ausentes ou são escassas nessa fase da educação básica. Na verdade, muitas instituições encontram dificuldades para incorporar a linguagem musical ao contexto educativo, e, quando conseguem essa inclusão, as atividades com música se restringem a datas festivas do calendário (dia do Índio, das Mães etc.), à formação de hábitos (música da fila, do lanche etc.) e à memorização de conteúdos (música dos números, das vogais etc.). O trabalho é de forma fragmentada e distante do amplo aspecto da construção musical.

No capítulo dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil que se refere à música, o texto do documento é preciso:

O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos,⁸ de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (Brasil, 1998, v. 3, p. 48).

Entretanto, no que diz respeito à fase de 0 a 3 anos, o texto não deixa claras as especificidades das atividades musicais com bebês, mesmo apre-

⁸ Pesquisas e estudos que fazem paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo.

sentando valiosas sugestões didáticas. E ainda os objetivos, conteúdos e algumas atividades propostas para este bloco (0 a 3 anos), além de reduzido espaço no texto, parecem estar mais direcionados para crianças de 4 a 6 anos, como brincadeiras de rodas, construção de instrumentos, interpretação e invenção de músicas (Maioli; Nogueira; Soares, 2007).

Na prática o reflexo é imediato: a inexistência de atividades musicais em instituições públicas. A maior parte dos programas de música para bebês no Brasil é desenvolvida por escolas privadas de ensino musical. A outra parte atende às pesquisas dos projetos de extensão das universidades, sendo financeiramente um pouco mais acessível à comunidade. Em Goiás, entretanto, esta realidade ainda não acontece.

O primeiro e único espaço em Goiânia que tem por objetivo essencial as vivências musicais para bebês, visando a despertar, acima de tudo, o prazer de cantar, dançar e ouvir música de qualidade é de uma escola de música privada. Atende, na sua maioria, a bebês de famílias com maior poder aquisitivo, e por estar desvinculada de programas de extensão e pesquisa da universidade ou de projetos públicos, não consegue possibilitar a participação de bebês de famílias com baixo poder aquisitivo.

Essa realidade mostra que mesmo com o reconhecimento da importância da música, expresso nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, atividades musicais com bebês, como foram assinaladas anteriormente, ainda inexistem em creches e instituições públicas de educação infantil, voltadas para a classe popular, o que vem reforçar o processo de exclusão popular no direito à educação musical para a infância.

Entretanto, esse panorama está em processo de mudança. Felizmente, estamos vivendo um momento histórico, com a volta das discussões legais sobre a presença da música na educação básica. A proposta, de autoria da senadora Roseana Sarney (PMDB-MA), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394/96) para incluir a música como conteúdo do ensino de Artes. Segundo o relato da Prof^a Magali Kleber,

A proposta da emenda altera a LDBEN para dispor sobre a obrigatoriedade de ensino de música na educação básica. Altera o art. 26, parágrafo segundo, incluindo a música como conteúdo obrigatório do ensino da arte, a ser ministrado por professores com formação especí-

fica na área, ou seja, educadores musicais. As escolas, determina ainda o projeto, terão três anos letivos para se adaptarem às mudanças.⁹ (Kleber, 2008).

Diante de tais perspectivas, esse trabalho com música nas creches além de promover a musicalização de bebês, vem confirmar a importância das atividades musicais nessas instituições, devendo fazer parte o quanto antes dos programas pedagógicos voltados para essa idade.

As atividades musicais na creche

A pesquisa

Essa foi uma investigação em abordagem qualitativa, caracterizada pela participação da pesquisadora. Nesse tipo de investigação, a pesquisadora intervém, propondo ao grupo observado o desenvolvimento de atividades, nesse caso, musicais. A sua participação é efetiva na realização das atividades, bem como no processo de obtenção das informações, observando de perto todo o percurso da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (1986), a observação tem lugar de destaque nas abordagens atuais de pesquisa educacional, permitindo ao investigador estar mais próximo do fenômeno estudado.

Em se tratando de bebês, a observação é ainda mais específica, pois como recurso principal requer instrumento próprio, a fim de se alcançarem, efetivamente, os processos individuais das ações de cada um. O instrumento de observação utilizado considerado mais eficaz e abrangente para esse objeto é a filmagem em vídeo.

Por meio de filmagens das atividades, buscamos obter uma visão geral de todo o processo musical do qual participaram crianças e professoras, e analisamos de perto os movimentos do bebê nesse contexto musical, como também as possibilidades e dificuldades de realização das vivências musicais em uma instituição como o CMEI.

As filmagens foram realizadas por uma professora de musicalização de bebês de escola privada. Ela foi instruída a se posicionar com a câmera na altura dos bebês, ficando sentada durante as atividades em que os bebês estão sentados, e em pé quando eles se levantam ou são segurados no colo do adulto. Esse modo de apreender as cenas visou facilitar nosso olhar para o movimento real do bebê.

⁹ Relato da Prof^a Magali Kleber sobre a audiência no Senado sobre projeto de lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas da Educação Básica, 2008.

Todos os encontros com os bebês foram registrados; ao todo, dez fitas foram gravadas, cada uma com 1h30 de filmagem e um total aproximado de 15h de registro.

O material foi organizado da seguinte forma: primeiro fizemos a digitalização com a reprodução das fitas de vídeo em DVD, resguardando assim a qualidade e durabilidade do material. A seguir, assistimos a todos os DVDs por diversas vezes, inicialmente sem anotações, depois com registros escritos.

O Centro Municipal de Educação Infantil J. G.

O Centro Municipal de Educação Infantil J. G. (nome fictício) está entre as 72 instituições públicas vinculadas à Prefeitura de Goiânia, que visam a atender crianças com idade até 6 anos. Essa instituição atende um total de 105 crianças nessa faixa etária.

A organização interna das crianças é feita em agrupamentos de acordo com a faixa etária, sendo dispostos da seguinte forma: 1º agrupamento, bebês de 4 a 11 meses; o 2º agrupamento, bebês de 1 ano a 1 ano e 11 meses; o 3º agrupamento, idade de 2 anos a 2 anos e 11 meses; o 4º agrupamento, crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses; e o 5º agrupamento, crianças de 4 a 6 anos.¹⁰

Para cada agrupamento de crianças, há uma professora (com licenciatura) e uma agente educativa (com ensino médio). O 1º e o 2º agrupamentos têm uma agente educativa a mais, pois as crianças requerem atendimento mais específico.

As atividades pedagógicas desenvolvidas com os bebês são constituídas de brincadeiras próprias para a idade, com bolas e brinquedos diversos, objetivando estimular o seu desenvolvimento.

Com relação à presença de música, observamos que mesmo com a presença de um aparelho de som e alguns CDs em cada agrupamento, o que já significa um bom começo, a forma de utilização se restringe a fundo musical para outras atividades ou para o momento do sono, portanto, sem qualquer relação com o amplo sentido da musicalização.

A proposta de realização deste estudo foi recebida com entusiasmo pela direção, que colocou todas as condições físicas possíveis, inclusive o acesso à documentação pessoal dos bebês participantes, para a verificação das idades. Concentramo-

nos mais nos dois primeiros agrupamentos, em face da abrangência etária inicialmente proposta.

Após conhecermos a rotina diária dos bebês, decidimos, juntamente com a direção, que as atividades musicais que sugeriríamos deveriam ser realizadas nos horários destinados ao momento pedagógico programado pela instituição, portanto, sem prejudicar a rotina a que os bebês estavam acostumados.

As vivências musicais

Vivenciar música é, neste trabalho, entendido como captar, experimentar, viver, sentir em profundidade os elementos da música sintetizados em uma composição musical. Com bebês, a vivência musical se estende para além de aguçar os canais de percepção. Incentiva, sobretudo, a sua interação ativa com a música, abrindo espaços para as experimentações infantis e descobertas sonoras em ambiente lúdico musical.

Vivenciar música com bebês significa, pois, possibilitar, de forma lúdica, o seu contato com a música por meio do canto, da dança, tocando instrumentos e até mesmo ouvindo-a. Estas vivências proporcionam ao bebê momentos de intensas explorações, percepções e experimentações individuais e coletivas, necessárias ao seu desenvolvimento.

Sob essa perspectiva foram elaboradas as vivências musicais para os bebês da instituição descritas anteriormente. As vivências musicais aconteceram somente nos agrupamentos 1 e 2, ou seja, que abrangem bebês de 4 meses a 2 anos, conforme previsto no projeto de pesquisa, envolvendo ao todo 34 bebês.

Foram feitos dez encontros de frequência semanal, com duração de até 45 minutos para cada agrupamento. A princípio, os bebês foram subdivididos em pequenos grupos, que reuniam os de idades mais próximas, em local específico e diferente do dormitório, para que em número e em local menor houvesse uma melhor acomodação e maior atenção das professoras e pesquisadora. Cada subgrupo foi formado por no máximo sete bebês.

Com a crescente adaptação dos bebês às atividades, depois de 6 semanas começamos a trabalhar no próprio local do agrupamento, formando apenas dois grandes grupos: 1º agrupamento, 17

¹⁰ A entrada do bebê em determinado agrupamento tem como referência a sua idade na data de inscrição na instituição. Entretanto, no decorrer do semestre, quando os bebês ultrapassam a idade-limite do agrupamento, permanecem nos agrupamentos de origem, sendo repassados ao agrupamento seguinte somente na mudança do semestre, após o recesso das férias.

bebês de 4 a 11 meses, e 2º agrupamento, 17 crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses.¹¹

Inicialmente, as atividades foram desenvolvidas pela manhã. Percebemos, entretanto, que no período matutino as crianças logo ao chegarem dormiam, demorando a acordar, e algumas ficavam choramingando. Segundo as professoras, isso acontecia porque, além de sentirem a falta da mãe, elas acordavam muito cedo para chegar à instituição, necessitando de maior repouso.

Quando passamos a atividade para o turno vespertino, notamos uma melhora significativa na questão do choro, confirmando as hipóteses das professoras. A mudança foi prontamente acatada pela pesquisadora, já que cada grupo de crianças tem suas características e especificidades, que devem ser certamente consideradas.

A brincadeira musical foi utilizada em todos os encontros. De forma lúdica, foram desenvolvidas diversas atividades com objetivos especificamente musicais. O brincar musical consistiu em cantar, dançar, explorar instrumentos sonoros e em ouvir músicas mais tranquilas no momento da apreciação musical. As atividades foram geralmente acompanhadas por instrumentos melódicos, como violão e flauta, por instrumentos percussivos, como afoxé, pandeiro e metalofone ou por gravações em CDs de boa qualidade.

Oferecemos, também, uma variedade de materiais apropriados às idades dos bebês, como bolas coloridas, fantoches, brinquedos sonoros, e instrumentos musicais como chocalhos, guizos, tambores e pandeiros, de forma que podiam explorar e manusear, sugar, jogar no chão, sem risco para o bebê ou prejuízo para a atividade. Entendemos que, nessa idade, o bebê necessita dos elementos concretos para que possa transpor-se para a ação criativa, pois isso facilita a formação de novas imagens com base no objeto real. Ver, tocar, manipular, sugar e explorar constituem importantes ações para o desenvolvimento do bebê.

O repertório incluiu diversos segmentos de estilos musicais, abrangendo a música popular infantil como *O Pato* de Vinícius de Moraes; *Marinheiro Só* e *Sabiá*, de domínio público; compositores eruditos como W. A. Mozart, J. Quantz, B. Itiberê e J. S. Bach; cantigas folclóricas e de domínio público, como *D. Aranha*, *Bonequinho de Pau*, e ainda músicas cantadas pelas professoras no dia-a-dia da

escola, como *O Sapo não Lava o Pé*, *Borboletinha*. A nossa preocupação na escolha desse repertório foi possibilitar a apreciação e o contato com diferentes culturas musicais, além de valorizar ritmos variados e diferentes sonoridades em construções musicais educativas.

A metodologia escolhida foi a utilizada na escola de música privada,¹² citada anteriormente porém as atividades musicais realizadas, bem como a seqüência seguida, foram adaptadas a esta instituição. Sendo assim, os momentos foram os seguintes: cumprimento (a pesquisadora canta para cada criança, mencionando seu nome); músicas cantadas (propostas pela pesquisadora ou pela professora ou agente); danças (crianças dançam ouvindo música: bebês de colo dançam alternadamente com os adultos e as crianças que já andam se movimentam livremente pela sala); exploração dos instrumentos musicais (apropriados para a idade dos bebês); apreciação musical (bebês ouvem músicas mais tranquilas enquanto são massageados pelo adulto).

Com relação aos profissionais do CMEI, tivemos um apoio crescente para a realização da pesquisa. No início, notamos certo desconforto e receio das professoras e agentes educativas dos agrupamentos não participantes da pesquisa, por estarmos utilizando a "sala de todos", o que nos causou, na prática, algumas interrupções das atividades e atrasos para a desocupação da sala então destinada pela coordenação para a atividade.

Quanto às professoras e agentes educativas dos agrupamentos envolvidos, a princípio, era perceptível o receio e o distanciamento delas, que até mesmo não se faziam presentes no momento das atividades. No decorrer das atividades, todavia, começaram a demonstrar interesse e alegria quando chegávamos e, nas atividades, a participação era cada vez mais espontânea e ativa, certamente influenciando sobremaneira a pesquisa.

Considerações finais

No desfecho deste artigo queremos resgatar os aspectos mais relevantes da participação dos bebês, as contribuições e as limitações observadas em todo o trabalho musical realizado no CMEI.

O primeiro aspecto trata da participação e do envolvimento dos bebês com as atividades. Desde os primeiros encontros, os bebês demonstraram intensa curiosidade, estampada nos olhares atentos

¹¹ Idade dos bebês no início da pesquisa.

¹² Escola Música & Bebê.

ao fenômeno musical, em plena absorção perceptiva, mas não deram muitas pistas de movimentos. Com o desenvolvimento das atividades musicais, entretanto, notamos que se mostravam mais ativos e interativos com relação à música e aos instrumentos sonoro-musicais. O aumento da movimentação das crianças foi visível no balanceio do corpo, na intensa manipulação dos instrumentos, na experimentação e descobertas dos sons produzidos por elas, satisfazendo suas necessidades básicas de brincar.

A brincadeira musical vivenciada de diferentes formas incentivou o bebê a novas descobertas motoras, à produção e ampliação do repertório de movimentos conquistados. Assim, tocar e ser tocado, ouvir e dançar diferentes ritmos foram movimentos corporais desencadeados e materializados no bebê, em ambiente musical.

A concentração dos bebês foi outro aspecto significativo notado nas vivências musicais desenvolvidas. As crianças tinham momentos de elevada atenção tanto nas atividades em que paravam para observar a apresentação de alguma música quanto naquelas de maior movimentação, como, por exemplo, a exploração dos instrumentos. Nos últimos encontros, que aconteceram em uma sala maior, a atenção dos bebês estava integralmente fixada na atividade proposta pela pesquisadora. Observamos que eles se mantinham atentos e envolvidos com as atividades, reunidos no meio da sala, mesmo o espaço sendo amplo e repleto de outras curiosidades e alguns brinquedos, motivos suficientes para causar movimentação natural e conseqüente dispersão.

As manifestações de prazer e alegria em tocar ou dançar também fizeram parte de todos os encontros, muitas vezes motivando ações criativas e inovadoras. A ação criadora é considerada por nós aspecto de grande valor musical. Além de permitir que a criança exercite a liberdade de expressão, incentiva a construção musical criadora, organizando os elementos percebidos, de maneira própria. Segundo Brito (2003, p. 153),

“a improvisação musical das crianças é seu modo de brincar e de comunicar-se musicalmente, traduzindo em sons seus gestos, sentidos, sensações e pensamentos, simbolizando e sonorizando, explorando e experimentando, fazendo música [...]”.

Vale ressaltar, também, a relação estabelecida pelos bebês com a pesquisadora. No começo, a figura da professora ou da agente educativa era indispensável ao bom andamento da atividade. Notamos, entretanto, que essa situação se modificou no decorrer dos encontros. Nas atividades finais, a pes-

quisadora conquistou o papel central na sala, realizando as propostas com ou sem a presença e participação da professora ou agente educativa. Esse movimento em direção à pesquisadora, denotando confiança, também foi identificado na aproximação dos bebês: sentavam em seu colo, sorriam e buscavam estar em contato direto com as novidades trazidas por ela.

Essa aceitação da pesquisadora pôde ser claramente vista quando chegávamos para as atividades. Os bebês nos reconheciam: alguns sorriam, outros olhavam intensamente para nós e muitos engatinhavam rapidamente ao nosso encontro. No último encontro, R. (15 meses), assim que nos viu entrar pela sala, dirigiu-se rapidamente à caixa de brinquedos da instituição e pegou um chocalho confeccionado pela professora, levantou-o, sacudiu-o no ar e sorriu, associando a nossa presença à música.

Observamos também que as professoras e agentes educativas, a cada aula, se envolviam com mais interesse e alegria: cantavam, tocavam os instrumentos, incentivando os bebês com sua participação.

No tocante ao espaço físico, vale salientar que, diante da impossibilidade de destinar uma sala específica para atividades musicais, foi possível realizar essa proposta em uma área adaptada. Conclui-se, portanto, que, desde que seja um local fechado, possível de movimentações mais livres, características da idade exploratória, essa proposta musical permite a adaptação de um espaço, podendo ser o próprio agrupamento dos bebês na instituição.

Identificamos também algumas diferenças em relação às atividades desenvolvidas na escola privada. Nesta, por exemplo, cada bebê participa com seu cuidador (mãe, pai, babá), sendo possível formar as duplas para realizarem as atividades musicais ao mesmo tempo. Já na instituição pública, onde os bebês ficam entregues à professora e às agentes educativas, é impraticável, por exemplo, dançar com todos os bebês de colo ao mesmo tempo, em uma mesma música, devido à falta de um adulto para cada bebê. Nesse trabalho, essa situação foi amenizada pelo revezamento, em que cada adulto dançava pequeno trecho da música com um bebê e depois com outro, que estava sentado no tapete esperando, reduzindo-se, assim, o tempo de dança de cada bebê.

Embora o projeto musical desenvolvido com bebês nessa pesquisa tenha sido inspirado em uma escola privada, verificamos ser possível a realização de atividades musicais em instituições públicas, mesmo sem a presença das mães ou cuidadores

individuais para cada criança como previsto no projeto de origem, desde que as atividades musicais para bebês sejam pensadas com base nas especificidades de cada instituição.

Consideramos que, no cotidiano das instituições dedicadas a crianças de 0 a 6 anos, assim como muitas atividades são realizadas como incentivo ao desenvolvimento do bebê, a atividade musical, além de contribuir nesse âmbito, valoriza o canto e a dança, promovendo a aproximação com culturas musicais diferenciadas, tornando-o mais sensível à arte musical.

Dessa forma, as atividades musicais devem ser incluídas no planejamento didático-pedagógico das referidas instituições, pois como pôde ser apreendido nos fundamentos teóricos e nas atividades

práticas, além dos benefícios observados, as crianças se divertiram muito, demonstrando gostar das atividades. O que pudemos notar nas reações de alegria e curiosidade com instrumentos sonoros, na concentração significativa e atenção aos sons da sala ou externos, nas explorações vocais e linguagem, no desenvolvimento da coordenação motora nos gestos e mesmo na dança, na percepção do outro e nas experiências dele, bem como no compartilhamento de objetos de uso conjunto.

Enfim, esperamos ter contribuído com elementos significativos sobre o valor da música nas expressões dos bebês, destacando ainda a possibilidade de realização de um trabalho musical de boa qualidade estética e pedagógica com bebês das classes populares.

Referências

- BEYER, E. A construção do conhecimento musical na primeira infância. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 5, n. 8, p. 48-56, 1994.
- _____. (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. (Org.). *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- _____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998.
- BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FARIA, S. C. História e política da educação infantil. In: KRAMER, S. et al. (Org.). *Educação infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 9-37.
- FONSECA, M. B. P. O canto espontâneo como indicador do desenvolvimento cognitivo da criança de três a seis anos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppom, 2005. p. 378-384.
- FRIDMAN, R. *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Guadalupe, 1988.
- GORDON, E. *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Trad. de Paulo Maria Rodrigues. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- HOBSBAWN, E. J. *A era dos impérios 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ILARI, B. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2002.
- KLAUS, M.; KLAUS, P. *O surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- KLEBER, M. *Relato sobre a audiência no Senado sobre projeto de lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas da Educação Básica*. 2008. Disponível em: <www.queroeducacaomusicalnaescola.com>. Acesso em: 14 jul. 2008.
- KUHLMANN Jr., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-65.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MAIOLI, N.; NOGUEIRA, M.; SOARES, C. Vivências musicais com bebês em creches públicas: para além das propostas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Editora UFMS, 2007. p. 129-130.
- SCIENTIFIC discoveries. *Musica Prenatal*, [s.d.]. Disponível em: <www.musicaprenatal.com.mx/english/foundations.html>. Acesso em: 15 maio 2007.
- TREHUB, S. Musical predispositions in infancy. *Annals New York Academy of Sciences*, 2001. Disponível em: <http://www.utm.utoronto.ca/fileadmin/w3trehub/publications/musical_predisp.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2007.
- WEINBERGER, N. Music and the brain. *Scientific American Magazine*, 2004. Disponível em: <<http://www.sciam.com/article.cfm?id=music-and-the-brain>>. Acesso em: 12 jul. 2007.

Recebido em 15/07/2008

Aprovado em 13/08/2008

Variabilidade e *performance* musical: uma relação a considerar no ensino instrumental

Variability and musical performance:
a relation to consider in instrumental teaching

Cristina Porto Costa

Centro de Ensino Profissional Escola de Música de Brasília/SEE-DF
cportoc@gmail.com

Resumo. O objetivo deste artigo é propor uma reflexão, em uma abordagem interdisciplinar, sobre a articulação entre variabilidade como XXXX pela ergonomia e a preparação para a *performance* no ensino instrumental. Discutem-se interfaces entre a promoção de saúde ocupacional no período de formação e a orientação para a *performance*, sinalizadas por 24 instrumentistas iniciantes em um centro de ensino profissional. Enfatiza-se a necessidade de uma abordagem integrativa dos distintos momentos de prática, assim como o pensar mais amplamente acerca do erro e da atividade real contextualizada.

Palavras-chave: pedagogia da *performance*, variabilidade, ergonomia

Abstract. The purpose of this paper is to reflect, in an interdisciplinary approach, about articulation between variability, as seen by ergonomics, and preparation for music performance in instrumental teaching. It discusses interfaces in occupational health promotion in the period of development of musicians and orientation for performance pointed by twenty-four learning instrumentalists at a public school of music. It emphasizes the need of an integrative approach of distinct moments of practice, as well as broader thoughts concerning error and real contextualized activity.

Keywords: music performance pedagogy, variability, ergonomics

Interseções na pedagogia da *performance*

A pedagogia da *performance* pode ser abordada sob uma perspectiva interdisciplinar, mantendo um enfoque na conjunção entre teoria e prática instrumental. Para Sônia Albano de Lima (2003) essa ótica requer a adoção de um crivo dialético para integrar processualmente as relações homem e mundo, assim como pesquisa à ação. A construção do conhecimento, possível para todos os sujeitos, resulta de interações situadas, de vivências significativas plenas de intencionalidade e funcionalidade que se renovam no seu devir. Nessa via, o docente de instrumento musical não se atém ao papel de repassador de conhecimentos e técnicas, mas procura aliar pesquisa, ensino e *performance* em um diálogo reflexivo, crítico e criativo. A mesma autora, ao contrapor a

corrente tradicional do ensino instrumental, voltada a técnicas de execução e leitura, à alternativa, preocupada com um fazer artístico mais amplo e com a criatividade, expõe uma tendência à fragmentação e à incomunicabilidade entre o ensino técnico e a música e o ensino em nível superior. Dever-se-ia repensar a necessidade de novas práticas pedagógicas de integração entre o ensino técnico, a tecnologia disponível e a pedagogia para estar em sintonia com a realidade social e cultural em que estão inseridos (Lima, 1998). Vincular a produção artística à realidade social, à educação e ao trabalho é proposta de fôlego que objetiva equalizar a formação do músico e balizar a ação do docente, ampliando patamares de atuação e conectando-os na realidade do fazer, assumidamente multifacetada.

A ergonomia, ciência que estuda as relações que ocorrem no trabalho tendo por foco a atividade, tem sido chamada a contribuir em estudos sobre a realidade dos músicos, seja por meio da análise da atividade e na detecção de riscos ocupacionais, seja na construção de interfaces que contemplem de forma mais satisfatória as necessidades e as características de músicos instrumentistas (Manchester, 2006). Exemplo da relevância dessa ação interdisciplinar é o Terceiro Congresso Internacional de Medicina para Músicos, ocorrido em Milão em maio de 2008 com o tema "Música e Ergonomia". Enquanto o mundo do trabalho enfatiza uma premência por profissionais em música que se disponham a repensar a sua saúde ocupacional, gerenciando formação, competitividade e demandas, a ergonomia reafirma seu enfoque antropocêntrico ao procurar desvelar a atividade de trabalho em dimensões que se complementam e se inter-relacionam. Um enfoque ergonômico acerca da articulação entre a realidade da sala de aula e a *performance* em palco pode trazer à tona aspectos que incrementem o desempenho mantendo a saúde de docentes, discentes e profissionais em música. Como afirma Borém (2006), é possível congregiar unidade e diversidade na formação dos músicos, permitindo comunicação entre distintas áreas do conhecimento, pois, na medida em que se pretende aprender a ensinar música, faz-se necessário atentar às solicitações concretas dos alunos e da sociedade, renováveis tanto nos processos de aprendizagem quanto no mercado de trabalho.

Harder (2003) adverte que tem ocorrido uma sensível mudança nos objetivos dos alunos que cursam execução musical, boa parte deles já ingressos na profissão. Há uma disparidade entre o que é oferecido a esses alunos em termos curriculares, calcado em um sistema de conservatório mais tradicional, e a sua aplicação factual em face das transições do mundo do trabalho. Ao professor de instrumento são atribuídos múltiplos papéis a título de atualização, o que pode acarretar confusão e superficialidade no trato de conteúdos, fato que pode ser debelado na medida em que sua formação lhe possibilite construir novas competências, de forma continuada. Nesse tocante, a autora cita as competências em ensino delimitadas por Alda Oliveira, que conectam saberes e habilidades específicas em música com vistas à formação para o mercado de trabalho. Entre essas competências estão a capacidade de oferecer uma perspectiva de carreira, a capacitação em oferecer parâmetros à aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas, a competência para adaptar programas prévios e propor planejamento individual considerando a cultura e o con-

texto do aluno, e o conhecimento consistente de questões relacionadas à interpretação musical visando embasar suas decisões enquanto docente de instrumento. A autora sinaliza a pouca disponibilidade de material sistematizado e escrito acerca de *performance* e da pedagogia de instrumento, especialmente no Brasil, incentivando iniciativas de pesquisa nessa área.

A educação profissional em música voltada à *performance*, plural em seus objetivos, possibilidades instrumentais e pedagógicas, instiga a todos os envolvidos nesse processo. Neste artigo serão abordadas algumas interseções presentes no ensino da *performance* musical e a necessidade de redimensioná-las tendo por base inquietações explicitadas por 24 jovens em formação nos cursos básico e técnico de um centro de ensino profissional em música. As interligações por eles realizadas acerca dos tópicos saúde do músico em seus aspectos físicos, cognitivos e psicoafetivos, as maneiras de estudar e as situações de *performance* conduzem à reflexão sobre uma práxis situada em um contexto real, no qual a noção de erro requer novos olhares, notadamente ao considerarmos a variabilidade inerente e suas implicações. Ao articular elementos para interpretar criativamente, embasando-se na tradição e nos cânones do código musical reconhecidamente lacunar, tem-se que a execução ideal em parâmetros técnicos e interpretativos resultaria da sintonia entre a vontade expressa do compositor, a compreensão e a destreza do intérprete, concretizadas na obra trazida a público. Como ajustar a expectativa de perfeição frente à mutabilidade das situações que constroem essa cadeia, perpassada pela variabilidade? Por outra via, será a excelência na *performance* um objetivo a ser alcançado, um padrão a ser repetido à custa de pressões e comparativos que desconsiderem a dinâmica própria da atividade musical e do que há de imprevisível nela? Este texto pretende, sob aporte da ergonomia, focar a necessidade de incluir o pensar sobre a variabilidade na formação do músico instrumentista, ponderando sobre o mito da perfeição e as características da atividade musical.

Refletir sobre interações: saúde do músico e *performance*

Segundo Chesky, Dawson e Manchester (2006), programas destinados à promoção da saúde em escolas de música precisam considerar o fato de que o espaço acadêmico influencia o comportamento de seus alunos por meio de valores, crenças e ações. Iniciativas interdisciplinares que consideram os riscos ocupacionais presentes e as enormes demandas inerentes ao período de formação conver-

gem para mudanças na forma como as práticas musicais são pensadas e executadas, reduzindo a probabilidade de adoecimento a elas relacionado. O binômio educação-prevenção requer uma visão integrada das características e limites dos sujeitos envolvidos, indo além da dimensão física. Se, por um lado, a perda auditiva e os distúrbios osteomusculares rondam vorazmente professores e alunos em sala de aula e nas práticas de conjunto, por outro as solicitações cognitivas e psicoafetivas perpassam todo o fazer aparentemente de forma invisível, evidenciadas pontualmente em fadiga mental, em repetições exaustivas de trechos, em ansiedade crescente e insatisfações frente aos resultados obtidos. Promover a saúde do músico passará, necessariamente, pela ponderação sobre interações que extrapolam as condições ambientais presentes e as avaliações biomecânicas ao instrumento. Orientar a atividade de estudo e preparar para a *performance* pública implica trazer à baila as dinâmicas da ação, assim como ponderar sobre possíveis fatores interferentes no intuito de ampliar competências. O entendimento da variabilidade enquanto componente do fazer musical traz um novo olhar sobre a outra face da almejada *performance* ótima, explicitando a regulação constante, a presença de microdecisões, os ajustes realizados para preservar um bom desempenho. Do tocar ao ar livre à troca de regente, do clima que interfere na vibração da palheta ao traje que dificulta os movimentos, da parte manuscrita à cadeira inapropriada à tarefa, a dinâmica do fazer real coloca em cheque as cobranças internas e externas pela perfeição. Que contribuições refletir sobre a moldura da variabilidade poderá trazer a esse quadro no qual todo aluno de música se coloca como tema?

Este artigo apóia-se em questionamentos realizados por alunos de instrumento inscritos na disciplina Ergonomia Aplicada às Práticas Musicais/Saúde do Músico, quando da discussão de aspectos cognitivos e afetivos envolvidos nas práticas de estudo e sua relação com a *performance*. Essa matéria é ministrada em caráter optativo para os cursos básico e técnico em um centro de ensino profissional em Brasília. As preocupações dos jovens músicos em formação sinalizam uma lacuna na sua preparação para a apresentação pública, a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e pontual dos distintos momentos de prática, envolvendo maneiras de estudar, a realidade da orientação docente em sala de aula, as práticas de conjunto e, especialmente, a *performance* em palco. Preparar-se para tocar requer estratégias que favoreçam o reconhecimento das diferentes situações e da variabilidade presente em cada uma delas como contrapeso às idéias de controle, de perfeição na exe-

cução e de domínio técnico absoluto do instrumento. Por sua vez, ao tratar de possíveis relações entre aprendizagem musical instrumental, a afetividade do aprendiz com a obra e com pessoas contextualmente relevantes, Galvão (2006, p. 172) afirma que “na vida real, os modos de lidar com problemas musicais interagem com uma miríade de outros aspectos que não têm sido considerados de modo adequado por teorias cognitivas”.

Silva (2008), ao expor sua experiência com as oficinas de *performance* realizadas com alunos de licenciatura e bacharelado, explicita uma definição de *performance* musical calcada na epistemologia da complexidade. Para o autor, *performance* é a execução de uma obra musical por um músico *performer*, considerando suas condições psicológicas no contexto de sua densidade existencial e temporalidade, perfazendo um sistema interativo composto por *performer*/instrumento/obra musical/meio ambiente/momento, condicionados a uma mútua causalidade complexa. Na medida em que elementos distintos e complementares desse sistema são passíveis de mudanças, as competências necessárias para sua gerência se intensificam geometricamente. Preparar o aluno de instrumento para a *performance* também significa, portanto, estar atento a esse todo relacional.

Pesquisas conduzidas por Ray (2005) corroboram a necessidade de discutir mais prontamente características dos elementos estruturais de uma *performance*. Para tanto, a autora propõe a categorização de seis elementos da *performance* musical, articulados de forma dinâmica, a saber: conhecimento e conteúdo; aspectos técnicos; aspectos anatómicos; aspectos psicológicos; aspectos neurológicos; musicalidade e expressividade. É proposto ainda que o educador musical dedicado à formação do *performer* tenha a preocupação de atualizar e reorganizar suas práticas de ensino em função de demanda tão intrincada. Ray (2005) amplia as noções de potencial e de interferência, expressas inicialmente por Green e Gallwey (1986), que propõem ser a *performance* musical resultante do potencial individual, subtraídas as interferências ocorridas ($P = p-i$). A expansão dessa proposição envolve a noção de figuras de interferência, resultantes do somatório de interferências de cunho positivo e negativo presentes numa *performance* musical, que se somariam ao potencial do *performer* podendo ampliá-lo, especialmente na etapa de avaliação da *performance* realizada ($P = p+f$). As figuras de interferência listadas no trabalho em questão são contextualizadas segundo o momento de processo da *performance*: sua preparação, sua execução e sua avalia-

ção, segundo modelo de Gabrielsson (1999 apud Ray, 2005). Os subsídios dessa abordagem apresentam fundamentação teórica e práticas consistentes para discussão entre os docentes das áreas instrumentais e vocais, abrindo novas perspectivas para o trabalho em sala de aula. Ressalte-se que o conceito de *performance* aplicado pela autora envolve, necessariamente, execução musical exposta à crítica.

Segundo Mills (2007) mesmo que se pense em práticas musicais de uma forma limitada à música erudita ocidental, a *performance* deve ser entendida como uma recriação que demanda muito mais do que a habilidade de tocar as notas certas em uma ordem correta. Enfatiza que muitas vezes a comunicação e os elevados graus de expressividade são mais relevantes, padrões esses desenvolvidos por meio da experiência, de um engajamento intelectual e criativo com a música. O ensino instrumental, portanto, ultrapassa o treino repetitivo e as instruções detalhadas, sendo que os alunos deveriam ser encorajados a tocar expressivamente e não apenas com destreza desde suas primeiras lições. A autora pontua que as maneiras de se executar bem uma peça, embora vinculadas a referências estilísticas, são mutáveis em função das circunstâncias em que a *performance* ocorre.

Variabilidade e erro: um olhar da ergonomia

Para Guérin et al. (2001), a elaboração de modos operatórios, as maneiras criadas em meio e pela ação visando à obtenção de um resultado devem levar em conta questões freqüentemente subestimadas, como os constrangimentos temporais e a variabilidade presente. A compreensão dessa condição intrínseca a qualquer realidade de trabalho auxilia no estabelecimento de metas factíveis e na prevenção de desgastes que, se desconsiderados, podem concorrer para acidentes e adoecimentos. Fatores de variabilidade decorrem tanto do indivíduo quanto do processo produtivo, seja qual for sua natureza, condicionando a distância entre o que é prescrito e a atividade realizada. A variabilidade é, portanto, entendida como parte do processo de trabalho. Por mais que se tente minimizar fatores aleatórios no decorrer da ação, como modificações nas interfaces instrumentais e no ambiente de *performance*, uma variabilidade normal permanece, característica da natureza do trabalho realizado, sendo parcialmente previsível e manejável. Outra parcela de variabilidade diz respeito a incidentes, a acontecimentos esporádicos, não tão passíveis de previsão, como um ofuscamento repentino em um recital, uma partitura que cai da estante, uma batuta que escapa da mão do maestro. Frente à diversida-

de de situações, impõe-se como desafio compreender que parte dessa variabilidade pode ser redutível ou controlada e que ferramentas se dispõem para lidar com aquela que não puder ser contornada.

Em termos interindividuais, a variabilidade nos revela diferenças que se refletem tanto em fisiologia quanto nos modos operatórios, na aquisição e desenvolvimento de competências, na resiliência frente à exposição a fatores adversos. Mesmo que o resultado alcançado pareça idêntico, as características, a experiência de cada um e sua forma de mobilizar os saberes adquiridos são únicas, incidindo sobre as posturas assumidas e sobre as estratégias empregadas. Pensada em termos intraindividuais, tem-se as alterações decorrentes do próprio viver, registradas no corpo e na mente de cada um, aí incluídas as marcas da atividade de trabalho, as estratégias de busca de informação e maneiras de raciocinar. Isso posto, é viável exigir um desempenho linear ao longo de ensaios exaustivos, ou mesmo solicitar ao aluno ou ao profissional *performer* que ignore suas inquietações, como se lhe fosse possível isolar seus movimentos precisos das dimensões cognitiva e afetiva que lhe integram e identificam?

Uma das questões mais abordadas pelos alunos que freqüentam a disciplina Ergonomia Aplicada diz respeito à persistência do mal-estar que se segue ao erro em público, como se sentem afetados, alguns a ponto de não conseguirem retomar o padrão de excelência até o término da música. A surpresa dos estudantes quando se dão conta de que acertam muito mais do que erram ao tocar só é superada pela surpresa do desafio proposto: parar para pensar, inclusive, nas variáveis envolvidas no erro. Não se tem por costume refletir sobre o acontecido, mas se tem como constante a necessidade de não errar novamente em contexto de *performance*. De forma consonante, Barry e Hallam (2002) assinalam como a metacognição, enquanto ato de refletir sobre os próprios processos mentais envolvidos no estudo musical e na *performance*, pode ser útil à aprendizagem e à autonomia dos *performers*.

Curiosamente, Lebrecht (2008), ao traçar um panorama extenso sobre a indústria fonográfica dedicada à música erudita, traz à luz distintas maneiras com que grandes intérpretes lidaram com os eventuais erros, na medida em que os estúdios de gravação lhes possibilitaram alterá-los antes de trazer o produto final ao mercado. Cita as modificações na relação com o público posto que a apresentação ao vivo pode contradizer a perfeição obtida em estúdio, e também um novo perfil de músico, para o qual não existiria espaço para imprecisões. Houve, contudo, os que mantiveram sua espontaneidade e er-

ros registrados, como Schnabel e Horowitz, outros que nunca ficavam satisfeitos com suas gravações, como Heifetz e Gould, e outros ainda que se indignassem com as correções e edições de materiais gravados, como Klemperer. Depreende-se que o mito da perfeição pode assumir conformações que assombram tanto iniciantes quanto profissionais renomados.

A questão do erro é passível de abordagens e ênfases variadas. No mundo do trabalho, o chamado fator humano é freqüentemente apontado como deflagrador de situações dramáticas, nas quais o erro pode ser fatal. No entanto, Dejours (1997) esclarece de maneira extremamente enriquecedora que a realidade de qualquer fazer apresenta um estado real, uma essência enigmática sobre a qual a técnica fracassa, significando aquilo que escapa e se transforma em um novo enigma passível de investigação que, por sua vez, trará novos limites, novos fracassos. O real, distinto, portanto, da realidade, se configura no momento da experiência vivida, indo além do conhecimento obtido ou do saber-fazer de cada um. Para a ergonomia, o real no trabalho é incontornável e renovado continuamente. Essa visão propõe um avanço no entendimento da concreção da conduta humana, visto que o real só é apreendido por meio de um revés, daquilo que não ocorre em conformidade com as prescrições e expectativas. Tem-se uma outra visão da falha, do erro de representação, da dinâmica cambiante que requer rearranjo de objetivos na medida em que toda atividade real implica parcialmente reverses, o que não se domina mesmo nos momentos de maior eficácia. Dejours (1997) afirma que o termo “revés” está despojado de conotação pejorativa, o que não ocorre com os termos “erro”, “falha” e “falta”, sendo relevante seu entendimento para ajustar os modos operatórios em face da resistência proposta pelo real, geradora de avanços e de novos ajustes. Por extensão, a partir dos pressupostos da variabilidade e do real tem-se uma articulação na qual o revés deslinda o mito da perfeição, propondo a necessidade de flexibilização e de pesquisas cada vez mais estreitas entre as áreas da educação e da *performance*.

Para entender o erro, Guérin et al. (2001) propõem uma reflexão acerca da estruturação dos modos operatórios, criados para atingirem objetivos considerando os meios disponíveis e o próprio estado do empreendedor da ação, e que são embasados em esquemas, entendidos como seqüências de busca de informação e de ações integradas mediadas por exploração perceptiva em uma dada situação. No caso de situações que envolvam elementos já conhecidos, há uma antecipação dos resultados em função das ações empreendidas, um controle das diferenças entre o esperado e o obtido, viabilizando

novas relações ou justaposição de fatos à experiência anterior do sujeito. Nem sempre, contudo, ações são resultantes do uso dos esquemas disponíveis, mas são objetos de uma construção de representações em uma nova circunstância. Tais ações dependem de saberes memorizados, do contexto e dos objetivos traçados. A planificação detalhada das atividades não suprime a possibilidade da exigência de novas representações em função de incidentes que, uma vez ocorridos, gerarão novas representações úteis a ações posteriores. Tais representações favorecerão a escolha de ações adequadas na medida em que guiarão a busca por informações, os sentidos atribuídos aos achados e o acesso a programas motores parcialmente automatizados, sendo necessário articular os conhecimentos técnicos com as situações encontradas. Nesse tocante, a aprendizagem intensifica as estratégias de antecipação para reduzir o custo do fazer, mas convém observar que fazer mais rápido implica, na maioria das vezes, elaborar novos modos operatórios e não apenas intensificar os conhecidos.

Articular a variabilidade na prática

A diversidade na formação de cada *performer*, sua bagagem educacional e cultural, suas experiências no campo musical, as competências explicitadas frente aos desafios encontrados, muitas delas advindas do aprendizado informal, se mesclam às características de personalidade, às relações interpessoais e às variações do ambiente físico no qual se desenvolve a atividade. Articular e regular a interseção de tantos quesitos tendo por meta a realização de uma peça musical de forma satisfatória para quem executa e para os que dela usufruem é, minimamente, um caminho para sistematizar saberes. Estar atento a esse trajeto pode ser uma contribuição ao próprio desenvolvimento.

Para melhor gerenciar as mudanças que ocorrem ao longo do cotidiano do *performer*, ressalta-se a necessária agilidade para adequação e resolução dos desafios percebidos. Tomem-se, por exemplo, a instabilidade de afinação em um grupo de câmara, a antecipação de digitações e arcadas na leitura à primeira XXXX, as alterações na fisiologia como sudorese ou boca ressecada em caso de pressões extremas, as alterações de temperatura devidas ao ar condicionado em sala de concerto. Como preparar-se para limitar as perturbações da realidade de trabalho, para responder com excelência em condições adversas? Essa questão perpassa de forma contundente profissões como a do atleta e a do músico *performer*. Notem-se as implicações da arte musical frente à temporalidade: uma vez executada a cadeia de ações, sons e significados estarão apreendidos e

decodificados, sem retoques. Esse é o lócus do *performer*, a atividade de trabalho para a qual convergem todos os esforços de sua formação. Na medida em que se detecta uma desconexão nessa cadeia, dois problemas imediatos se configuram. O primeiro diz respeito a uma visão estanque e mecanicista da prática instrumental: o aluno é preparado para a excelência, mas não para o momento real da *performance*. Ao mudar o contexto novos recursos serão solicitados para gerenciamento de variáveis não discutidas previamente. Algumas questões se evidenciam: o que muda da sala de aula para a situação de palco? Como o aluno irá transferir seu desempenho e como irá lidar com o novo? A ansiedade de palco pode ser minimizada com novas abordagens desses momentos complementares? A outra questão diz respeito, objetivamente, à implementação de vivências que possibilitem experienciar os contrastes e as semelhanças das diferentes situações de *performance*, propiciando ações conscientes em função das exigências e pressões percebidas. Nesse prisma, há espaço para o imprevisível e a ingêrência de colocá-lo como dado de projeto. Abre-se, portanto, uma perspectiva na qual o aluno se prepara para tocar sabendo que a situação em que vai fazê-lo pode mudar e que ele terá de mobilizar seus recursos para manter a qualidade de sua *performance*, aprendendo a familiarizar-se com os conflitos oriundos do fazer real. Apropriar-se concretamente dessa idéia, da condição inexorável da variabilidade, pode auxiliar tanto na compreensão, na identificação e na transformação de tensões que poderiam prejudicar o desempenho, quanto redimensionar a questão do erro, aqui entendido como revés, de uma forma produtiva.

Claro está que não se propõe ou se procura justificar a aceitação de uma *performance* insatisfatória ou meramente sofrível. Na contramão do “fazer de qualquer maneira” alerta-se para a necessidade de encarar o erro como um dado de projeto a ser burilado construtivamente tanto em sala de aula quanto na *performance* pública. Procura-se, dessa forma, possibilitar que cobranças desmesuradas de perfeição tenham menos impacto, ressaltando aos alunos a importância de também lidar com seus acertos de forma prazerosa, dimensionando a *performance* num contexto real enquanto atividade de trabalho, fruto de interações nem sempre previsíveis. Sem dúvida, aportes no campo da atenção focada e da motivação podem contribuir para facilitar a *performance* musical partindo da prospecção dos recursos pertinentes a cada um, passíveis de desenvolvimento. No entanto, compreender ainda nos primeiros estágios do aprendizado musical que a variabilidade da situação performática e a do próprio

performer também são intrínsecas pode ser benéfico ao músico debutante, propiciando uma prática reflexiva acerca das ferramentas técnicas e expressivas de que dispõe para lidar com as mudanças que permeiam o fazer real. O ato de pensar a variabilidade faz emergir as representações dos resultados obtidos ao tocar em público, reconstruídas no sentido de elaborar, de flexibilizar erros e acertos para reformular metas factíveis.

À guisa de conclusão

A partir das representações dos alunos, observa-se que a aquisição das competências para tornar-se um *performer* eficaz passa por eventos relacionados a ações e emoções que são mediadas por expectativas relacionadas à forma como o processo ensino-aprendizagem é conduzido. Uma postura pedagógica eficiente do professor de instrumento precisa levar em conta, portanto, tanto as interligações complexas que os aspectos psíquicos trazem à tona na hora da execução quanto o tratamento das informações que se somam na preparação para a *performance*. A noção de variabilidade pode concorrer para um melhor entendimento dos revezes, otimizando o aproveitamento das experiências obtidas por meio da *performance* e auxiliando uma possível ressignificação do erro. A apresentação pública tem um papel crítico e o estresse inerente a essa situação precisa ser manejado por ser possível fator desencadeante de alterações percebidas fisicamente pelos alunos, interferindo em seu desempenho e, em alguns casos, em sua saúde ocupacional. Essa é uma reação normal e que confronta os limites de cada um, requerendo orientação e trabalho consciente para a construção de uma boa *performance* calcada no autoconhecimento. Assim,

[...] as atividades realizadas em sala de aula [...] não devem ser caracterizadas apenas pela orientação prática, voltada apenas para a execução instrumental. Estes encontros devem ser regados também pela discussão dos processos teóricos relacionados aos aspectos psicossomáticos, dentre outros, que norteiam a prática. (Paula; Borges, 2004, p. 41).

No relato dos instrumentistas em formação, detectou-se que as orientações recebidas quanto à preparação para a *performance* têm se restringido à resolução de dificuldades técnicas e interpretativas, desconectadas das fortes demandas que o fazer em público acarreta, tido pelos alunos como um momento crucial na vida acadêmica e ainda sem um espaço sistemático para sua reelaboração no contexto estudado. Espera-se que, uma vez evidenciada a necessidade desse aporte, novas iniciativas pedagógicas interdisciplinares sejam estruturadas. Evidencia-se, dessa forma, que a adoção de medidas preventi-

vas favoráveis à saúde ocupacional no período de formação requer olhares mais amplos sobre estratégias que levem em conta o fazer real, notadamente o momento de *performance*, indo além das

proposições já regulares de aquecimento, de alongamento e da realização de intervalos nas sessões de práticas em conjunto ou no estudo deliberado.

Referências

- CHESKY, K. S.; DAWSON, W. J.; MANCHESTER, R. Health promotion in schools of music: initial recommendations for schools of music. *Medical Problems of Performing Artists*, Narberth, v. 21, n. 3, p. 142-144, 2006.
- DEJOURS, C. *O fator humano*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- GALVÃO, A. T. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p.169-174, 2006.
- GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo*. São Paulo: Edgar Blücher, 2001.
- GREEN, B.; GALLWEY, W. Timothy. *The inner game of music*. New York: Doubleday, 1986.
- BARRY, N. H.; HALLAM S. Practice. In: PARNONCOURT, R.; MACPHERSON, G. E. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford University Press, 2002. p.151-166.
- BORÉM, F. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 45-54, 2006.
- HARDER, R. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. *Música Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.
- LIMA, S. A. de. A necessidade de um ensino musical tecnicista mais comprometido com a realidade social do país e com a formação da personalidade humana. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: Abem, 1998. p. 94-106.
- _____. Pesquisa interdisciplinar na performance musical e na docência. *Música Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 26-34, 2003.
- LEBRECHT, N. *Maestros, obras-primas e loucura*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- MANCHESTER, R. Musical instrument ergonomics. *Medical Problems of Performing Artists*, Narberth, v. 21, n. 4, p. 157-158, 2006.
- MILLS, J. *Instrumental teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- PAULA, L. de; BORGES, M. H. J. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 29-44, 2004.
- RAY, S. Os conceitos de EPM, potencial e interferência inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical. In: RAY, S. (Org.). *Performance musical e suas interfaces*. Goiânia: Vieira, 2005. p. 39-64.
- SILVA, A. R. Oficinas de Performance Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de performance musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, 2008. p. 1-8. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIIMCAM4_Abel_Silva.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2008.

Recebido em 20/07/2008

Aprovado em 11/08/2008

AUTORES

ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO

Doutora e mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em música pela mesma instituição. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuando nos cursos de Música – Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, no qual também é orientadora. Desenvolve pesquisa nos temas cursos superiores de música, bacharelado e licenciatura em música, professores de música.

ANDRÉ LUÍS ALICE RAABE

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2005) e mestre em Ciência da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (2000). Atualmente é professor/pesquisador da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), vinculado ao Mestrado em Computação Aplicada e ao Mestrado em Educação. É editor associado da *Revista Brasileira de Informática na Educação*.

ARUNA NOAL CORREA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Linha de Pesquisa Educação e Artes e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Participa do grupo de pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical, e tem trabalhos publicados em anais de congressos da educação e educação musical, sob o tema educação musical na formação de professores unidocentes.

CATHY BENEDICT

Ph. D., é professora da graduação e pós-graduação na New York University (NYU) desde 2002. Atualmente coordena o curso de graduação. Suas mais recentes publicações podem ser encontradas em *Philosophy of Music Education Review* (PMER), *Research Studies in Music Education* (RSME), *Action, Theory and Criticism* (ACT) e *Music Education Research*, entre outros.

CÍNTIA VIEIRA DA SILVA SOARES

Mestre em Educação e graduada em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como professora de musicalização para bebês e é diretora da Escola Música & Bebê, em Goiânia. Tem ministrado cursos acerca da temática música e bebês. É idealizadora e produtora do Projeto: Concertos Música & Bebê em Goiânia.

CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bacharel em Música e licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. É pesquisadora do CNPq e líder do grupo de pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. É professora adjunta e atua nas graduações em Pedagogia, Música – Licenciatura, Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, no qual também é orientadora. Possui trabalhos publicados na área de educação e de educação musical.

CRISTINA PORTO COSTA

Mestre em Psicologia Social e do Trabalho/Ergonomia pela Universidade de Brasília (UnB), licenciada em Música e bacharel em Fagote. É docente da Escola de Música de Brasília desde 1982. Atua como camerista e é responsável pela disciplina Ergonomia Aplicada às Práticas Musicais. Tem artigos publicados em periódicos versando sobre saúde do músico e ergonomia e apresentado trabalhos em congressos da Abem, Abergó, Encam, entre outros.

DOROTÉA MACHADO KERR

Doutora em Música/Órgão pela Indiana University, Estados Unidos. Mestre em Música pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É livre-docente em Instrumento Órgão e História da Música pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Possui graduação em Música, Pedagogia e História. Atualmente é professora adjunta do Instituto de Artes da Unesp, Departamento de Música. Possui artigos e trabalhos publicados em periódicos e anais da área de Música e de Educação Musical.

ELIESER ADEMIR DE JESUS

Mestrando em Computação Aplicada e graduado em Ciência da Computação, ambos na Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Atua como músico e já participou de vários CDs como instrumentista, produtor musical e arranjador. Atualmente é integrante da banda itajaiense Samburá, de música instrumental brasileira.

KÁTIA SIMONE BENEDETTI

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música – Área Educação Musical da Unesp-Ipiranga (SP). É professora efetiva da rede municipal de ensino de Itatiba (SP), educadora musical, psicóloga, com especialização em psicopedagogia.

MÔNICA ZEWE URIARTE

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com pesquisa em Educação Musical, especialista em Educação Musical pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná e educadora musical. Atualmente coordena e é docente do curso de Música e Pedagogia, ambos da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

PATRICK SCHMIDT

Ph. D., é professor da Westminster Choir College of Rider University, em Princeton, NJ, Estados Unidos. Natural do Rio Grande do Sul, completou dois mestrados (Pedagogia Vocal e Regência) e doutorado (Educação Urbana) nos EUA. Leciona Filosofia e Sociologia da Música e da Educação, bem como pesquisa sobre teoria curricular. Suas mais recentes publicações podem ser encontradas no *Arts Education Policy Review* (AEPR), *Philosophy of Music Education Review* (PMER), *Journal of Finnish Music Education* (JFME) e *Action, Theory and Criticism* (ACT), entre outros.

SÍLVIA SOBREIRA

Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). É graduada em Regência pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com especialização em Regência Coral sob orientação de Carlos Alberto Figueiredo, na Proarte, Rio de Janeiro. É professora de Processos de Musicalização e Prática de Conjunto no curso de Licenciatura em Música da Unirio. Autora do livro *Desafinação Vocal*, editado pela Musimed, em 2003.

VIVIANE BEINEKE

Doutoranda em Música e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Ministrou cursos e oficinas em diversas cidades brasileiras, Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, Portugal, Peru e Uruguai, dirigidos a educadores musicais, professores da educação infantil e ensino fundamental. Autora de *Lenga la Lenga: Jogos de Mãos e Copos*, editado pela Ciranda Cultural, em 2006 (em co-autoria com Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas).

Revista da ABEM nº 17, setembro 2007

A inserção da flauta transversa no ensino, em Portugal de 1750 a 1850

Alexandre Andrade

Mapa e síntese do processo de pesquisa em *performance* e em pedagogia da *performance* musical

Patrícia Furst Santiago

Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório

Simone Lacorte

Afonso Galvão

Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?

Patrícia Fernanda Carmem Kebach

Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce

Renate Lizana Weiland

Tamara da Silveira Valente

Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004

Ana Yara Campos

Katia Regina Moreno Caiado

Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas

Luis Ricardo Silva Queiroz

Vanildo Mousinho Marinho

Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre

Fernanda de Assis Oliveira

Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias

Gerson Rios Leme

Cláudia Ribeiro Bellochio

Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical

Susana Ester Krüger

Revista da ABEM n^o 18, outubro 2007 ***Número especial***

Conceptions, functions and actions: teaching music musically

Janet Mills

Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical

Jusamara Souza

Diversidad musical como desafío

Ana Lucia Frega

Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina

Beatriz Ilari

Una concepción de la educación musical basada en la experiencia didáctica, la práctica musical y la investigación de música

Luis Alfonso Estrada

Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura

Alda de Jesus Oliveira

El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles.

La nueva educación musical de Venezuela

Freddy Sánchez

Revista da ABEM n^o 19, março 2008

La figura del director de coros infantiles: pasos hacia la profesionalización

Gotzon Ibarretxe
Maravillas Díaz

Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório

Rita de Cássia Fucci Amato

Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes

Fernando Stanzione Galizia
Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
Liane Hentschke

Processos de aprendizagens paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso

Alice Farias de Araújo Marques

Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal

Patrícia Furst Santiago

Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto

Maura Penna

Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG)

Gisele Crosara Andraus

O brinquedo popular e o ensino de música na escola

Fernanda de Souza

Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil

Patrícia Wazlawick
Kátia Maheirie

Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação

Marta Deckert

O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados

Nilceia Protásio Campos

Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais

Daniel Gohn

Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical

Luís Fernando Lazzarin

O rap e a aula: tocando nas diferenças...

Sônia Tereza da Silva Ribeiro

LINHA EDITORIAL

A *Revista da ABEM* é uma revista científica na área de educação musical que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical, seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa, de cunho teórico, através de reflexões acerca dos novos paradigmas educacionais, políticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais dentro de uma perspectiva histórica.

O requisito principal para publicação na *Revista da ABEM* consiste em que o artigo represente, de fato, contribuição científica no que se refere à relevância e pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento; ao reflexo do estado da arte do conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado; à consistência do desenvolvimento do artigo em relação aos princípios de construção científica do conhecimento; à clareza e concisão das implicações do trabalho para a teoria e/ou para prática de educação musical.

A *Revista da ABEM* tem interesse na publicação de artigos inéditos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, além de resenhas.

Artigos

Os artigos de **desenvolvimento teórico** devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os **trabalhos empíricos** devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os **ensaios** compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais ensaios devem privilegiar as abordagens críticas e criativas, revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical.

Resenhas

A seção de resenhas tem como objetivo apresentar aos leitores os lançamentos de livros no campo da educação musical, contribuindo, assim, para a divulgação do conhecimento na área. As obras escolhidas para as resenhas devem ser recentes e apresentar conteúdo inovador e consistente, de interesse para a área. As resenhas podem ser enviadas em dois formatos:

- Resenhas de um livro, analisando um lançamento nacional ou estrangeiro. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual a obra pertence, introduzir a obra e apresentar uma apreciação crítica dela, mencionando sua contribuição para a teoria e/ou prática da educação musical.

- Resenhas múltiplas, analisando de duas a cinco obras. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual os livros pertencem e comentá-los brevemente, mencionando pontos de complementaridade e interfaces. Uma apresentação crítica é desejável.

Os originais devem ser encaminhados para a comissão editorial da *Revista da ABEM* com as mesmas características de formatação dos artigos.

Notas para os colaboradores

A *Revista da ABEM* está aberta a colaborações do Brasil e do exterior, e aceita textos em português e espanhol.

Para os autores e co-autores brasileiros que submeterem artigos ou resenhas é necessário ser sócio da ABEM. Para submeter artigo para a Revista 1 do ano o(s) proponente(s) deverá (ão) estar com a anuidade do ano anterior em dia. Se a submissão do artigo for para a Revista 2, a anuidade que deverá estar em dia é a do ano corrente.

A *Revista da ABEM* não aceita a submissão de artigo, do mesmo autor e ou co-autor, de forma consecutiva, devendo ter no mínimo uma publicação como espaço de tempo.

Todos os trabalhos devem ser enviados por e-mail à:

Editora da Revista da ABEM Biênio 2007-2009
Dra. Cláudia Ribeiro Belocchio
e-mail: claubell@terra.com.br

Normas Técnicas:

- a) Os artigos devem ter uma extensão entre 3.000 e 6.000 palavras.
- b) As resenhas devem apresentar cerca de 1.200 palavras.
- c) Serão aceitos artigos e resenhas em português e espanhol
- d) Todos os trabalhos deverão ser enviados anexados a e-mail, em arquivos no programa Word for Windows 7.0;
- e) Os textos devem ser escritos em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5;
- f) A primeira página do texto deve conter:
 - Título
 - Resumo em português ou espanhol (no caso de artigo nesse idioma), com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultados e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.
 - Três (3) palavras-chave, alinhamento à esquerda, em português ou espanhol (no caso de artigo nesse idioma).
 - Resumo e título em inglês (*Abstract*), com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O *Abstract* deve ser colocado logo abaixo do resumo em português ou espanhol.
 - Três (3) palavras-chave, alinhamento à esquerda, em inglês
- g) Em separado, deverá ser enviada uma página com o título do artigo, seguido da identificação do(s) autor(es) – nome completo, instituição à qual está(ão) ligado(s), cargo, endereço para correspondência, fone, fax e e-mail.
- h) Incluir um Curriculum Vitae resumido com extensão máxima de uma página, contendo as principais atividades na área e o título das principais publicações do(s) autor(es).
- i) Os textos devem ser escritos de forma clara e fluente. A utilização de notas de rodapé é recomendável, quando o autor quiser detalhar algo que não necessita constar no texto principal. Para estas notas, deve ser usada fonte tamanho 10.
- j) As citações com menos de três linhas devem ser inseridas no texto e colocadas entre aspas, seguido do sobrenome do autor, ano da edição citada e página entre parêntesis - por ex.: (Swanwick, 1999, p. 15). As citações que excederem três linhas devem ser colocadas em destaque, fonte 11, espaço simples, entrada alinhada a 2,5 cm da margem, à esquerda, seguido do sobrenome do autor, ano da edição citada e página entre parêntesis. No caso de citações de livros em língua estrangeira, a citação deve ser traduzida. (Se o autor julgar necessário, o trecho original pode ser apresentado em nota de rodapé.)

k) Referências:

Devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento apenas à esquerda, seguindo as normas da ABNT/2000 (NBR 6023), abaixo exemplificadas.

Livros:

SOBRENOME, Iniciais prenome(s) do Autor. *Título do trabalho*: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

Exemplo:

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Partes de livros (capítulos, artigos em coletâneas, etc.)

SOBRENOME, Iniciais prenome(s) do Autor da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Prenomado(s) do Autor da Obra. *Título do trabalho*: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

Exemplo:

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Artigos em periódicos:

SOBRENOME, Iniciais prenome(s) do Autor do Artigo. Título do artigo. *Título do Periódico*, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data.

Exemplo:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Trabalhos em anais de eventos científicos:

SOBRENOME, Iniciais prenome(s) do Autor do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. *Título*. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

Exemplo:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

A exatidão das referências constantes na listagem ao final dos trabalhos bem como a correta citação ao longo do texto são de responsabilidade do(s) autor(es) do trabalho.

l) Tabelas e quadros devem ser anexados ao texto, com a devida numeração (ex. Tabela 1, etc.). No corpo do texto deve ser indicado o lugar das tabelas.

m) Não serão aceitos artigos que estiverem fora das normas editoriais. A critério do editor, poderá ser estabelecido um prazo determinado para que o(s) autor(es) efetue(m) uma revisão do texto (correções de referências, citações, gramática e escrita). Nesse caso, o não cumprimento do prazo e/ou a inadequação da revisão poderão implicar a não aceitação do trabalho para publicação.

Processo de avaliação

O processo de avaliação dos artigos enviados para a Revista da ABEM consta de duas etapas:

- primeiro, uma avaliação preliminar pelo Conselho Editorial que examina a adequação do trabalho à linha editorial da revista;

- segundo, consulta a pareceristas *ad hoc*.

Eventuais modificações serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es).

N. B.:

- Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

- Os direitos, inclusive os de tradução, são reservados.

- A Revista da ABEM informa que os resumos e *abstracts* dos textos publicados poderão ser disponibilizados no *site* da ABEM.

- Serão fornecidos gratuitamente ao(s) autor(es) de cada trabalho dois (02) exemplares do fascículo em que seu artigo foi publicado.

- A Revista da ABEM não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

